

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ
КУЛЬТУРЫ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА
КИШИНЕВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ ИОНА КРЯНГЭ

Факультет Психологии и Специальной
Психопедагогике
Кафедра Специальной Психопедагогике

РОТАРУ МАРИЯ

**МЕТОДОЛОГИЯ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ С ООП
В ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЕ**

Учебно-методическое пособие
для студентов второго цикла
высшего образования

КИШИНЕВ 2021

CZU 376

R 82

Aprobată pentru editare de Senatul UPSC "Ion Creangă"

proces-verbal nr.10 din 27.05.2021

Recenzenți :

Ciobanu Adriana, Conf.univ., Dr. în Psihologie

Danii Anatol, Doctor în Științe Pedagogice

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

Ротару, Мария.

Методология поддержки детей с ООП в в инклюзивной школе :
Учебно-методическое пособие для студентов 2-го цикла высшего
образования / Ротару Мария ; Министерство образования культуры и
науки Республики Молдова, Кишиневский государственный
педагогический университет, Факультет психологии и специальной
психопедагогики, Кафедра специальной психопедагогики. – Кишинэу :
С.Е.-Р. UPS "I. Creangă". – 243 p.

Referințe bibliogr.: p. 241-243 (25 tit.). – 100 ex.

ISBN 978-9975-46-526-7.

376(075)

P 790

Centrul Editorial-Poligrafic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” Strada Ion Creangă 1.

Содержание

I. НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	6
1.1 Этический облик инклюзивного образования.....	6
1.2 Средства обучения в инклюзивном образовании.....	33
II. МЕТОДОЛОГИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	51
2.1 Методология коррекционной работы с детьми с нарушениями в развитии.....	51
2.2 Технология построенная на основе идей методики Ривина.....	58
2.3 Технология индивидуализированного и адаптивного обучения	67
2.4 Игровые технологии	76
2.5 Технология использования метода проектов.....	85
2.6 Технологии коррекционной работы с детьми с нарушениями в развитии.....	90
2.7 Дифференцированное обучение в инклюзивной школе.....	104
2.8 Типология множественных интеллектов (д-ра Говарда Гарднера).....	113
III. МЕТАПОЗНАНИЕ В ОБУЧЕНИИ.....	121
3.1 Основные программы формирования метапознания в педагогике.....	121
3.2 Стратегии метапознания в педагогике	130
3.3 Техники/приемы метапознания.....	134

IV. АДАПТАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ	144
4.1 Адаптируемость – основополагающий принцип инклюзивного образования.....	144
4.2 Дифференциация обучения с целью адаптации учебной программы.....	150
4.3 Учет и оценка знаний, умений и навыков учащихся с ООП.....	164
4.4 Формирование у детей с ООП основ культуры деятельности	174
4.5 Технология дистанционного и on-line обучения	178
V. ОСНОВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ С ДИСГРАФИЕЙ	188
5.1 Общефункциональные механизмы письменной речи	188
5.2 Основные условия коррекции недостатков письма, чтения.....	196
5.3 Профилактика дисграфии.....	202
5.4 Методология преодоления нарушений письменной речи.....	209
5.5 Специальные коррекционные упражнения при дисграфии.....	220
VI. СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ....	224
БИБЛИОГРАФИЯ.....	236

I НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Этический облик инклюзивного образования.

Глобальные проблемы современности, не решенные до сих пор, подвели человечество к такому состоянию, где понятие "нормы" в отношении, например, здоровья, смещается в сторону какой-либо "патологии". В современном обществе огромное число людей имеют проблемы со своим психофизическим состоянием, какие-либо отклонения от нормы, группу инвалидности, нередко "ребенок-инвалид" и др. В связи с этим в последнее время в философском дискурсе активно обсуждаются концепции, связанные с внедрением и распространением инклюзии: она считается одной из важнейших задач государственной политики в области образования.

Именно инклюзия, благодаря своей гибкой организации образовательного процесса, способна предоставить для людей, попавших в трудные жизненные обстоятельства и имеющих разного рода проблемы, адекватную форму обучения. В связи с этим, инклюзивное образование опирается на социальную модель, в основе которой реализует себя идея включающего общества, строящего отношения, пытающегося понять и содействовать социальной

практике *других (нетипичных)*, непохожих. Заметим, под *другими (нетипичными)* подразумевают людей, принадлежащих к культурному, религиозному, этническому, языковому меньшинствам, одаренных, имеющих психофизические, социальные, поведенческие отклонения от общепринятых норм либо в положительную, либо в отрицательную сторону и др.

Обращение к инклюзии в современности неслучайно. Дело в том, что традиционная система образования *других, (нетипичных)* в специальных, нередко закрытых образовательных учреждениях, не рождает” социальную ситуацию развития” (по Л.С. Выготскому). В таких условиях у *других (нетипичных)* не формируются коммуникативные, познавательные и профессиональные умения, они оказываются изолированными от широких социальных контактов, предъявляя иждивенческие требования к социуму. Это не способствует проявлению *другого (нетипичного)* как самостоятельной личности, что сказывается в итоге на их невостребованности и отчужденности в обществе, дальнейшей изоляции и ощущению безысходности своего бытия.

В современном мире происходит модернизация всех сфер жизни, в том числе, сферы образования. Происходит и изменение отношения к *другим/нетипичным*: люди признают их права на уникальность и уважение. Наиболее ярко подобная

ситуация заявляет о себе в идеологии инклюзии, учитывающей природные задатки, интересы и способности *других/нетипичных*.

Инклюзивное образование исходит от того, что каждый обучаемый – неповторимая и уникальная Личность со своими интересами, способностями и потребностями, требующая индивидуального подхода в процессе обучения и гибкости в разработке учебных программ, учитывающих эти особенности. Поэтому индивидуальный подход требует от преподавателя высокого профессионализма, включающего в себя такие качества, как этичность, гибкость, деликатность, умение услышать и понять *другого, с особыми Образовательными Потребностями (ООП)*.

Более того, инклюзивное образование формирует свою собственную шкалу ценностей (аксиологию), где ключевыми являются следующие принципы: каждый человек, независимо от способностей и достижений, имеет право на образование и поддержание приемлемого уровня знаний, самовыражение и личный прогресс, общение, дружбу и поддержку. Необходимо подчеркнуть, что инклюзивный тип образования должен внедряться не в специализированные учреждения, а в обычные, массовые средние школы, что способствует формированию благоприятной атмосферы гуманизма, толерантности, добра и милосердия,

умению понять и принять *нетипичного*, повышает эффективность образовательного процесса, способствует успешной социализации и самореализации, выступает эффективным средством коммуникации с социумом и борьбы с дискриминацией.

Благодаря инклюзии происходит снижение изоляции и отчуждения обучаемого, он становится более активным, перестает чувствовать свою «особенность». Внедрение инклюзивного образования способствует реструктуризации культуры учебного заведения, захватывая в свой процесс всех: преподавательский состав, учащихся и их родителей. Само многообразие, непохожесть учащихся друг на друга выступает в качестве мощного потенциального ресурса, способствующего развитию и проявлению творческого начала. В целом, инклюзивное образование представляет собой уникальный процесс доступного образования для каждого, в рамках которого ликвидируются барьеры, связанные с непохожестью обучаемых, и создаются условия для самораскрытия потенциалов, заложенных в человеке.

Необходимо подчеркнуть, что социальная модель инклюзии может сама выступать в качестве объекта для критики. Во-первых, не всегда приемлема помощь связанная с их включением в процесс образования (например, сюда можно отнести людей с

серьезными нарушениями зрения, слуха, с интеллектуальной недостаточностью). Во-вторых, сама идеология инклюзии подразумевает деление людей на "нормальных" "типичных" и "нетипичных" (инвалидов, неспособных), что искажает идею общности, групповой солидарности и равенства людей. В целом, в рамках этого подхода культурное различие воспринимается как условие дальнейшего развития и взаимодействия. В результате внедрения методологии социального конструктивизма само общество и его институты благожелательно встречают нетипичного, адекватно включая его в социальное функционирование, тем самым способствуя его росту, развитию и самовыражению на равных правах.

С другой стороны, к инклюзии изучается процесс становления, формирования и развития человека в рамках определенного культурного ландшафта, его социализация и освоение, присущих обществу, представлений, норм и ценностей. В результате внедрения этого подхода появились специальная психология и педагогика (например, дефектология, олигофрено- и тифлопедагогика, сурдопедагогика). В рамках этого подхода в качестве дискуссионных тем стали проблемы, связанные с разделением на норму и патологию, способность и неспособность. При этом здесь речь идет о помощи людям с различными нарушениями, их возможной

коррекции при адаптации в рамках системы образования. Для того, чтобы инклюзивное образование было эффективным, необходимо менять ментальность всего общества и, в первую очередь, преподавателей, проводящих в жизнь политику инклюзии, которая должна стать органичной составляющей их профессионального мышления.

Именно личность преподавателя становится одной из ключевых проблем инклюзивного образования. Педагог должен обладать высокой культурой, моральной устойчивостью и профессиональной компетентностью. В свою очередь, "выявление культуры в себе – это вечное учение, образование." Здесь необходимо заметить, что в процессе внедрения инклюзивного образования происходит взаимообучение, то есть преподаватель учит обучаемых, а те, в свою очередь, учат преподавателя, "и лучшим наставником оказывается именно тот, кто лучше всех учится сам" [5]. Вспомним в связи с этим Конфуция, призывавшего "на молодежь смотреть с уважением" [5]. Именно от личности преподавателя и его гибкого стиля руководства зависит психоэмоциональная атмосфера внутри обучаемой группы, создается доступная среда обучения, реализуются принципы благоприятной коммуникации, партнерства и сотрудничества.

Преподаватель, внедряя идеологию инклюзии, должен руководствоваться высокими моральными

принципами. Он должен проявлять гуманность, толерантность, милосердие, доброту, благопристойность, терпение и уважение к *нетипичному*, не теряя чувства меры и самообладания. Педагог инклюзивной группы не должен забывать, что именно на нем лежит ответственность за физическое, интеллектуальное, эмоциональное и духовное здоровье обучаемых, поэтому он содействует благоприятному микроклимату для получения различных знаний. Любая его информация должна быть позитивной, не принижающей личности обучаемых. Он должен быть беспристрастным, одинаково доброжелательным и благосклонным ко всем обучаемым, укрепляя их самоуважение и веру в свои силы, показывая им возможности совершенствования.

Более того, преподаватель поощряет в своих воспитанниках развитие самостоятельности, желание сотрудничать и помогать *нетипичным*, с ООП. Оценивая достижения обучаемых, педагог стремится к объективности и справедливости, не завышая и не занижая искусственно оценки. Более того, педагог должен обладать культурой речи и общения, не провоцируя скандалов и не оскорбляя никого, даже если оппонент не всегда прав. Главная его задача выслушать и понять мнение Другого/нетипичного, выстраивая компромиссную модель поведения.

В целом, в рамках инклюзивного образования этический облик преподавателя как наставника, старшего товарища очень важен. Он должен сочетать в себе благородство в помыслах, словах и поступках, быть преданным своему делу и искренним с обучаемыми. В рамках процесса инклюзивного образования для максимального принятия *нетипичного*, с ООП, преподавателю рекомендуется внедрять и сочетать различные подходы, в том числе, системный, командный, средовой, кондуктивный, индивидуальный.

Так, системный подход подразумевает преемственную, взаимосвязанную цепочку «инклюзивная школа – профессиональное образовательное учреждение – инклюзивная жизнедеятельность».

Командный подход акцентирует внимание на взаимодействии специалистов с семейным окружением нетипичных обучаемых.

Средовой подход производит анализ окружающей среды и ее влияние на то, чего достигает Другой/нетипичный в процессе обучения.

Кондуктивный подход подключает семью и ее как положительное, так и отрицательное влияние на степень включенности Другого/нетипичного в среду обучения.

Одним из главных подходов в рамках инклюзии можно назвать *индивидуальный подход* к

нетипичному, зависящий от личности преподавателя, выстраивающего методiku и стратегию прогрессивного обучения. Индивидуальный подход к обучаемым исходит из учета их личностных характеристик и знания психологии. В связи с этим вспомним слова Конфуция, сказавшего: "Не печалься, что люди не знают тебя. Печалься, что сам не знаешь людей" [5]. В этих словах сокрыт глубокий смысл: не гонись за славой среди людей, лучше изучай их психологию.

Итак, ключевой фигурой инклюзивного образования является личность самого педагога. Он должен обладать гибкостью мышления, что обеспечивается высокой моральной устойчивостью и креативным подходом как к процессу обучения, так и к самим обучаемым, особенно нетипичным.

В связи со всем вышеизложенным, сегодня можно сделать вывод о том, что необходимо разрабатывать научно-методические и методологические стратегии инклюзивного образования.

Среди основных направлений методологии инклюзивного образования чаще всего называются:

- подготовка общества к принятию статуса равноправия детей независимо от их особенностей; более широкое освещение целей, задач и основных направлений инклюзивного образования в средствах

массовой информации и на веб-сайтах образовательных учреждений стран-участниц;

- переход от дефектоориентированного подхода к поддержке развития потенциала каждого ребенка;
- диверсификация содержания школьного образования с целью удовлетворения образовательных интересов и потребностей всех категорий учащихся;
- использование информационных технологий и развитие дистанционного образования для обеспечения равного доступа каждого к получению качественного образования;
- подготовка педагогических кадров к работе в условиях инклюзивного образования [1, 70].

С точки зрения гуманистической образовательной парадигмы, центральным ядром инклюзивного образования становится не *обучаемый*, усваивающий фрагменты социального опыта, а *человек*, "учащий и воспитывающий себя". Такое видение совершенно меняет стратегию и тактику образовательного процесса. В этом случае развитие образовательного процесса предусматривает сначала прогнозирование, а затем планирование его в направлении развития личности, возвращающий в себе *человеческое* – гуманистическое.

Ведь в широком понимании смысла слова образование - это способ воспроизводства человека, его образа жизни, накопление им жизненного ресурса.

Человек - это главная производительная сила общества. Сказанное говорит о том, что: – методологическим основанием построения образовательных систем должна служить единая система фундаментальных и нравственных законов развития единого пространства жизни *Человека, Общества, Природы* и его подпространств;

– инклюзивное образование должно начинаться с социальной, профессиональной и индивидуально-личностной диагностики человека, раскрывающей его родословную, историю и жизненный путь;

– ключевым звеном преобразования человека, изменения его образа жизни, включения в социум является уяснение его собственных свойств, качеств, познание самого себя;

– в условиях инклюзивного образования имеющийся даже отрицательный опыт человека и общества (свой и чужой), будучи осмысленным и осознанным, будет выступать в качестве ограничителя - меры устойчивости процессов жизнедеятельности. И тем самым он начинает играть положительную роль.

Концепция инклюзивного образования является неотъемлемой частью фундаментального гуманистического принципа равенства образовательных возможностей людей. Концепция инклюзии — это целостный подход к решению многих из человеческих проблем. Все идет от убеждения, что все дети должны посещать школы,

независимо от их культурного и социального уровня, от их способностей и возможностей. Мы должны сосредоточиться на обеспечении равного формального доступа ко всем типам образования.

ЮНЕСКО определяет инклюзию как «процесс обращения и реагирования на разнообразие потребностей всех обучающихся через увеличение участия в обучении, культурах и сообществах и сокращении отказа от поступления в школы и исключения из них». “Это приведет к изменениям и модификации подхода, к структуре в содержании, к общему видению, которое коснется всех детей определенного возраста, и к убеждению, что это является ответственностью системы обучать всех детей” [1, 9].

Целью концепции является: создание условий для совершенствования системы образования и социальной реабилитации детей с особыми образовательными потребностями, в том числе, с инвалидностью, путем внедрения инновационных технологий, в частности, инклюзивного обучения; формирование новой философии общества относительно позитивного отношения к детям и лиц с нарушениями психофизического развития и инвалидностью. В качестве основных задач можно отметить следующие:

- совершенствование нормативно-правового, научно-методического, финансово-экономического

обеспечения, ориентированного на внедрение инклюзивного обучения; внедрение инновационных образовательных технологий в контексте форм инклюзивного подхода и моделей предоставления специальных образовательных услуг для детей с особыми образовательными потребностями;

- формирование образовательно-развивающей среды для детей с особыми образовательными потребностями путем обеспечения психолого-педагогического, медико-социального сопровождения;
- внедрение инклюзивной модели обучения в общеобразовательных учебных заведениях с учетом потребности общества;
- обеспечение доступа к социальной среде в учебных помещениях, разработка и использование специального учебно-дидактического обеспечения, реабилитационных средств обучения;
- совершенствование системы подготовки и переподготовки педагогических кадров, работающих в условиях инклюзивного обучения;
- привлечение родителей детей с особыми образовательными потребностями к участию в учебно-реабилитационном процессе с целью повышения его эффективности. Поставленные задачи реализуются в нескольких направлениях.

В первую очередь, инклюзивное образование может быть получено в образовательном учреждении

общего типа, создавшем специальные условия для обучения детей с особыми потребностями. Также дети с ограниченными возможностями здоровья могут обучаться по индивидуальным учебным планам в специализированных классах общеобразовательных школ или в условиях домашнего обучения, которое определяется в зависимости от состояния здоровья ребенка. Для детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью и множественными нарушениями здоровья возможно обучение в коррекционно-развивающих реабилитационных центрах.

Объективной является дифференциация инклюзивного образования, которое различно по содержанию, направленности, целям и методикам обучения в зависимости от особенностей развития детей, состояния их здоровья и вытекающих из них разно-уровневых образовательных потребностей. Как видим, инклюзивное образование предполагает применение разнообразных подходов, разработку и использование соответствующих учебных планов и образовательных программ, но его цели — качество и результат — достигаются, прежде всего, путем создания общей гуманистической образовательной атмосферы, необходимых условий всем детям без исключения, включая детей с ОВЗ. При этом обучаться эти дети должны не изолированно, а интегрируясь в

обществе (именно во включенности личности в социум - главный смысл инклюзии)

В процессе становления инклюзивного образования ценности, представления о человеке и уважение другой личности создают основу, на которой зиждется и совершенствуется поведение, поэтому педагогам инклюзивной школы нужно не отрицать, а, наоборот, укреплять коллективизм, чтобы в самобытности и необычности они видели не порок, а богатство. Чтобы детей с особенностями развития не отправляли в специальные классы, а всем давали возможность учиться вместе со своими сверстниками.

Ученые, занимающиеся проблемами инклюзивного образования, отмечают, что обычные дети, как правило, с легкостью помогают своим сверстникам с особыми потребностями стать неотъемлемыми участниками жизни группы, кружка или класса, зачастую без помощи взрослых.

Родители детей, которые посещают инклюзивные заведения, неоднократно замечали, что их дети даже понятия не имеют, что они обучаются вместе с "иными" учениками. Дети рассказывают родителям, что у них в классе есть ребята, которые умеют говорить руками (язык жестов) или говорить картинками (система общения с помощью обмена изображениями), но никто ни разу не слышал, чтобы

ребенок заявил об отставании в развитии своих одноклассников.

Инклюзивная педагогика – это поистине гуманная педагогика. Необходимо также сказать, что существование инклюзивных школ позитивно сказывается на типично развивающихся детях, а не только на учениках с инвалидностью. Помогая сверстникам с ограниченными возможностями активно участвовать в образовательной и социальной деятельности, обычные дети, незаметно для себя, получают важнейшие жизненные уроки гуманности. Этот положительный опыт заключается в росте социальной сознательности, в осознании отсутствия различий между людьми, в развитии самосознания и самооценки, в становлении собственных принципов, и последнее, но не менее важное, - способствует искренней заботе и дружбе.

Содержательные компоненты методологии инклюзивного образования

К методологическим знаниям в области педагогики относятся понятия «педагогический процесс», «обучение», «воспитание». В их научном анализе и практической организации объединяются знания о педагогических системах, закономерностях, о системном и технологическом подходах в педагогике. Педагогический процесс - целенаправленное и организованное взаимодействие

взрослых и детей, реализующее цели образования и воспитания в условиях педагогической системы. Единство педагогического процесса означает единство обучения и воспитания, не исключая, однако, наличия у них специфических особенностей.

Среди направлений педагогических исследований – изучение общего и отличного в процессах обучения и воспитания. Сравнение этих процессов опирается на методологический принцип выделения доминирующих функций обучения и воспитания. Соответственно, имеют свои доминирующие характеристики задачи и содержание этих процессов в условиях инклюзивного образования. В содержании обучения превалирует формирование научных представлений, понятий, законов, теорий, специальных и обще-учебных умений и навыков. Этот процесс одновременно содействует решению задач воспитания и развития, формируя научное мировоззрение обучаемых.

Педагогический процесс в условиях инклюзивного образования выстраивается со включением в структуру целей воспитания и обучения, обеспечения реализации права детей с ограниченными возможностями здоровья на образование. В содержательном компоненте педагогического процесса инклюзивного образования должна быть предусмотрена

вариативность содержания с учетом индивидуальных особенностей детей с особенностями развития.

Важной частью содержательного компонента выступает разработка индивидуальных планов. При разработке индивидуального учебного плана для учащегося с особыми образовательными потребностями в него включаются:

- организация индивидуального режима обучения (снижение объема заданий, возможности дополнительного отдыха и др.);
- организация обучения в зависимости от индивидуальных особенностей учащихся с особыми образовательными потребностями (например, с использованием учебников для специальных (коррекционных) школ;
- организация коррекционно-развивающих занятий с психологом, логопедом, дефектологом и другими специалистами.

Операционно-деятельностный компонент педагогического процесса предусматривает процедуры по обучению, воспитанию и взаимодействию участников, имеющих особые потребности в области образования, с их сверстниками. В организации обучения особенно актуальными становятся технологии разноуровневого обучения, дифференцированный подход к построению учебной деятельности учащихся.

Операционно-деятельностный компонент педагогического процесса в инклюзивном классе предполагает:

- диагностику особенностей учащихся;
- выстраивание личной образовательной траектории ученика с учетом его особенностей;
- реализация индивидуальных образовательных программ учащихся;
- рефлексия и оценка деятельности.

В операционно-деятельностном компоненте важное место отводится системе контроля за учебной деятельностью учащихся. Актуальными являются любые формы контроля:

- дистанционные (взгляд, интонация и т.п.);
- контактные (прикосновение),
- административные (проверка текущих и итоговых знаний).

Объектом педагогического контроля выступают как результаты обучения, так и результаты личностного развития учащихся (мотивационной, эмоциональной сферы, духовно-нравственного развития и т.п.).

Свою специфику в условиях инклюзивного образования имеет оценочно-результативный компонент педагогического процесса. Проверка, оценка и анализ результатов воспитания, обучения выстраиваются с учетом индивидуальных программ. Педагогическая оценка ориентирована на относительные показатели детской успешности

(сравнение текущих достижений ребенка с его вчерашними достижениями). В соответствии со структурой педагогического процесса строится и педагогическая деятельность: разрабатываются цели, содержание, способы и виды деятельности и анализ результатов.

Определение целей требует педагогической диагностики - изучения состояния педагогического процесса, в первую очередь воспитанности и обученности, а также других условий процесса.

Реализация инклюзивного подхода в образовании накладывает отпечаток на весь педагогический процесс, вносит определенные новообразования в функциональное предназначение обучения и воспитания, методы, средства, приемы их исполнении.

Понятие «метод» означает определенный способ достижения какой-либо цели в воспитательно - образовательном процессе. Метод обучения имеет две стороны: внешнюю (последовательность действий педагога адекватным социальной и учебной ситуациям) и внутреннюю (требует глубокого понимания усвоенных знаний). Выбор методов обучения преподавателем зависит от учебной дисциплины, дидактических целей и задач, содержания учебного материала, формы обучения, учебно-методической базы образовательного учреждения.

В условиях инклюзивного образования отбор методов происходит с учетом особенностей детей с ограниченными возможностями. Педагог выбирает методы обучения с учетом структуры дефекта особых учащихся. Как указывает Г.В. Федина, в обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями используют следующие методы:

1) методы моторной коррекции (методы релаксации, паралингвистические, телесно-ориентировочные методы, методы пластриктики);

2) сенсомоторные методы (методы слухового и зрительного восприятия учебного материала; наглядные, практические методы);

3) когнитивные методы (методы организации психических процессов, вербально-логические методы: репродуктивные, проблемно-поисковые, исследовательские) [9].

Внедрение данных методов в инклюзивном образовании предполагает их рациональное соотношение с методами обучения обычных детей. Например, присутствие в группе детсада (учебном классе) детей с нарушением сенсомоторного восприятия мира предполагает активное применение педагогом практических и наглядных методов, формирующих сенсомоторную основу для перехода к вербальным и интеллектуальным действиям.

В педагогике нет единой классификации методов обучения. Среди имеющихся классификаций

методов обучения – классификация Ю.К. Бабанского, Л. Йовайши, Л.С. Ларионовой, И.Ф. Харламова и других. При выборе методов обучения в условиях инклюзивного образования необходим анализ особенностей метода с точки зрения специфики образовательного процесса дошкольной группы, класса, студенческой группы, где наряду с обычными сверстниками участниками образовательного процесса становятся дети с особыми потребностями.

Дидактический метод состоит из приемов – отдельных элементов, которые в своей совокупности помогают решению познавательных задач и характеризуют либо деятельность преподавателя, либо деятельность обучаемых. Выбор дидактических приемов в условиях инклюзивного образования осуществляется с учетом требования индивидуализации обучения.

Среди дидактических приемов в работе с детьми с особыми возможностями:

- 1) развитие наблюдательности через показ явлений;
- 2) формирование интереса к окружающему миру;
- 3) зоны развития (ЗАР, ЗБР, зона потенциального развития);
- 4) наглядность в практически значимой деятельности;
- 5) сознательность и активность в усвоении знаний;
- 6) учёт индивидуальных особенностей [9].

Распространенным понятием педагогики является понятие средств обучения. Дидактические средства – это все элементы учебной среды, которые педагог сознательно использует для целенаправленного построения воспитательно-образовательного процесса. Средства обучения – основа оснащения учебного процесса. К ним относятся: учебники, учебнометодические пособия, наглядные пособия, справочники, словари, карты, чертежи и т.д.; оборудование учебных кабинетов физики, химии и т.п.; различные технические средства.

В инклюзивном образовании оказываются необходимыми особые средства образования. Они во многом зависят от особенностей детей с особыми возможностями. В организации обучения необходимы особые учебники для слабовидящих детей или детей с отклонениями в развитии, технические приспособления. Важным средством обучения выступает общий микроклимат, настроение субъектов учебного процесса. Формирование толерантности в установках сознания, гуманизация отношений между обучающимися могут стать не менее значимым средством достижения целей образования. Актуальной задачей выбора методов и средств обучения и воспитания в условиях инклюзивного образования становится анализ возможных рисков.

Можно выделить две стороны рисков инклюзивного образования. Первая отражает риски детей с особыми возможностями. Они связаны: с проблемой соблюдения Закона об образовании в части права родителей на выбор образовательного учреждения и программы обучения для ребенка;

- с оснащением образовательного учреждения соответствующей материально-технической базой, специальным оборудованием;
- кадровым обеспечением учебного процесса;
- вариативностью требований и возможностью детей с особыми потребностями в неполном освоении учебных программ;
- отсутствием опыта инклюзивного образования в основной и старшей школе.

Второй стороной рисков инклюзивного образования становится проблема качества образования детей, имеющих высокий потенциал способностей и высокую планку требований к школьному образованию. Организация образования данной категории обучающихся определяет приоритет методов продуктивно обучения. В организации учебного взаимодействия актуальными являются методы обучения, предполагающие познавательную активность обучающихся, самостоятельность, творчество.

Риск для одаренных, способных к успешному освоению образовательных программ обучающихся заключается:

- в опасности сужения границ их развития;
- утрате ими интересов к обучению;
- формированию привычки к легким победам, не требующим большого напряжения, интеллектуального поиска решения.

Выход из ситуации риска в методической культуре преподавателя, которая помогает ему в параллельном применении разнообразных методов, когда дискуссии и объяснения, демонстрации и мозговой штурм т.д. выстраивают пространство образовательного взаимодействия.

Обучение и воспитание есть целенаправленные процессы педагогического взаимодействия. Обучение – это процесс взаимодействия педагога и обучающегося, в ходе которого осуществляется образование человека. Воспитание в специальном педагогическом смысле – это процесс и результат целенаправленного влияния на развитие личности, ее отношений, черт, качеств, взглядов, убеждений, способов поведения в обществе. Воспитание в широком смысле – это процесс и результат развития личности под воздействием целенаправленного обучения и воспитания.

Особенности образовательной среды учреждений инклюзивного образования

предопределяют некоторые особенности процесса воспитания. Воспитательный процесс состоит из движущейся системы отношенческих ситуаций. В процессе жизненного взаимодействия под влиянием социальных отношений детей формируется собственное представление о мире, складываются привычки поведения, приобретаются навыки деятельности. Особенность среды учреждения инклюзивного образования, где дети с особыми потребностями обучаются вместе со своими здоровыми сверстниками, заключается в том, что здесь возникает необходимость, целенаправленной организации педагогом осознания ребенком многообразия людей и уважительного и толерантного отношения к другим.

К принципам воспитания в условиях инклюзивных классов (групп ДОУ) относятся:

- принцип индивидуального подхода, когда выбор форм, средств, методов воспитания осуществляется с учетом особенностей детей;
- принцип вариативной методической базы воспитания (педагогом могут быть использованы методики тифло-, сурдо-, олигофренопедагогике);
- принцип самостоятельной активности ребенка;
- принцип семейно-ориентированного сопровождения, согласно ему родители включаются в педагогический процесс в качестве активных участников каждого этапа.

В едином пространстве, в которое включены дети с особыми потребностями, происходит аккумуляция ими общественного сознания, через осмысление идей и формирования собственного поведения, ребенок воспитывает характер, вырабатывает жизненную позицию, ставит перед собой цели для сознательного самосовершенствования. Педагог способствует осознанию детьми социальной ценности всех людей, равенства их прав и возможностей и определенной доли сопричастности каждого к проблемам другого. Благодаря внесению элементов нравственных, эстетических и общественных требований в педагогический процесс воспитательный процесс предстанет как гармония взаимодействующих форм и видов деятельности: умственной, физической, творческой, развлекательной, исследовательской.

Особое место в воспитательном процессе учреждения инклюзивного образования занимает воспитание толерантности сознания. К основным направлениям формирования толерантности в инклюзивном образовательном учреждении относятся:

- 1) формирование у детей толерантности к людям с ограниченными возможностями, научение способам разрешения конфликтов, изучение национальных особенностей других народов;

- 2) развитие толерантного самосознания у родителей, педагогов и специалистов, работающих с детьми;
- 3) распространение идей толерантности в окружающей образовательное учреждение социальной среде.

Для практики воспитания важнее всего связать закономерными отношениями эффективность воспитательного процесса с теми его компонентами, которые оказывают влияние на качество воспитания. Эффективность напрямую будет зависеть:

- от сложившихся воспитательных отношений;
- соответствия цели и организации действий, которые помогают эту цель достигнуть; условий, в которых воспитывается человек;
- интенсивности и качества взаимоотношений между самими воспитанниками (они приобретают особенную форму в инклюзивном образовательном учреждении); ряда других закономерностей.

В современных условиях особенно актуальной задачей воспитания становится педагогическое стимулирование процесса самовоспитания. В стимулирование процесса самовоспитания детей, подростков, молодых людей с особыми потребностями необходимо учитывать специфику их физического здоровья, психического состояния, максимально индивидуализируя процесс педагогического участия в развитии мотивационной сферы личности.

1.2. Средства обучения в инклюзивном образовании

Учебно-познавательная деятельность человека с особыми образовательными потребностями не всегда возможна и эффективна при использовании традиционных, применяемых в обучении нормально развивающихся детей средств. Поэтому необходимо применение специфических приемов и средств обучения и воспитания.

Любой учебный предмет характеризуется большим разнообразием содержания. Это обстоятельство вызывает необходимость применения при его усвоении различных и в каждом отдельном случае специфических приемов и средств обучения, бесконечного варьирования способов их сочетания. Принимая во внимание тот факт, что содержание должно быть усвоено детьми с тем или иным отклонением в развитии, спектр и комбинации приемов и средств обучения приобретают особое своеобразие.

Средства обучения должны соответствовать принципам специального образования. В связи с этим ценность использования того или иного средства определяется тем, насколько оно делает обучение максимально доступным и посильным для учащихся, учитывает их познавательные возможности на различных возрастных этапах; обеспечивает

необходимый уровень сознательности и прочности усвоения учебного материала; приводит к усвоению знаний в определенной системе, к формированию навыков систематической работы по самостоятельному приобретению знаний; предоставляет возможность для учета индивидуальных особенностей учащихся, рационального сочетания фронтальной и индивидуальной работы, дифференцированного подхода к обучению; содействует развитию речи, мышления; обеспечивает деятельностную, наглядно-практическую основу освоения материала; обеспечивает коррекционно-компенсирующую направленность обучения; содействует развитию знаний и навыков, необходимых для социальной адаптации; ведет не только к усвоению знаний и формированию способов действий, но и обеспечивает надлежащее воспитание, общее развитие личности.

В системе специального образования значимую роль играет достаточный уровень восприятия обучающимися учебного материала, который обеспечивается оптимальным выбором средств реализации коррекционно-образовательного процесса. Решая вопрос о средствах обучения, педагог должен исходить из содержания материала. Наличие у учащихся необходимого опыта и знаний, а также учитывать особенности детей, имеющих те или иные отклонения в развитии.

Слово учителя является основным средством передачи ученикам знаний. Оно должно быть воспринято детьми. Поэтому к речи педагога, работающего в системе инклюзивного образования, в силу специфики контингента обучаемых предъявляются особые требования. Речь должна звучать внятно, отчетливо, естественно. Вспомогательный педагог образовательных учреждений должен уметь прогнозировать содержание и ритм учебного занятия как речевого события, владеть техникой речевой импровизации, находить и использовать ситуации, способствующие активизации речевой деятельности учащихся, обладать бездефектным произношением, умением строить краткие и точные фразы.

Помимо словесной речи вспомогательные учителя используют и другие ее виды. К ним относятся дактильная и жестовая речь, применяемые в обучении лиц, имеющих нарушения слуха. Жестовая речь применяется в обучении и других категорий лиц с отклонениями в развитии.

Дактильная речь представляет собой общение при помощи ручной азбуки, где каждая буква алфавита изображается пальцами руки знака - дактилемы. Последние складываются в целостные речевые единицы (слова, фразы и т.д.), при помощи которых протекает процесс общения. При передаче сообщения слепоглохому его рука накладывается на

руку говорящего, и он с опорой на тактильные ощущения «считывает» передаваемую информацию.

Система жестового общения имеет сложную структуру. Она включает две разновидности жестовой речи — разговорную и калькирующую. Область применения разговорной жестовой речи — неофициальное межличностное общение. Она представляет собой самостоятельную систему. Калькирующая жестовая речь имеет иное строение. В ней каждый жест эквивалентен слову, порядок следования жестов идентичен порядку следования слов в обычном предложении.

Еще одно средство, упрощающее процесс восприятия неслышащими информации — **зрительное** восприятие устной речи — «чтение с лица». Зрительное восприятие устной речи в большинстве литературных источников принято называть чтением с губ.

В общении между людьми участвует не только слух, но и зрение. Видеть говорящего важно для восприятия его речи, поэтому орган зрения помогает органу слуха. Речь можно не только слышать, но и видеть, воспринимая ее по движениям губ, мышц лица, языка. Это вспомогательное средство облегчает слабослышащим процессы слухового восприятия, а для глухих служит частичной компенсацией отсутствующего слуха.

Зрительные впечатления вызывают в сознании читающего с губ образы слов, которые облегчают понимание сказанного. В некоторых случаях затрудненного общения (например, с лицами, имеющими тяжелые нарушения опорно-двигательного аппарата, сопряженные с невозможностью речевой деятельности) используется пиктографическое (символьное) письмо.

Гуманистическая направленность образования заставляет искать такие средства образования и коррекции отклонений в развитии, которые были бы близки детям с ограниченными возможностями, а также давали бы положительный и достаточно быстрый эффект. Современная педагогика инклюзивного образования, в поиске таких форм и средств, все чаще обращается к различным видам искусства как к средству развития и коррекции.

Существует несколько направлений в применении различных видов искусства в коррекционно-педагогической работе:

- психофизиологическое (связанное с коррекцией психосоматических нарушений),
- психотерапевтическое (связанное с воздействием на когнитивную и эмоционально-волевую сферы),
- психологическое (выполняющее катарсическую, регулятивную, коммуникативную функции),

- социально-педагогическое - развитие эстетических потребностей, расширение общего и художественного кругозора, активизация потенциальных возможностей ребенка в практической художественной деятельности и творчестве.

Реализация этих направлений осуществляется через определенные методики, которые используются в **артпедагогике** и в **арттерапии**. Коррекционно-развивающая работа строится с учетом особых образовательных потребностей каждого ребенка и особенностей каждого вида искусства.

Широкое распространение в системе инклюзивного образования получило использование музыкальных средств воспитания. Во всех типах образовательных учреждений как в учебное, так и во внеучебное время существуют разные формы организации работы с детьми, основанные на использовании разнообразных музыкальных средств. Занятия оказывают положительное влияние на совершенствование ритмико-мелодической стороны устной речи учащихся, развитие их слухового восприятия. Улучшение слуховой памяти учащихся в процессе обучения восприятию музыки помогает им в усвоении языка. Музыкальная деятельность имеет место не только на занятиях, но и вне занятий, в культурно-досуговых формах работы (праздниках и

развлечениях, тематических вечерах, концертах и др.).

Изобразительные средства выступают не только как богатейший источник знаний об окружающей действительности, о мире красок, образов, но и как способ выражения своих чувств, впечатлений, эмоций, своего внутреннего мира.

Ручной труд как вид декоративно-прикладного искусства развивает моторику, координацию движений, формирует трудовые навыки, приобщает к культуре и искусству народа, края, страны, знакомит с искусством художественных ремесел, расширяет кругозор и речевой запас.

Художественно-речевая деятельность помогает детям с отклонениями в развитии совершенствовать свои речевые навыки, преодолевать страх и неуверенность в процессе пользования речью, развивает способность чувствовать красоту языка, поэтического и художественного слова, духовно обогащает детей, вызывает у них интерес к литературному чтению.

Театрализованно-игровая деятельность. Основным языком театрального искусства - действие, основные признаки - диалог и игра. Эти особенности делают театральное искусство очень близким детям, так как игра и общение и для дошкольников, и для младших школьников, и для подростков - ведущая деятельность. Велики возможности этой

деятельности в плане коррекционно-педагогического воздействия. Приобщение к миру театра позволяет воспитывать положительные личностные качества, нравственно-этические основы, развивать психические функции (внимание, воображение, речь, память).

Использование средств искусства способствует коррекции и компенсации отклонений в развитии, активизации познавательных интересов, приобщению к духовной культуре, освоению различных форм социальной жизни и в итоге социальной адаптации человека с ограниченными возможностями, активному участию в общественной, культурной и досуговой деятельности в социальной среде.

В арсенале средств, используемых для обеспечения коррекционно-образовательного процесса в системе инклюзивного образования, имеется группа средств, значение которых трудно переоценить. Это разнообразная печатная продукция: книги, пособия, журналы, рабочие тетради, при этом особая роль принадлежит учебникам.

Учебники, издаваемые для различных категорий детей с отклонениями в развитии, имеют свою специфику, обусловленную особенностями развития детей.

По сравнению с соответствующими учебниками массовой школы они модифицированы в зависимости

от характера и степени тяжести дефекта у обучающихся, их возраста, характера учебного предмета. В ряде случаев без изменений используются обычные учебники массовой общеобразовательной школы. В других случаях, например когда обучаются умственно отсталые дети, создаются и используются учебники по общеобразовательным предметам, но с оригинальным содержанием в соответствии со специальным образовательным стандартом, учитывающим особенности данной категории обучающихся. Для обеспечения специальных, коррекционных целей также создаются и используются учебники, аналогов которым в массовой школе нет. Вспомогательный педагог, в индивидуальной работе, применяет:

- средства актуализации знаний и личного опыта;
- средства активизации познавательной деятельности и мотивации учения;
- средства, направленные на развитие речи и мышления ребенка в соответствии с особенностями недостатков развития;
- средства для коррекции и активизации сенсомоторного развития;
- задания, упражнения для развития навыков предметно-практической деятельности;
- упражнения, направленные на формирование и развитие компенсаторных механизмов средствами

данного учебного предмета у учащихся с теми или иными отклонениями в развитии. Должны быть также учтены:

- особенности восприятия, внимания, речи, мышления, памяти данной категории детей с отклонениями в развитии;

- возможность дифференцированного и индивидуального подхода к обучению ;

Применение наглядности в системе инклюзивного образования не самоцель, а средство более полного и глубокого осмысления учебного материала учащимися с ООП, понимания устного слова, сказанного учителем, и письменного слова, закрепленного в печатной продукции. Особенности применения наглядных средств в инклюзивном образовании являются:

- во-первых, стремление к возможно большей естественности, натуральности предлагаемых для ознакомления и исследования объектов и предметов;

- во-вторых, наглядно- действенный характер знакомства и исследования предъявляемых предметов, объектов ребенок по возможности должен получить максимально полную информацию об объекте, с использованием всех сохранных анализаторов, включая осязание, обоняние и вкус);

- в-третьих, воспринимаемые чувственно-наглядные образы, признаки предметов, явлений должны быть закреплены в слове.

Наилучшим средством для реализации наглядно-практических методов обучения в специальных целях является дидактический материал. Это средство обучения предназначено для практической деятельности ребенка с ООП с расчетом на максимально возможную степень самостоятельности. Его использование позволяет детям легче усваивать учебный материал, он может быть подобран в наиболее полном соответствии с индивидуальными особенностями и возможностями каждого ребенка.

Дидактический материал, используемый в коррекционно-образовательных целях, бывает предметным, изобразительным и словесным.

Предметный дидактический материал по мере продвижения по годам обучения становится все более отвлеченным, абстрактным, представляя собой в конце концов "материализованные абстракции", т. е. воплощенные в предметном материале наиболее общие, сущностные характеристики тех или иных объектов, предметов или их совокупностей, действий и операций с ними. Применение предметного дидактического материала вызывает живой интерес и обеспечивает мотивацию учения, повышает эмоциональный настрой, позволяет сочетать зрительное восприятие с осязательным и кинестетическим, обеспечивает взаимосвязь умственной работы с практической деятельностью, а

также формирование необходимых умений и навыков, устойчивого произвольного внимания.

Изобразительный дидактический материал (рисунки, серии картинок, схемы, чертежи, предметные карты) является более абстрактным по отношению к предметному. Его применение способствует развитию наблюдательности и внимания, умению сравнивать, анализировать, выстраивать логическую последовательность. Нередко изобразительный дидактический материал используется в целях формирования навыков установления определенной последовательности тех или иных практических или речевых действий и др.

Словесный дидактический материал — это раздаточные карточки с заданиями, упражнениями, примерами, задачами, поручениями. Этот вид дидактического материала используется тогда, когда ребенок с отклонением в развитии начинает овладевать чтением и письмом. Словесный дидактический материал развивает самостоятельность, обеспечивает выбор оптимального уровня сложности задания и темпа его выполнения, позволяет рационально организовать индивидуальную самостоятельную работу. Этот вид дидактического материала способствует развитию речи детей.

Изобразительный и словесный дидактический материал нередко используется в качестве замены

отсутствующих у ребенка необходимых речевых средств или навыков письма. Так, при ответе на вопрос ребенок, не владеющий речью, может показать собеседнику соответствующую карточку со словом или предложением или соответствующую картинку, выложить из разрезной кассы цифр пример и его ответ.

Для большинства категорий детей с отклонениями в развитии овладение речью представляет большую сложность. Связано это с тем, что многим из них необходимо не только понять значение слов, но и научиться их воспринимать на слух, а также четко и внятно произносить. Особенности восприятия речи, как правило, приводят к непониманию ими смысла обращенной речи, к искаженному воспроизведению слов. Для устранения возможных неточностей восприятия и предупреждения произносительных ошибок довольно часто в практике специального индивидуального обучения используются средства словесной наглядности. К средствам словесной наглядности следует отнести: записи, производимые на доске; нотированное письмо (указание орфоэпически правильного произношения); словарь, схемы речевых высказываний, размещенные на наборном полотне или фланелеграфе.

Для развития мыслительных операций учащихся, создания представлений об объектах и явлениях

окружающей действительности, поэтапного формирования умственных действий, обобщения изученного учебного материала особую значимость приобретает использование такого средства наглядности, как *моделирование*. Под моделированием понимается система действий по построению, преобразованию и использованию наглядно воспринимаемой системы (модели).

Достаточно широкое использование в системе инклюзивного образования получили **технические средства обучения (ТСО)**. Применение их играет важную роль для коррекции и компенсации недостатков развития детей. К ТСО относятся аппаратура, предназначенная для более эффективного и качественного усвоения и закрепления в доступной форме предъявляемого учащимся материала. Использование ТСО позволяет:

- знакомить учащихся с окружающим миром во всем его многообразии, развитии;
- выделить в сложном отдельные компоненты, раскрыть их взаимосвязь;
- рационально использовать учебное время;
- обеспечивать наглядность обучения;
- создавать действенные мотивы к получению знаний, а также к использованию их в практической деятельности.

В настоящее время в системе инклюзивного образования технические средства используются

довольно эффективно и подчас без их применения вообще не представляется возможным организовать учебно-воспитательный процесс.

В ходе организации коррекционно-образовательного процесса используются разнообразные *аудиовизуальные средства*: кинофильмы, диафильмы, кодопозитивы, диапозитивы и др.; а также средства, корригирующие проявления дефекта: звукоусиливающая аппаратура индивидуального и коллективного использования (при обучении лиц с нарушением слуха), лупы, очки, монокуляры и бинокляры, приспособления для вдевания нитки в иголку, трости для обеспечения возможности самостоятельного передвижения (для лиц с нарушениями зрения). Более подробно остановимся на некоторых из них.

Статические экранные пособия (схемы, рисунки, чертежи, диапозитивы и др.), демонстрируемые с помощью разнообразной проекционной аппаратуры, используются с целью активизации процесса восприятия учащимися учебного материала. При этом возможны: всестороннее рассмотрение предмета изучения; увеличение изображения в несколько раз; демонстрация изучаемого объекта или явления действительности в течение такого времени, какое требуется для осмысления, обобщения, и в той последовательности, которая соответствует логике изложения учебного материала.

В практике обучения детей, имеющих особенности развития, используются разнообразные аудио- и аудиовизуальные средства. Способы и варианты их применения в учебном процессе широки и многоаспектны. Визуализация (возможность видеть) речи, доступная при использовании технических средств, преобразовывающих поступающие в аппараты речевые сигналы в различного рода изображения: динамические графики, профили артикуляции и т.д., позволяет не только определить характер дефекта, но и использовать данную аппаратуру для отработки правильного произношения.

Несмотря на широкое использование в обучении технических средств, их возможности не исчерпаны. Например, возможно использование диапроектора для моделирования коммуникативных ситуаций, а учебных видеофильмов — для повышения творческой и речевой активности учащихся.

В обучении различных категорий лиц, имеющих особые образовательные потребности, все шире применяется новое мощное и многообещающее средство — *персональные компьютеры (ПК)*.

В отличие от массовой системы образования ПК является в специальном образовании эффективным средством преодоления вторичных отклонений в развитии и удовлетворения особых образовательных потребностей обучающихся.

Так, компьютерные средства можно использовать для более эффективного развития навыков чтения и письма, обучения математике, иностранному языку, в том числе и языку жестовой речи, для моделирования учебных задач и ситуаций, для развития и коррекции психических процессов. При организации работы с компьютерной техникой крайне важным является то, чтобы она стала мощным психолого-педагогическим средством формирования потребностно-мотивационного плана деятельности школьников, средством поддержания и дальнейшего развития их интереса к изучаемому предмету.

Важно отметить возможности компьютерной техники и как средства, позволяющего педагогу осуществлять контроль за деятельностью детей (компьютер может дать наиболее объективный и полный анализ умений и навыков), а также как средства формирования и совершенствования навыков различных видов самоконтроля учащихся.

Компьютер может использоваться для психологического, педагогического и лингвистического тестирования учащихся в начале обучения, в ходе его и на завершающих этапах с целью оптимального планирования учебно-воспитательного процесса, управления им и комплектования учебных групп.

Одной из основных целей применения компьютеров в коррекционно-образовательном процессе является ориентация на наиболее полное

использование тех физических возможностей, которые имеются у детей. В частности, это относится к таким устройствам ввода и вывода данных, которые рассчитаны на сохраняемые анализаторы. Для этих целей разрабатываются и создаются специальные устройства, позволяющие лицам с отклонениями в развитии работать с компьютером в режиме, отличающемся от обычного, например вводить информацию при помощи речи, движения глаз (благодаря созданию детектора, управляющего движением глаз) или просто прикасаясь к экрану монитора (благодаря использованию специальной сенсорной трубки). Это расширяет возможности обучения лиц с тяжелыми и сложными нарушениями опорно-двигательного аппарата, а также с комбинированными нарушениями. При обучении слепых используются компьютеры, оснащенные дополнительной специфической периферией: клавиатурой, позволяющей при нажатии на клавишу с буквенным или цифровым обозначением услышать, какая клавиша нажата, и в случае обнаружения ошибки внести соответствующие исправления; печатающим устройством, выводящим текст по системе Брайля. Опыт использования компьютерной техники в инклюзивном образовании позволяет говорить о значительных положительных результатах, касающихся как учебной деятельности, так и коррекции многих психофизических особенностей развития у учащихся с ООП.

II МЕТОДОЛОГИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1 Технологии инклюзивного образования

Успешность реализации идей инклюзивной педагогики в практике школьного образования предполагает концептуальную определенность *технологии обучающей деятельности педагога*. В концепции должны быть обозначены основные ориентиры и ценности, в соответствии с которыми строится процесс обучения. Концепцией закрепляются общие принципы обучения, определяющие характер взаимодействия педагога и учащегося, методы, средства и приемы его осуществления. Составной частью любой концепции выступает понятийно - категориальный аппарат.

Таким понятием в концепции технологии обучения в системе инклюзивного образования является понятие «технология инклюзивного обучения». Содержание данного понятия может быть раскрыто с опорой на исследования отечественных ученых В.П. Беспалько, М.В. Кларина, В.М. Монахова, Г.К. Селевко, М. Чошанова и др.

- Педагогическая технология - это содержательная техника реализации учебного процесса (В.П.Беспалько).

- Педагогическая технология - это описание процесса достижения планируемых результатов обучения (И.П.Волков).
- Технология - это искусство, мастерство, умение, совокупность методов обработки, изменения состояния (В.М.Шепель).
- Технология обучения - это составная процессуальная часть дидактической системы (М.Чошанов).
- Педагогическая технология - системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей (М. В. Кларин).
- Педагогическая технология — это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации 138 и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя (В.М.Монахов). На основе анализа многочисленных определений понятия «технология» (например, акад. В. Монахов приводит 10 определений) может быть сформировано содержание понятия «технология инклюзивного обучения».

Опираясь на точки зрения В. Беспалько, Б. Блума, В. Журавлева, М. Кларина, Г. Моревой, В. Монахова и других, мы рассматриваем «технология инклюзивного обучения» в качестве составной

(процессуальной) части системы инклюзивного обучения, связанной с дидактическими процессами, средствами и организационными формами обучения детей с особенностями развития с их сверстниками в одном классе. Таким образом, «технология инклюзивного обучения» - это та часть системы обучения, которая помогает ответить на вопрос «как учить результативно» разных детей в одном классе. Главными идеологическими положениями, в соответствии с которыми выстраивается технология инклюзивного обучения, выступают:

- принципы инклюзивного образования, согласно которым «каждый человек способен чувствовать и думать», «для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут»;
- положения Саламанкской декларации об образовании лиц с особыми потребностями, в которой указывается, что «каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности», «обычные школы должны создать им условия на основе педагогических методов, ориентированных, прежде всего на детей с целью удовлетворения этих потребностей».

Указанные положения, раскрывающие основные идеи инклюзивного обучения, определяют его ценности и ориентиры, в которых все дети — индивидуумы с различными потребностями в

обучении, и поэтому им необходим такой подход к преподаванию и обучению, который будет более гибким, чтобы обеспечить удовлетворение различных потребностей в обучении. Опора на современную педагогическую теорию, общемировые и российские идеи в идеологии инклюзивного образования позволяет выделить принципы инклюзивного обучения, в соответствии с которыми выстраивается сам процесс обучения, определяются его средства и организационные формы.

К принципам инклюзивного обучения, исходя из требований к процессу обучения детей с различными потребностями и возможностями, можно отнести:

- принцип предельной доступности образования для каждого с постановкой адекватных для всех учеников целей;
- ориентация на потребности каждого в программе и процессе обучения;
- увеличение степени участия каждого отдельного учащегося в обучающей деятельности;
- принятие и уважение индивидуальных особенностей обучения;
- создание условий для повышения успешности каждого ученика. Названные принципы инклюзивного обучения являются основой выбора (создания) технологий инклюзивного обучения.

социальнопсихологическими особенностями некоторых учеников данного класса. Любые виды нарушений в развитии учащихся сопровождаются определенными функциональными или органическими отклонениями в состоянии центральной нервной системы. Указанные отклонения проявляются в учебной деятельности, в отношении с окружающими. Поэтому, планируя деятельность на учебном занятии, педагог должен учитывать тот факт, что учащимся, с особенностями развития, присущи не только проблемы освоения учебного материала, но и проблемы социализации, регулирования эмоциональных состояний.

Дети с речевыми нарушениями быстро истощаются и пресыщаются любым видом деятельности (т.е. быстро устают). Они характеризуются раздражительностью, повышенной возбудимостью, двигательной расторможенностью, не могут спокойно сидеть, теребят что-то в руках, болтают ногами и т.п. Они эмоционально неустойчивы, настроение быстро меняется. Нередко возникают расстройства настроения с проявлением агрессии, навязчивости, беспокойства. Таким детям трудно сохранять усидчивость, работоспособность и произвольное внимание на протяжении всего урока. Их двигательная расторможенность может выражаться в том, что они проявляют двигательное

беспокойство, сидя на уроке, встают, ходят по классу, выбегают в коридор во время урока.

Для слабослышащих (неслышащих) детей характерны неустойчивое состояние вегетативной системы, утомляемость, нарушение моторики, лабильность эмоциональной сферы. На всех этапах школьного обучения продуктивность внимания данных учащихся остается более низкой по сравнению со слышащими сверстниками. Зрительный анализатор глухих и слабослышащих принимает почти все раздражения на себя, и организм глухого ребенка быстро утомляется. Слабослышащие школьники с трудом овладевают обобщенными способами ориентации в сфере научных технических понятий, в выявлении внутренних существенных связей и отношений внутри и между объектами. Поведению детей с нарушениями зрения в большинстве случаев недостает гибкости и спонтанности, отсутствуют, или слабо развиты неречевые формы общения.

Для них характерны стереотипы, косная привязанность слова к образу одного конкретного предмета или явления тормозит деятельность воображения, мешает использованию слов и понятий в нестандартных ситуациях, комбинировать и создавать новые образы. Для детей с церебральным параличом характерны разнообразные эмоциональные и речевые расстройства.

Эмоциональные расстройства проявляются в виде повышенной эмоциональной возбудимости, повышенной чувствительности к обычным раздражителям окружающей среды, склонности к колебаниям настроения. Повышенная эмоциональная лабильность сочетается с инертностью эмоциональных реакций. Все эти проявления усиливаются при утомлении, в новой для ребенка обстановке и могут быть одной из причин школьной и социальной дезадаптации.

Представленные социально-психологические характеристики детей с особенностями развития выделяют некоторые сложности их включения в учебный процесс наряду с обычными детьми, поэтому необходима ревизия всего дидактического инструментария современной педагогики и его адаптация относительно таких классов, в которых учитель будет обучать детей с разным уровнем развития. В построении процесса и содержания урока включение детей с особенностями развития в учебную деятельность осуществляется с учетом социально-психологических характеристик ребенка. Представим некоторые педагогические технологии, использование которых имеет положительный ресурс в осуществлении идей инклюзивного обучения в практике отечественной школы.

2.2 Технология построенная на основе идей методики Ривина.

Педагогическая деятельность А.Г. Ривина приходится на первую треть XX века. Учителем был на Украине, организовал обучение детей разного возраста и разного уровня развития. Подробное описание методики, разработанной А.Г. Ривиним, дается в работах М.А. Мкртчян, М. Эпштейн. Методика Ривина предназначена для изучения учащимися научных, учебных, художественных текстов в ходе занятий, построенных по принципу парной работы и работы в группе. Каждый учащийся получает свой текст и прорабатывает его по абзацам в парах сменного состава.

При освоении содержания текста учащимися составляется подробнейший план, который складывается из заглавий абзацев (частей) текста. При работе над текстом учащийся может пользоваться необходимым учебным оборудованием, картами, пособиями, словарями, выполняя те или иные предписания текстов. Организационной формой работы над текстом является работа в парах. Каждый абзац текста прорабатывается учащимся с разными напарниками. Для работы над первым абзацем учащийся выбирает себе напарника, после совместного обсуждения идеи абзаца и его обозначения, сделанного в тетрадях, он помогает

своему товарищу разобраться в его абзаце, озаглавить и записать название в тетрадь.

После этого для проработки своего второго абзаца учащийся ищет нового напарника, рассказывает ему содержание первого абзаца, далее с ним читает, обсуждает, выясняет содержание второго абзаца, озаглавливает и пишет название в тетрадь. Таким же образом он прослушивает своего напарника и помогает ему разобраться в его абзаце, озаглавить его и записать название в тетрадь. По завершению работы над текстом учащиеся выступают по данной теме перед малой группой. Построение учебного занятия по методике Ривина предполагает распределение содержания учебной программы на отдельные блоки (темы, подтемы) и формирование дидактических текстов, в которых выделяются отдельные абзацы.

Формирование текстов в инклюзивном образовании осуществляется с учетом степени доступности и индивидуальных возможностей ученика, которому текст предназначается. В современных условиях доступность содержания обеспечивается не только объемом текста (в зависимости от ситуации он может быть от одной до пяти страниц) и степенью сложности информации, которая должна быть осмыслена учащимся. Снижение сложностей обучения разных детей в одном классе предполагает наличие необходимых технических

средств, которые помогли бы освоить текст слабовидящими или слабослышащими детьми, обучающими вместе с детьми, не имеющих данных отклонений в здоровье. Кроме того, на этапе подготовки к учебному занятию педагогом должны быть продуманы маршруты движения учащихся в ходе урока.

Схема движения маршрута должна быть представлена таким образом, чтобы ученик прошел через все темы с соблюдением логической связи между ними. При формировании маршрутов урока необходимо продумать разноуровневость самой группы, благодаря чему учащиеся будут приобретать опыт работы с детьми с особенностями развития. Движение учащихся по маршруту не должно нарушать логики самой темы. Однако объем текстов, степень сложности содержания формируются с учетом особенностей развития ребенка. В качестве варианта возможно применение идей внутренней дифференциации при формировании пар и групп. Применение принципа внутренней дифференциации позволяет организовать работу в группе равных по возможностям учащихся.

Рациональное сочетание разноуровневых и дифференцированных групп оптимизирует условия решения педагогических задач. Для обеспечения движения учащихся по маршруту необходимы раздаточные карты маршрута для индивидуальных

движений. Для информации может быть использована доска, на которой записаны: - программа изучаемого материала; - маршруты изучения программы; - временной режим работы. В младших классах данная форма организации обучения позволяет использовать различную символику. Это могут быть изображения животных (белочки, медвежата и т.п.), мультяшных героев. Контроль учителя за работой учащихся над темой включает проверку наличия плана, является ли он достаточно подробным, не пропущены ли определённые детали и аспекты данной темы. Потом по пунктам плана учитель проверяет уровень понимания темы учащимися.

Технологии совместного обучения

Среди зарубежных технологий, широко используемых в качестве технологии обучения детей с особенностями развития с их сверстниками в одном классе *методика совместного обучения* (Cooperative learning). В этом случае изучение нового материала, который обзорно дается учителем, может включать разработку совместного группового проекта или презентацию по теме. В качестве предписаний к организации учебного процесса нужно обозначить необходимость такого построения работы над новым материалом, при котором более способные ученики сами выступают в качестве педагогов, подтверждая

тот факт, что при объяснении материала кому-либо человек сам постигает новое намного глубже.

В обеспечение эффективности выполнения способными учениками роли ведущего (учителя) возможно использование системы опережающих заданий, благодаря чему ученик окажет более подготовленным к восприятию нового материала и передачи его содержания другим ученикам группы.

J. Theodore Rera, Betty Rera выделяют три типа групп, формируемых для организации совместного обучения, (формальные учебные группы, неформальные учебные группы, группы для совместного обучения).

Формальные учебные группы (от 2 до 5 учеников) создаются педагогом для совместного решения какой-либо образовательной задачи. Например, для написания эссе, проведения экспериментального исследования, изучения новой лексики, решения математических задач, ответа на вопросы после прочтения материала. Педагог объясняет особенности работы в группе, помогает распределить роли в группе (кому-то отводится роль лидера, распределяющего задания, кто-то ведет записи и т.п.).

В начале работы педагог вводит специальные термины, ставит проблему, показывает актуальность ее решения. Организуя работу группы, педагог должен помочь учащимся осознать, что они все

ответственны друг за друга. Данная ответственность может быть в итоге отражена в оценке работы группы. В этом случае к показателям оценивания относится не только достигнутый результат, но и степень участия в его создании каждого члена группы. (При этом в качестве индивидуального участия может быть даже вырезание картинок к оформлению доклада или написание новых терминов на листах бумаги и т.п.)

Если формальные группы создаются для работы в течение всего учебного задания, то *неформальные учебные группы* являются временными (образованы на несколько минут, одно занятие, фильм, мероприятие). Однако результат, который может быть достигнут в течение непродолжительного периода времени, - показатель работы всей группы. А значит обязательно педагогическая оценка уровня работы группы.

Группы для совместного обучения образуются на долгий период времени, возможно, четверть или весь учебный год.

Каждый член группы имеет право на помощь других членов группы. Технология организации работы данных групп имеет определенную специфику. Необходима постоянная поддержка работы группы учителем:

- через стимулирование (возможны состязательные формы организации);

- через оказание помощи, как всей группе, так и отдельным членам, в первую очередь детям с особенностями развития;
- через системную рефлекссию успехов и неудач;
- через совместный с детьми поиск путей для достижения успешности.

При формировании групп соблюдается принцип включения учеников с разным уровнем интеллектуальных способностей. В зарубежном опыте инклюзивного обучения широко применяются компьютерные технологии обучения. Данные технологии особенно востребованы в обучении точным наукам (Friend & Bursuck, 1996; Xin, 2000). Но свой потенциал компьютерные технологии имеют и в обучении основам других наук. Так, эта технология может обеспечить индивидуальное, упорядоченное обучение основам русской грамматики.

Выполнение школьниками на уроке интерактивного диктанта с обращением к «Репетитору онлайн» помогает построить процесс освоения учебного материала с учетом индивидуальных возможностей и способностей учащихся. Организация работы при выполнении интерактивного диктанта может быть построена в соответствии со следующим алгоритмом:

- распределение участников по парам с определением маршрута их движения по выполнению задания и времени, отведенного на работу с текстом диктанта;

- работа в парах по выполнению интерактивного диктанта, уточнение правил в репетиторе с записью их в тетради;
- создание новой пары, в которой участники прорабатывают текст своего диктанта с новым напарником, при этом правила грамматики, определяющие правила написания текста обосновываются с опорой на сделанные в тетради записи;
- переход в новую пару и работа с новым напарником;
- актуализация грамматических правил языка, которые отрабатывались при выполнении интерактивного диктанта;
- подведение учителем итогов работы с обязательной оценкой продвижений в усвоении правил грамматики.

В построении настоящей технологии по работе с интерактивными текстами модифицируют методику Ривина. Использование компьютера в обучении обеспечивает необходимую тренировку и практику в изучении и закреплении учебного материала. Задача учителя при использовании компьютерных технологий в обучении в оценке и определении уровня освоения учащимся темы, создание пространства актуального и ближайшего развития каждого учащегося. Важной ролью учителя в инклюзивном классе является создание атмосферы доверия каждому учащемуся и вера в него.

Построение технологии инклюзивного обучения предполагает актуализацию дидактических процессов, средств и организационных форм обучения детей с особенностями развития с их сверстниками в одном классе с акцентом на персонализацию обучения. В процессе обучения необходимо избегать:

- таких форм обучения (лекция, рассказ), которые направлены на длительное объяснение материала учителем, что предопределяет роль учащихся как пассивных слушателей;
- излишних требований к порядку и тишине на занятиях, наполненных пассивными формами репродуктивной деятельности школьников (переписывание с доски, переписывание текстов из учебников, чтение учебника и т.п.);
- подачу нового материала одним блоком и в один прием, с рассмотрением не только наиболее общих подпунктов темы, но и отдельных фактов, деталей;
- оценивания результатов и качества деятельности учащихся с созданием стрессовой ситуации.

2.3 Технология индивидуализированного и адаптивного обучения

Во избежание указанного необходим анализ каждого структурного элемента организации образовательного процесса: содержания образования, формы, методов, приемов, средств, особенностей педагогического взаимодействия

(субъект-объектный, субъект-субъектный) с позиции задач инклюзивного образования. При этом законодательно должно быть закреплено право детей на обучение по программам разного уровня и содержания в одной возрастной группе. В свою очередь технология индивидуализированного обучения обеспечивает возможность обучения детей по программам разного уровня и содержания. Рассмотрим технологию индивидуализированного обучения в инклюзивном классе.

Технология индивидуализированного обучения – это такая организация учебного процесса, при которой индивидуальный подход и индивидуальная форма обучения являются приоритетными. Индивидуальный подход – это ориентация в педагогическом общении на индивидуальные особенности ученика, реализация индивидуальной модели обучения, построенной с учетом личных особенностей ребенка и обеспечивающей условия для развития каждого в отдельности. Индивидуализация обучения – это организация учебного процесса на основе способов, приемов, темпа обучения, выстроенных с учетом индивидуальных особенностей учащихся, организация, предусматривающая различные учебно-методические, психолого-педагогические и организационно-управленческие мероприятия, обеспечивающие индивидуальный подход.

Технология индивидуализированного обучения в инклюзивном классе призвана обеспечить право детей на разный уровень и содержание обучения. Теоретической основой для ее построения могут стать:

- технология индивидуализированного обучения И. Унт;
 - адаптивная система обучения А.С. Границкой;
 - обучение на основе индивидуально-ориентированного учебного плана В.Д. Шадрикова.
- Специфическими особенностями технологии индивидуализированного обучения И. Унт являются выбор самостоятельной работы учащегося в школе и дома главной формой обучения.

Организация самостоятельной работы осуществляется на основе индивидуальных учебных заданий, рабочих тетради на печатной основе, педагогического руководства индивидуализированной самостоятельной работой школьников. Такая форма организации деятельности позволяет выстроить процесс обучения в соответствии с уровнем развития ребенка. Однако, при индивидуализированной системе обучения вне зоны педагогического управления могут оказаться важное требование инклюзии – свободное общение. Дифференциация заданий для самостоятельной работы по уровню способностей учащихся не предполагает их взаимодействия в обмене освоенной

информацией. Обогащение технологии индивидуализированного обучения И.Унт принципами инклюзивного образования, предполагающего взаимодействие в процессе обучения детей с особыми потребностями с другими детьми, делает возможным вариативность программ обучения учащихся одного класса.

Технология адаптивного обучения А.С. Границкой предполагает нелинейную конструкцию урока: часть первая – обучение всех, часть вторая – два параллельных процесса: самостоятельная работа учащихся и индивидуальная работа учителя с отдельными учениками. При такой организации урока в рамках классно-урочной системы 60–80% времени учитель может выделить для индивидуальной работы с учениками. Последнее особенно важно, исходя из необходимости оказывать специализированную помощь учащимся с особыми потребностями, которые обучаются в общеобразовательной школе. В методике А.С. Границкой получают развитие идеи работы в парах сменного состава, описанные в работах В.К. Дьяченко, который был учеником А.Г. Ривина.

Организация учебного процесса по данной методике включает использование опорных схем Шаталова, многоуровневых заданий с адаптацией (карточки Границкой). Предложенная А.С. Границкой нелинейная конструкция урока соответствует

многим требованиям, которые предъявляются к организации обучения в инклюзивных классах. Например, в данной структуре организации урока ученику не надо быть пассивным слушателем, процесс обучения предполагает активную деятельность каждого, вариативность содержания обучения может быть обеспечена благодаря карточкам многоуровневых заданий.

Обучение на основе индивидуально-ориентированного учебного плана В.Д. Шадрикова выстраивается на базе гипотезы о том, что развитие способностей эффективно, если давать ребенку картину усложняющихся задач, мотивировать сам процесс учения, но оставлять ученику возможность работать на том уровне, который для него в настоящем возможен, доступен.

Особенностью содержания и методики В.Д. Шадрикова являются следующие моменты: учебный план, программы и методические пособия создаются для шести уровней, которые позволяют вести обучение в зависимости от способностей каждого ученика. Выбирая посильный уровень сложности по каждому предмету, ученики оказываются в классах с переменным составом и, не теряя в объеме и содержании предмета, вместе движутся в освоении учебной программы. Причем выбор уровня сложности достаточно подвижен и делается не «навсегда», как в классах выравнивания, например, а в соответствии с

сегодняшним наличным состоянием способностей учащегося.

Шесть уровней сложности позволяет организовать учебный процесс, посильный для всех, адаптированный к способностям ученика, к развитию способностей. Модифицированный вариант методики обучения на основе индивидуально-ориентированного учебного плана может быть использован в инклюзивном классе. В этом случае при формировании содержания шести уровней обучения должны быть учтены индивидуальные потребности детей, содержание индивидуальных видов деятельности, организация работы над ключевыми понятиями темы и т.п.

Индивидуализированная работа с детьми, имеющими выраженные проблемы развития, может быть реализована благодаря:

- 1) вариативным планам обучения, законодательно закрепляющим право детей на обучение по программам разного уровня и содержания в одной возрастной группе;
- 2) сокращению объема фронтальной работы с классом, преобладанию различных видов индивидуальных работ;
- 3) активному применению бланковых методик, что дает возможность:
 - учитывать различный темп работы учеников (например, дети, быстро завершившие

самостоятельную работу по английскому языку, могут выбрать на стеллаже в классе книжку для чтения на английском языке);

- давать различные по уровню сложности задания, в зависимости от возможностей ученика;
- оказывать индивидуальную помощь нуждающимся в ней детям, не отвлекая других учащихся класса;
- индивидуально обсуждать с проблемным ребенком план выполнения задания;
- проводить текущий контроль;

4) позитивному подкреплению учебной деятельности детей, включающему в себя:

- стимулирующую помощь (педагог помогает ребенку включиться в работу, эмоционально поддерживает его);
- возможность выбрать привлекательное занятие после выполнения обязательного задания;

5) учету эмоциональных особенностей ребенка через:

- предоставленную ему возможность получить индивидуальную помощь;
- предупреждению педагогом риска возникновения конфликтов и негативных реакций;
- формированию позитивных эмоциональных отношений в группах.

В организации учебного процесса в инклюзивном классе, где одновременно обучаются разные дети, актуальными являются технологии индивидуальной поддержки. Теоретической основой

данных технологии стали идеи представителей гуманистической психологии. К.Роджерс считает основной задачей педагога помощь ребенку в его личностном росте. Педагогика, по его мнению, сродни терапии: она всегда должна возвращать ребенку его физическое и психическое здоровье.

К. Роджерс утверждает, что учитель может создать в классе нужную атмосферу помощи ребенку в его личностном росте, если будет руководствоваться следующими положениями:

- на всем протяжении учебного процесса учитель должен демонстрировать детям свое полное доверие к ним;
- учитель должен помогать учащимся в формировании и уточнении целей и задач, стоящих как перед классом в целом, так и перед каждым учащимся в отдельности;
- учитель должен исходить из того, что у детей есть внутренняя мотивация к учению;
- учитель должен быть для учащихся источником разнообразного опыта, к которому всегда можно обратиться за помощью;
- важно, чтобы в такой роли он выступал для каждого учащегося;
- учитель должен развивать в себе способность чувствовать национальный настрой группы и принимать его;

- учитель должен быть активным участником группового взаимодействия;
- он должен открыто выражать в классе свои чувства;
- должен стремиться к достижению эмпатии, позволяющей понимать чувства и переживания каждого школьника;
- учитель должен хорошо знать самого себя и свои возможности.

Данные требования, положенные в основу педагогического взаимодействия в инклюзивном классе, означают, что субъектом доверия учителя является каждый ребенок, даже если это особый ребенок. Демонстрация доверия прямо и косвенно проходит через все учебное занятие, когда выполняются разные по сложности виды учебных действий. Представленные концептуальные положения технологии индивидуальной поддержки означают активное участие учителя в групповой (парной) работе. Последнее означает, что для каждой из представленных выше технологий обучения должны быть продуманы сценарий педагогических действий, благодаря которым может быть обеспечено посильное участие учеников в работе над учебным материалом. В концептуальных положениях технологии индивидуальной поддержки хорошо просматривается принцип демократизации учебного взаимодействия.

Эффективность личностного роста ребенка обеспечит учительское умение построения процесса осознания учениками того, что каждый может столкнуться с трудностями в обучении в определенных областях или в определенное время. Своевременно оказанная помощь - путь в преодолении данных трудностей. Помогая однокласснику при работе в группах (парах), школьник оказывает ему поддержку в преодолении трудностей. Реализация технологии индивидуальной поддержки в работе с классом предполагает диагностическо-мониторинговое сопровождение учебного процесса. Используя многообразие методов сбора информации (наблюдение, анкетирование, интервьюирование и т.п.) об учебных достижениях учащихся, об их умении организовать себя в работе, об умении построить отношения с одноклассниками, учитель сможет увидеть даже небольшие продвижения своих учеников в личностном росте, выделить те или иные проблемы личностного развития. Фиксация данной информации (в первую очередь о детях с особенностями развития) в специальных тетрадях может стать значимым фактором педагогической поддержки ребенку.

Важными направлениями наблюдения за детьми с особенностями развития выступают следующие направления: - общее поведение (в различных видах деятельности); -

самостоятельность; - социальное поведение; - актуальный уровень развития; - проблемы поведения и обучения. Активное внедрение перечисленных выше технологий обучения в работу с детьми инклюзивного класса помогает индивидуализировать работу с детьми, имеющими выраженные проблемы развития. Это связано с сокращением фронтальной работы с классом; с различным уровнем сложности заданий; с позитивным подкреплением работы ребенка.

2.4 Игровые технологии

Составной частью педагогических технологий являются игровые технологии. В образовательном процессе используют занимательные, театрализованные, деловые, ролевые, компьютерные игры. В мировой педагогике игра рассматривается как любое соревнование или состязание между играющими, действия которых ограничены определенными условиями (правилами) и направлены на достижение определенной цели (выигрыш, победа, приз). Разработкой теории игры, ее методологических основ, выяснением ее социальной природы, значения для развития обучаемого в отечественной педагогике занимались Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др. Педагогическая игра характеризуется учебно-познавательной направленностью. Игровая форма

занятий создается на уроках при помощи игровых приемов и ситуаций, выступающих как средство побуждения, стимулирования к учебной деятельности. По мнению Д.Б. Эльконина, главными структурными единицами игры можно считать: - роли, которые берут на себя играющие; - сюжет, отношения, которые передаются в игре и копируются из жизни взрослых, воспроизводятся играющими; - правила игры, которым играющие подчиняются.

Игровые технологии имеют огромный потенциал для построения учебного процесса в инклюзивном классе. Однако специфика класса предполагает определенные требования к выбору игровых технологий в нем. В частности, при планировании урока в игровой форме необходимо:

- заранее определить роли для каждого учащегося с учетом интересов, возможностей, границ успешности, которые у каждого ребенка свои;
- прогнозировать возможные линии развития сюжета и отношений в игре конкретных детей, имеющих свои особенности развития;
- продумать план индивидуальной помощи каждому, как на этапе подготовки игры, так и на этапе ее развития;
- подготовить подсказки (инструкции) для особо нуждающихся, возможно заранее «отрепетировать» их действия в игре. Реализация игровых приемов и

ситуаций при урочной форме занятий основывается на:

- постановке дидактической цели в форме игровой задачи;
- организации учебной деятельности в соответствии с правилами игры;
- применение учебного материала в качестве ее средства;
- введении в учебную деятельность элементов соревнования, которые переводят дидактическую задачу в игровую.

Игровые технологии могут быть использованы для активизации и интенсификации учебного процесса при освоении понятия, темы и даже раздела учебного предмета, в качестве фрагмента занятия (введения, объяснения, закрепления, упражнения, контроля). Приведем пример игры, построенной на состязательных принципах между группами. При закреплении темы, учащиеся разбиваются на малые группы, получая задание собрать из отдельных деталей фигуру. При этом все детали фигуры находятся у учителя и выдаются группам по факту правильного выполнения заданий.

Группа сама формирует заказ, сколько заданий готова взять за один раз (одно на всех членов группы, два или более). Содержание заданий соответствует теме, над которой работает класс, учитель всегда может прийти на помощь каждой группе, но нужно

оговорить заранее количество раз, когда можно будет воспользоваться помощью учителя (оно должно быть ограничено). Победителем выходит та группа, которая быстрее всех выполнила задания и собрала фигуру из полученных деталей. Введение игровых приемов в обучение позволяет создать благоприятный фон обучению.

Игровые приемы в обучении особенно актуальны при работе с детьми, страдающими синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ). Как указывают Хотылева Т.Ю., Ахутина Т.В., дети с СДВГ составляют наиболее многочисленную группу, требующую коррекционно-развивающей помощи. Ее численность составляет от 7,5 до 15 % современной детской популяции в экономически развитых странах.

Рассматриваемая группа является одной из самых перспективных с точки зрения возможной положительной динамики и успешной адаптации в массовой школе при условии оказания оптимальной помощи. Вовлечение в театрализованные игры может стать для ребенка, страдающего синдромом дефицита внимания и гиперактивности, одним из способов усвоения учебного материала. На основе игровых форм активно внедряемых в работу с учащимися начальной школы создаются условия для развития памяти, внимания, воображения, мышления ребенка. Современный набор развивающих игр достаточно

многообразен, в учебном процессе хорошо применимы психотехнические упражнения. Например, веселая зарядка. Учитель называет слово, являющееся той, или иной частью речи, ставя условия в одном случае хлопнуть в ладоши перед собой, в другом – над головой и т.д.

Варианты заданий, развивающих внимание ребенка, могут быть самые разные (хлопанье ногами, хлопанье по столу руками), а содержание заданий выстраивается на основе изучаемого материала. Данные упражнения создают положительный эмоциональный фон урока, для детей с СДВГ это возможность «выпустить излишний пар». Осмысление роли игровых технологий в обучении детей инклюзивного класса предполагает понимание функций игры. К важным функциям игры как педагогического феномена культуры относятся: социокультурное назначение игры; функция коммуникации; функция самореализации человека в игре; диагностическая функция и др.

При планировании урока на основе игровой технологии педагог должен продумать те функциональные предназначения игры, которые должны доминировать в организуемой игровой деятельности. Это позволит более эффективно реализовать ее назначение не только в обучении школьника, но и его личностном и социальном развитии. Так, проектируя игру в форме суда

над....(частью речи; наукой химией из-за которой возможна экологическая угроза и т.п.), учитель активно реализует функции коммуникации, которые выстраиваются соответственно правил игры, где есть обвинитель и обвиняемый, адвокат и судья, свидетели. При этом, чем неожиданней сюжет игры, тем больше возможность проникнуть в глубь изучаемого явления с неожиданной стороны. Например, в качестве подсудимого может быть представлено правило написания н и nn в существительных, прилагательных, наречиях (содержание игры формируется в зависимости от класса). Для проведения игры необходимо распределение учащихся на группы, которые предварительно должны познакомиться с той ролью, которую будут играть.

Написание сценария каждой группе (судьям, обвинителям, защите, свидетелям) учителем образует содержательную основу урока, открывает одну из сторон темы, другая сторона темы должна открыться для учащихся в процессе игры. Так, обвинители могут привести довод, что если правило не для всех, то разве такое можно допустить и просят пригласить свидетелей, которые имеют информацию о тех, словах, которых названное правило не касается (например, стеклянный, оловянный, деревянный). Игра, построенная по предложенному сценарию, требует от учащихся определенного уровня

готовности и может быть сложной для детей с особенностями развития, по этому их ролевое участие в игре должно быть особенно тщательно прописано.

Специфика инклюзивного класса, его целей и задач, среди которых воспитание толерантности, определяет некоторые особенности использования игровых технологий обучения. В частности, реализуя принцип состязательности, учитель должен предупредить ситуации, когда ребенок с особенностями развития может стать объектом для негативных эмоций учащихся той группы, которая в состязании показала худший результат.

При использовании игровых технологий обучения, построенных на принципах состязательности, необходимо: - продумывать большее разнообразие ситуаций для поощрения учащихся (здесь даже факт переживаний ребенка, ярко проявляющийся в его действиях, движениях, может быть оценен дополнительным баллом); - определять победителей на промежуточных этапах игры и отказ от победителя по общим итогам игры; - предупреждать отношения сверстников к ребенку с особенностями развития как ненужному приложению к группе (с этой целью можно заранее готовить таких детей к участию в игре, или представлять им роли арбитров, наблюдателей и т.п.). К важным моментам построения урока на основе игровых технологий относится выбор игры. Выбор игры, в первую очередь,

зависит от того, каков ребенок, что ему необходимо, какие обучающие и воспитательные задачи требуют своего разрешения. При выборе игры необходимо учитывать особенности состава класса, возраста учащихся, их интересы, уровни общения и совместимости и т. п.

Игра в обучении должна стать средством получения чего-либо (новых знаний, умений, отношений). При определении целей игры ценным становится умение педагога усилить акцент на формирование отношений... (отношения к знаниям – интерес, потребность, ценность; отношения к одноклассникам – толерантность, доброжелательность и т.п.; отношения к делу – организованность, дисциплинированность). Указанные цели могут находиться за пределами игровой ситуации, а результат игры выражаться в виде внешних предметов и всевозможных изделий (модели, макеты, игрушки, конструкторы, куклы и др.). Любая игра, в том числе и проводимая в рамках урока должна помочь учащимся получить удовольствие, однако, ее результат должен быть конструктивным.

Например, при выполнении игрового упражнения «Руки» учащиеся разбиваются на группы по 4 (5) человек, ход игры выстраивается по следующему алгоритму:

- каждая группа получает задание нарисовать на листе бумаги путем обведения ладони руки ладони всех членов группы (установка суметь разместить на листе как можно больше изображений ладоней);
- в центре каждой ладони, каждый член группы должен разместить одно из понятий темы (при этом в инструкции могут быть некоторые ограничения, понятия, выраженные именем существительным и т.п.);
- темы для выбора понятий группы могут быть разными;
- выбор понятий может осуществляться на основе специальных текстов, которыми обеспечены все группы);
- подсчет, чья группа была более продуктивна в работе;
- учащиеся могут записать по одному понятию на ладони руки и, выстраиваясь в разных порядках, озвучивают их в определенной логической связи, таким образом, представляя отдельные моменты изучаемой темы;
- существуют и другие методы передачи информации изучаемого текста при помощи рук, например один из членов группы при помощи жестов передает информацию классу по отношению к понятию, написанному на его ладони (будь-то нарисованная ладонь или ладонь руки), другой член группы

выступает в роли сурдопереводчика (объект оценки, наиболее точные жесты).

Показателями конструктивности урока, построенного по данному алгоритму, становятся:

- более глубокий уровень освоения темы;
- развитие внутригрупповой коммуникации, для которой важны не только вербальные, но и невербальные средства.

Современные игровые технологии обучения достаточно многообразны. Этим многообразием устанавливаются и определенные правила действий для педагога на этапе подготовки и проведения игры. Знание этих правил и особенностей их осуществления соответственно специфики инклюзивного класса – одно из условий успешности внедрения данных технологий в обучения учащихся.

2.5 Технология использования метода проектов

Среди методов обучения, которые обеспечивают реализации требований инклюзивного образования – метод проектов. Е. С. Полат определяет метод проектов - как способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологию), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом. Сущность метода проектов состоит в предоставлении учащимся возможности

самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических задач или проблем, требующего интеграции знаний из различных предметных областей. Метод проектов как педагогическая технология включает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по своей сути.

Автором, разработчиком метода является Джон Дьюи, а также его ученик В.Х.Килпатрик, его статья 1918 г. «Метод проектов» принесла популярность новому методу обучения. У.Х. Килпатрик различал 4 вида проектов:

1. созидательный (производительный),
2. потребительский,
3. проект решения проблемы,
4. проект упражнения.

Дж.Дьюи предлагал строить обучение на активной основе, через целесообразную деятельность ученика, сообразуясь с его личным интересом именно в этом знании. В первой половине XX века метод проектов начинает вводиться в педагогическую практику.

Идеи проектного обучения появляются в педагогической практики России благодаря С.Т. Шацкому. По личному распоряжению Н.К. Крупской проектные методы в преподавания широко применяются в 20-ые годы прошлого столетия. В 1931 году метод проектов был осужден. Его возрождение

начинается в инновационные 90-ые г.г. Использование метода проекта в инклюзивном классе предоставляет учителю возможность построить учебный процесс с учетом интересов ребенка, его способностей.

Метод проектов в обучении помогает реализации актуального требования инклюзивного образования – включения родителей в учебный процесс. В этой связи в качестве специфической особенности метода проектов в инклюзивном классе становится организация работы с родителями. В линии связи ученик – учитель – родитель – учебный материал проект может стать путем индивидуализации темпов и уровня изучения школьной программы (как уже указывалось вариативность образовательных программ – обязательное условие инклюзивного образования). А защита проектов не только итог самостоятельного погружения в проблему, но и праздник преодоления трудностей. Для придания определенной торжественности моменту защиты проектов ее можно проводить при присутствии родителей, причем само их участие может быть не только в качестве пассивных зрителей, но и активных участников.

Технология использования метода проектов для построения самостоятельной работы учащихся над учебным материалом, кроме привлечения к ней

родителей включает в себя ряд особенностей. Среди них обязательное обозначение учителем этапов работы над проектом с выделением объема работы; осуществление педагогом контрольных функций по результатам работы (отдельные фрагменты будущего проекта могут представляться учащимися на специально отведенном для этого времени урока); оказание учителем консультативной помощи родителям и учащимся при работе над проектом, использование урока для выполнения отдельных элементов проекта. В требования к проекту могут быть включены формы его оформления. Например, в качестве формы проекта может быть форма детской книги (такая форма может быть использована независимо от возраста и класса). Представление проекта в форме детской книжки означает наличие иллюстраций к сформированному тексту, особенности построения самого текста, особенности оформления и т.п.

Актуальность *метода проектов* в инклюзивном образовании определяется тем, что он ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся, которая может осуществляться в индивидуальной, парной, групповой деятельности. Метод может быть использован не только в организации внеучебной работы по предмету, но в качестве метода урочной деятельности. В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений

самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления. Организация проектной деятельности в ходе урока имеет свои специфические особенности, например использование системы опережающих заданий, уровень сложности которых соответствует уровню возможности самих учащихся.

Благодаря опережающим заданиям можно осуществление межпредметных связей и проведение интегрированного урока, содержание которого объединит два школьных предмета в одно единое целое, помогая учащимся постигнуть единство и взаимосвязь знаний в силу единства и целостности мира.

Особенность инклюзивного класса вносит определенные изменения в технологию использования метода проектов в обучении. В первую очередь этнологию метода, это касается оценки проекта. При наличии определенной стандартизации в параметрах оценки проектов данная стандартизация требует определенной корректировки в работе с разными детьми, обучающимися в условиях одного класса.

Приоритетными показателями оценки становятся: степень самостоятельности при выполнении отдельных действий (поисковых, оформительских и т.д.); исполнительская дисциплина

соблюдение графика или порядка работы; активность (ее проявлением является любое обращение ребенка к учителю, как за консультацией, так и с презентацией выполненного или предложениями, что сделать и как). Современной школой накоплен большой арсенал технологий обучения. Обращенные к разным дидактическим теориям, построенные на основе использования разнообразных методов, средств и приемов, представленные в трудах теоретиков и практиков технологии обучения учащихся обычной школы, класса могут быть адаптированы в пространство инклюзивного образования, позволяя рационализировать процесс обучения разных детей в одном классе.

2.6 Технологии коррекционной работы с детьми с нарушениями в развитии

В настоящее время в специальной психологии и коррекционной педагогике существуют различные классификации нарушений в развитии (В.В. Лебединский; В.А. Лапшин и Б.П. Пузанов; О.Н. Усанова и т.д.). Наиболее рабочей классификацией в практической деятельности специалистов является классификация Б.П. Пузанова и В.А. Лапшина. У детей с проблемами в развитии имеются физические и(или) психические недостатки, которые приводят к отклонению в общем развитии. В зависимости от

характера дефекта, времени его наступления одни недостатки могут преодолеваться полностью, другие – лишь коррегироваться, а некоторые – компенсироваться. Раннее психолого-педагогическое вмешательство позволяет в значительной мере нейтрализовать отрицательное влияние первичного дефекта. Далее мы рассмотрим каждое нарушение развития и их коррекцию в отдельности.

Дети с нарушениями слуха и зрения

Дети с нарушениями слуха

Различают два вида слуховой недостаточности — тугоухость и глухота. 224 Под тугоухостью понимается такое снижение слуха, при котором возникают затруднения в восприятии и в самостоятельном овладении речью. Однако остается возможность овладения с помощью слуха хотя бы ограниченным и искаженным запасом слов. Принято различать три степени тугоухости (по Л. В. Нейману):

- 1) первая степень тугоухости — потеря слуха в речевом диапазоне не превышает 50 дб;
- 2) вторая степень тугоухости — потеря слуха в речевом диапазоне от 50 до 70 дб;
- 3) третья степень тугоухости — потеря слуха в речевом диапазоне превышает 70 дб. При первой степени тугоухости для ребенка остается доступным

речевое общение: он может разборчиво воспринимать речь разговорной громкости на расстоянии более 1—2 м. При второй степени тугоухости речевое общение затруднено, так как разговорная речь воспринимается на расстоянии до 1 м. При третьей степени тугоухости общение нарушается, так как речь разговорной громкости воспринимается неразборчиво даже у самого уха.

Затруднения в овладении речью могут возникнуть у ребенка уже при снижении слуха на 15—20 дБ. Это состояние слуха Л.В. Нейман считает границей между нормальным слухом и тугоухостью. Условная граница между тугоухостью и глухотой по классификации Л.В. Неймана находится на уровне 85 дБ. Глухота — полное отсутствие слуха или такая форма его понижения, при которой разговорная речь воспринимается лишь частично, с помощью слуховых аппаратов. Принято выделять 4 группы глухих детей: 1-я группа — дети, воспринимающие звуки самой низкой частоты, т. е. 125- 250 Гц; 2-я группа — дети, воспринимающие звуки до 500 Гц; 3-я группа — дети, воспринимающие звуки до 1000 Гц; 225 4-я группа — дети, которым доступно восприятие звуков в широком диапазоне частот, т. е. 2000 Гц и выше. Дети с минимальными остатками слуха (первая и вторая группы глухоты) способны воспринимать лишь очень громкие звуки на небольшом расстоянии (гудок

автомобиля или паровоза, удар в колокол, громкий крик). Глухие дети третьей и четвертой группы могут воспринимать и различать на небольшом расстоянии звуки, разнообразные по своей частотной характеристике (звучания различных музыкальных инструментов и игрушек, громкие голоса животных, некоторые бытовые звуки: звонок в дверь, звучание телефона и др.). Глухие дети, отнесенные к третьей и четвертой группе, в состоянии различать речевые звучания — несколько хорошо знакомых лепетных или полных слов. У глухих детей особенно отстает развитие словесно-логического мышления. Наиболее сложна для глухих детей логическая переработка текста, построение умозаключений на основе сведений, предъявляемых в речевой форме.

Коррекционная работа с глухими и слабослышащими детьми предполагает соблюдение общих требований к воспитанию детей раннего возраста. Для глухого или слабослышащего ребёнка должны быть созданы такие же условия для физического и психического развития, как и для ребёнка без патологий. Кроме этого, с глухими и слабослышащими детьми проводится работа, направленная на развитие слуховой функции и устной речи. Особое внимание уделяется развитию речи, т.к. она является важнейшей психической

функцией человека и нормальное протекание психического развития без неё невысказано.

В результате коррекционной работы с глухими и слабослышащими детьми, большинство из них овладевает речью. Развитие речи проходит поэтапно. В условиях интенсивной работы с детьми раннего и младенческого возраста можно достичь высоких результатов, несмотря на степень снижения слуха. Так, к 1,5 годам у ребёнка может появиться от 10 до 30 слов, а к двум годам – короткие фразы. Имея слуховые аппараты, индивидуально настроенные под ребёнка, они могут слышать обращённую к ним речь. Таким образом, звучание речи детей приближается к речи слышащих. Голоса у них становятся звонкими, речь эмоционально окрашена, выразительная. Отмечаются лишь те недостатки произношения, которые свойственны данному возрасту. Как правило, это сигматизмы и парасигматизмы.

Таким образом, благодаря раннему началу коррекционной работы дети со значительным снижением слуха уже к 3 годам пользуются речью, хотя и в разной степени. В то же время, если специальные занятия вовремя не начать, то не только глухие, но и слабослышащие дети к 2—3 годам, как правило, остаются немыми; отсутствие у них речи преодолевается с помощью специальных методов педагогического воздействия на протяжении долгих

лет коррекционного обучения. Для успешной организации коррекционной работы с глухими и слабослышащими детьми младенческого и раннего возраста необходимо наладить раннее выявление нарушений слуха в поликлиниках по месту жительства, а также дифференциальную диагностику и слухопротезирование детей раннего возраста в существующих сурдологических центрах и кабинетах.

Одновременно с этим важно организовать коррекционную педагогическую работу с младенцами и детьми раннего возраста силами учителей-дефектологов сурдокабинетов и специальных учреждений для глухих и слабослышащих детей.

• **Дети с нарушениями зрения Слепота** — неспособность видеть, т.е. воспринимать зрительные стимулы, из-за патологических изменений в глазах, зрительных нервах или в мозгу. Слепые дети делятся на две группы: тотально слепые и дети с остаточным зрением. Для построения грамотной коррекционной работы необходимы: учёт первичных и вторичных дефектов, учёт уровней сформированности речи, а также индивидуальные способности ребёнка. Процесс коррекционной работы предполагает комплексный подход, а именно работу нескольких специалистов: логопеда, учителя, тифлопедагога, воспитателя. 80% незрячих детей имеют различные речевые

нарушения, поэтому особое место отводится логопедическим занятиям. Они проводятся как индивидуально, так и в группе. Группы комплектуются с учётом состояния зрения детей, их речевых и индивидуальных возможностей.

Тифлографика - теория построения рельефных рисунков, применяемых в качестве пособий при обучении слепых детей рельефному рисованию. Тифлографика знакомит с пространственной ориентировкой на рисунке, со способами оценки величины и формы изображенных предметов. Обучение слепых дошкольников тифлографике - одна из важных задач, стоящих перед тифлопедагогами, воспитателями, родителями в подготовке ребенка к школе. Овладение тифлографикой слепым ребенком способствует развитию мелкой моторики руки и сохранных анализаторов, прежде всего осязательно-двигательного. Кроме того, овладевая методикой восприятия и воспроизведения тифлографического изображения, ребенок расширяет свои познавательные возможности.

Тифлографика выполняет важную компенсаторную роль и предупреждает появление вторичных» отклонений в развитии. Обучение слепых дошкольников тифлографической деятельности открывает большие возможности для проведения коррекционной работы по преодолению и

ослаблению недостатков в развитии процессов; мышления, формированию представлений. Тифлографическая деятельность способствует художественному воспитанию незрячих, прививает эстетический вкус, приобщает их к творческой деятельности. Одной из наиболее актуальных проблем развития и воспитания дошкольников со зрительной патологией является обучение ориентировки в пространстве. Самостоятельное ориентирование в пространстве слепых детей, рассматривается как залог формирования полноценной личности. Пространственная ориентация — это процесс применения на практике предметных и пространственных представлений при определении своего положения на местности или направления своего пути. Поэтому формирование у незрячих пространственных представлений является задачей первостепенной важности.

Программа по обучению ориентировки в пространстве включает в себя 6 разделов:

1. Развитие готовности сохранных анализаторов к обучению пространственной ориентировке.
2. Ориентировка на своем теле, телах близких людей и в микро пространстве.
3. Формирование представлений о предметах, наполняющих замкнутое пространство.

4. Обучение ориентировке в замкнутом и в свободном пространствах.

5. Развитие общей моторики формирование правильной позы и жеста при обследовании предметов и ориентировке.

6. Совместная ориентировка со зрячими (взрослыми и сверстниками).

Важным фактором реализации программы является единство действий медицинского, педагогического персонала и родителей. Программа рассчитана на четыре года пребывания в специальном дошкольном учреждении. Распределение программного материала дано не по возрастным группам, а по годам обучения. Объясняется это частым отставанием ребенка с нарушенным зрением в развитии и наличием у него к моменту поступления в дошкольное учреждение целого ряда вторичных отклонений.

Умственно отсталые дети и дети с задержкой психического развития Умственная отсталость — это качественные изменения всей психики, всей личности в целом, явившиеся результатом перенесенных органических повреждений центральной нервной системы. Это такая атипия развития, при которой страдают не только интеллект, но и эмоции, воля, поведение, физическое развитие. Для правильной коррекционной работы необходимо

учитывать индивидуальные особенности каждого ребёнка с умственной отсталостью. Очень важно как можно раньше начать коррекционное воздействие на индивида и обучение умственно отсталого ребёнка.

Одной из основных задач коррекционного процесса в этой группе детей является выработка навыков общения, умение взаимодействовать со сверстниками и взрослыми. Для разработки навыков общения используются программы, разработанные Л. М. Шипицыной, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, Л.А. Нисневич, И.Н. Мамайчук и др. Как правило, умственная отсталость сочетает в себе не только отставания в интеллектуальном плане, но и в физическом, тактильном, наблюдаются проблемы со зрением и слухом. В связи с этим необходимо постоянное развитие всего упомянутого выше. Учитывая их психическую, соматическую ослабленность, повышенную истощаемость, нарушение памяти - приходится пользоваться приемами, облегчающими запоминание.

Этому может способствовать: использование зрительных образов, создание наглядных пособий, игровые приёмы и т.д. При наблюдающемся у умственно отсталых детей синдроме эмоционально-волевой неустойчивости необходимо выработать понимание чувств окружающих, положительную трудовую установку, ответственность за порученное

дело, что может уменьшить несамостоятельность, пассивность и безответственность. Неотъемлемой частью коррекционно-педагогического процесса является трудовое обучение, что обеспечивает социализацию в общество и участие в производительном труде.

Задержка психического развития (ЗПР) - это нарушение нормального темпа психического развития, в результате чего ребенок, достигший школьного возраста, продолжает оставаться в кругу дошкольных, игровых интересов. Организация обучения и воспитания детей с ЗПР регламентирована рядом нормативных государственных документов. Главной задачей коррекционной работы с детьми данной категорией, является обогащение знаний детей об окружающем мире, научить их самостоятельно добывать знания и умело пользоваться ими. Разрабатывая программы коррекционной работы с детьми с ЗПР, следует ориентироваться на следующее:

- исследование интеллектуального, эмоционального и личностного развития;
- формирование базовых составляющих психического развития;
- формирование операционной и мотивационно-потребностной сферы;

- коррекция эмоционального развития: предупреждение эмоциональных расстройств, формирование базовой аффективной регуляции;
- коррекция речевого развития: звукопроизношения, фонематических процессов, смысловой стороны речевой деятельности;
- развитие навыков коммуникативной деятельности, умения строить конструктивные взаимодействия в группе.

Коррекционная работа с детьми с ЗПР должна активизировать психические процессы, улучшать процессы восприятия, развивать словесно-логические операции, формировать произвольную психическую активность. План коррекционно-развивающих мероприятий должен быть направлен на формирование интеллектуально-эмоциональных операций.

Дети с тяжелыми нарушениями речи

Нарушения речи — собирательный термин для обозначения отклонений от речевой нормы, принятой в данной языковой среде, полностью или частично препятствующих речевому общению и ограничивающих возможности социальной адаптации человека. Успешное формирование речи и усвоение программы обучения у данного контингента детей эффективно лишь в условиях специального назначения, где используется особая система

коррекционного воздействия. Коррекция нарушений речи и письма у учащихся проводится систематически в течение всего учебно-воспитательного процесса, но в наибольшей степени на уроках родного языка. В связи с этим выделены специальные разделы: произношение, развитие речи, обучение грамоте, фонетика, грамматика, правописание и развитие речи, чтение и развитие речи. 2

Трудность в работе с детьми с ТНР связана с тем, что у многих детей отмечается сложная структура дефекта. У большинства детей проявляются психоневрологические и соматические расстройства, пониженная сопротивляемость к различным инфекциям, аллергическим реакциям, к хроническим заболеваниям внутренних органов. Поэтому большое значение в коррекционной работе с детьми имеют лечебные и профилактические мероприятия. Большинство воспитанников логопедических групп находятся под медицинским наблюдением и на периодическом активном лечении у педиатра, невропатолога, психиатра и отоларинголога.

Успех коррекционно- воспитательной работы в специализированной логопедической группе определяется строго продуманной системой, суть которой заключается в логопедизации всего образовательного процесса, всей жизни и деятельности детей. Единственный путь

осуществления логопедизации – это тесное взаимодействие учителя логопеда и воспитателей (при разных функциональных задачах и методах коррекционной работы). Воспитатель логопедической группы помимо общеобразовательных решает и ряд коррекционных задач.

Коррекционные задачи, стоящие перед воспитателем:

1. Постоянное совершенствование артикуляционного аппарата и тонкой моторики.
2. Закрепление произношения поставленных логопедом звуков.
3. Целенаправленная активизация отработанной лексики.
4. Упражнение в правильном употреблении сформированных грамматических категорий.
5. Развитие внимания, памяти, логического мышления в играх и упражнения на бездефектном речевом материале.
6. Формирование связной речи.
7. Закрепление навыков чтения и письма.

Дети с нарушениями опорно-двигательной системы

Большую часть детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата составляют дети с

церебральными параличами. Детский церебральный паралич (дцп)– это тяжелое заболевание нервной системы, которое нередко приводит к инвалидности ребенка. ДЦП возникает в результате недоразвития или повреждения мозга на ранних этапах развития (во внутриутробный период, в момент родов и на первом году жизни). Двигательные расстройства у детей с ДЦП часто сочетаются с психическими и речевыми нарушениями, с нарушениями функций других анализаторов (зрения, слуха). Поэтому эти дети нуждаются в лечебной, психолого-педагогической и социальной помощи. Основной целью коррекционной работы при ДЦП является оказание детям медицинской, психологической, педагогической, логопедической и социальной помощи; обеспечение максимально полной и ранней социальной адаптации, общего и профессионального обучения. Очень важно развитие позитивного отношения к жизни, обществу, семье, обучению и труду. Эффективность лечебно-педагогических мероприятий определяется своевременностью, взаимосвязанностью, непрерывностью, преемственностью в работе различных звеньев. Лечебно-педагогическая работа должна носить комплексный характер.

Важное условие комплексного воздействия — согласованность действий специалистов различного

профиля: невропатолога, психоневролога, врача ЛФК, логопеда, дефектолога, психолога, воспитателя. Необходима их общая позиция при обследовании, лечении, психолого-педагогической и логопедической коррекции. В комплексное восстановительное лечение детского церебрального паралича включаются: медикаментозные средства, различные виды массажа, лечебная физкультура (ЛФК), ортопедическая помощь, физиотерапевтические процедуры. Комплексный характер коррекционно-педагогической работы предусматривает постоянный учет взаимовлияния двигательных, речевых и психических нарушений в динамике продолжающегося развития ребенка. Вследствие этого необходима совместная стимуляция развития всех сторон психики, речи и моторики, а также предупреждение и коррекция их нарушений.

2.7 Дифференцированное обучение в инклюзивной школе

Первой методикой инклюзивного образования результаты применения которой сразу стали очевидны, является **Совместное обучение (Cooperative learning)**. В рамках данной методики ребята находятся и обучаются вместе, помогая друг другу в освоении нового материала. Это может быть изучение заведомо нового материала, который был представлен учителем, либо разработка совместного

группового проекта или презентации по теме. Стало очевидно, что культурные и академические барьеры между ребятами разного интеллектуального уровня перестали существовать (Bender 1998). В соответствии с подобным подходом более способные ученики сами выступают в качестве педагогов, подтверждая тот факт, что при объяснении материала кому-либо человек сам постигает новое намного глубже.

Эффективность данного подхода уже подтверждена многими исследованиями (Slavin 1990; Warger and Rutherford, 1996; Johnson, 1999; Haskell, 2000). Более того, при реализации дифференцированного подхода к обучению материал усваивается быстрее, чем при традиционной форме проведения лекций, так как присутствует больше возможности для общения, обмена мнениями, общего решения поставленных задач (Slavin, 1990; Mevarech, 1993). Более того, в таких условиях значительно возрастает возможность повышения познавательных способностей ребят с невысоким уровнем интеллектуального развития. Дифференцированное обучение, в котором присутствует соревновательный элемент, помогает достигать высоких результатов. Помимо результативности занятий, обучение является следствием как положительных эмоций, так и здорового психологического состояния.

Дифференцированное обучение можно разделить на три типа.

Формальные учебные группы. Учебные группы (от 2 до 5 учеников)

формируются педагогом для совместного решения какой-либо образовательной задачи: написания эссе, доклада, проведения экспериментального исследования, изучения новой лексики, ответа на вопросы после прочтения материала. Педагог объясняет задание, специальные термины, особенности работы в группе, а именно: кто лидер в группе, должен ли кто-либо вести записи по ходу решения задачи, как отвечать на вопросы и т.д. Таким образом, работая вместе, ребята осознают, что они все ответственны друг за друга, присутствует общий интерес (оценка, ощущение достигнутого результата).

Неформальные учебные группы. Такие учебные группы являются (образованы на несколько минут, одно занятие, фильм, мероприятие). Группа ответственна за результат в течение непродолжительного периода временными времени.

Группы для совместного обучения. Подобные группы образуются на долгий период времени, возможно, семестр или весь учебный год. Каждый член группы имеет право на помощь других членов группы. При формировании всех вышеперечисленных групп присутствует принцип

включения учеников с разным уровнем интеллектуальных способностей.

Обучение при помощи сверстников (Peer Tutoring, или Peer Assisted Learning Strategies (PALS)) является второй обучающей техникой, которая применяется в инклюзивном обучении (Topping, 1987; King-Sears & Bradley, 1995; Fuchs, Mathes, & Simmons, 1997; Simmons, 1997; Greenwood, 1999.) Данная техника рассчитана на двух учеников: тот, кто обучает и обучаемый. Педагог объединяет более и менее успевающего ученика. Далее ребята работают вместе над решением определённой задачи, но перед этим всё тщательно обсуждается с педагогом. Более способный ученик помогает справиться с моментами, вызывающими сложность у обучаемого.

Состав таких пар может регулярно меняться, образовываться на период от 25 до 35 минут два-четыре раза в неделю. Однако все учащиеся должны побывать в роли Учителя и Обучаемого.

Обучение при помощи сверстников (PALS) позволяет уделить более пристальное внимание нуждам каждого отдельного ученика. Наблюдая за работой подобных групп, педагог может что-то добавлять либо корректировать свой план и методику проведения занятий. Данный метод пригоден и для работы с большой группой учеников, не требует от педагога объяснения материала одному-двум учащимся, которые не смогли усвоить материал на

уроке. По данным организации «Council for Exceptional Children» (<http://www.cec.sped.org>), ребята с невысоким уровнем интеллектуальных способностей добиваются значительно больших результатов в математике и чтении занимаясь по принципу PALS, чем их сверстники, обучаясь в рамках традиционного подхода к обучению.

Обучение малой группы от трех до восьми учащихся также может быть полезным в инклюзивном классе (Rosenberg, O'Shea & O'Shea, 1991; Westberg, 1996). Эта учебная техника типично используется для ясно поставленной цели, такой, как, например, решение алгебраического уравнения. Учащиеся сотрудничают в течение 20 минут, чтобы достигнуть цели, в то время как учитель перемещается по группам, наблюдает за их мыслительным процессом, контролирует каждого и работу группы и обеспечивает обратную связь во время обучения.

Обучающие модели в команде также использовались эффективно в инклюзивном классе (Elliott & McKenney, 1998; Haskell 2000; Coffey 2008). Этот подход может принимать множество форм.

Консультация/Совместное обучение происходит, когда педагог системы специального образования действует как специалист по постоянной поддержке в классе.

Квалифицированный преподаватель - эксперт, который имеет опыт в области помощи ученикам по изучению определенной дисциплины под его руководством и знает методы, как лучше заинтересовать большую группу учащихся к выполнению задач. Педагог системы специального образования знает, как запланировать индивидуальные цели ученика, изучая стратегии, приспособив инструкцию и альтернативные оценки (Hines, 1994; Greer и Greer, 1995; Cole & McLesky, 1997). Оба учителя находятся в классной комнате вместе.

ALEM (Адаптивное Обучение Модели Окружающей среды), развитая в 1980-х (Wang, M.C. 1989) - часто цитируемая модель инклюзивности, которая предназначается для интеграции учащихся с ООП в классе. Основной учитель организует образовательный процесс и налаживает обратную связь, в то время как педагог системы специального образования также может оказывать поддержку и давать инструкции тем, кто нуждаются в ней. Инструкция индивидуально запланирована и рассчитана на достижение определенной цели. Каждый учащийся будет прогрессировать по его/ее собственным показателям.

Другой формат вовлекает **ограниченный выбор выхода** для более слабого ученика, для индивидуализации инструкции в высшей мере с

педагогом системы специального образования вне класса, посредством чего специалист обеспечивает дополнительное время, поддержку и методы для студента, чтобы попробовать достигнуть мастерства в предмете, преподаваемого в классе. И наоборот, **модель помощника в классе** структурирована так, чтобы был помощник учителя прямо в классной комнате, работающий спокойно рядом с учениками с ООП и оказывающий всю необходимую помощь.

Наконец, есть традиционная **модель обучения в команде**, обычно с **четырьмя преподавателями**. Каждый педагог является специалистом в одной из четырех главных областей: английский язык, общественные науки, математика и естественные науки. Эта модель, как полагают, является самой лучшей из различных совместных обучающих вариантов (Haskell, 2000) по ряду причин. Для учителя - это смена изолированной атмосферы, в которой он или она типично работали бы; для учащихся - это более индивидуальные инструкции и учебный план. Все поставленные цели сводятся к более доступному обучению для учеников с ООП.

Фактическое представленное **содержание** может также быть изменено, чтобы помочь учителю инклюзивного класса, независимо от того, какая из учебных стратегий, или комбинации стратегий, используется. Например, занятия, на которых осуществляется изучение реальной жизни,

практического содержания, основанного на опыте, стали хорошей помощью для учителя в инклюзивном классе. Это подталкивает учащихся к исследованию, обсуждению и оценке реальных задач. В этом заключается отличие от традиционных обучающих методов, и обучение фокусируется на подлинных проблемах. Это также устанавливает нормы соответствующего поведения, является вызовом для учителя класса в работе с некоторыми из детей с ООП, которые могут расстраиваться и выходить из себя из-за непонимания того, что происходит в классе. Это процесс, где учащиеся не только выполняют поставленные задачи или демонстрируют желательное поведение, но и приспособляются к реальной жизни. (Baron & Boschee, 1995; Leslie & Jett-Simpson 1997; Paulsen 1997). Это зависит от последовательной практики в классе, но также имеет ценность за пределами школы. Учитель действует как тренер или помощник, является одним из многих ресурсов, к которым могут обратиться ученики для помощи.

Написание пьесы о Холокосте, восстановление крабов Чесапикского залива, создание устных записей истории о Великой депрессии – примеры подлинного изучения.

Междисциплинарные тематические единицы - другой пример того, как

содержание может быть приспособлено для помощи в инклюзивном классе. Это уроки, содержащие письмо, чтение, разговор и аудирование по определенной теме. Когда учащиеся видят связь между академическими курсами, они понимают концепции более полно; знания воспринимаются не изолированно, а в контексте, легко запоминаются более слабыми учащимися.

Интегрированный подход делает занятия практико-ориентированными.(Haskell, 2000). Таким образом, использование междисциплинарного подхода часто повышает качество обучения и поведения учащихся в инклюзивном классе (Swicegood & Parsons, 1991; Kataoka & Lock, 1995).

Адаптивная технология может оказать чрезвычайно полезную поддержку для эффективного инклюзивного класса, независимо от того, какая из учебных стратегий или модификаций используется.

Компьютерная технология - важная часть инклюзивного класса, особенно в обучении точным наукам (Friend & Bursuck, 1996; Xin, 2000). Эта технология может обеспечить индивидуальное, упорядоченное обучение с высокой мотивацией. Когда учитель добавляет к использованию компьютера работу в парах за одним компьютером, работу в команде с обратной связью по определенной теме, это мотивирует и воодушевляет участников. Использование компьютера в обучении обеспечивает

необходимую тренировку и практику; последовательную обратную связь и закрепление материала; определяет и оценивает продвижение; собирает и анализирует данные работы студентов.

Таким образом, инклюзивное образование - вера в то, что каждый ребенок должен быть обучен в наибольшей степени в оптимальных для него условиях в обычных классах. Такое образование относится к школам, образовательным центрам и системам, которые открыты для всех детей, и это гарантирует, что все дети могут обучаться и практиковаться вместе до определенного уровня. Далее это способствует тому, что ребенок выигрывает от того, что учиться со своими сверстниками. Данный подход требует штата, который хорошо осведомлен и имеет большое желание использовать все разнообразие методов и способов обучения и контроля знаний для разной категории учащихся. Посему очевидно, что требуется множество ресурсов, денег и времени, чтобы быть успешным при таком подходе к обучению. Тем не менее некоторое количество обучающих методов, разнообразие модификаций содержания и готовность использовать технологии различными способами - все это может способствовать эффективности инклюзивного класса.

2.8 Типология множественных интеллектов (по классификации д-ра Говарда Гарднера)

При проектировании оптимального образовательного процесса для обеспечения подходящих условий, следует хорошо знать его тип интеллекта. Для того чтобы лучше понять, каким образом ученик обрабатывает и усваивает информацию, специалисты, которые будут помогать ребенку, должны отойти от определения уровня его интеллекта, измеряемого цифрами или процентами. В связи с этим будет уместным применить теорию множественного интеллекта, разработанную профессором доктором Говардом Гарднером, которую он изложил в своей книге *"Теория множественного интеллекта"*

Г. Гарднер утверждает, что каждый человек имеет возможность развивать все восемь интеллектов, разумно используя соответствующие технологии для обучения и поддержки.

- Ни один интеллект не существует «сам по себе». В жизни они взаимодействуют сложным образом друг с другом.
- Есть разные способы формирования интеллекта. Нет стандартного набора атрибутов, навыков, которые человек должен иметь, чтобы считаться интеллектуалом.

Знание типологии множественных интеллектов (по классификации д-ра Говарда Гарднера) поможет учителям в выборе образовательных стратегий для детей с ООП. В эпоху информационных технологий все чаще обращаются к современным методам обучения. Обучающие программы, мастерски используемые все большим и большим количеством учителей, становятся более привлекательными для обучения и оценки прогресса детей. Важно использовать образовательные технологии на гибкой основе, адаптируя их к потребностям ребенка. Методы адаптации технологий и учебных материалов, дополненные передовой практикой и творческим подходом, обеспечат успех в поддержке детей с ООП если принимать во внимание выделенные ученым следующие 8 типов интеллекта:

1. Вербально-лингвистический интеллект.
2. Логико-математический интеллект.
3. Телесно-кинестетический интеллект.
4. Музыкально-ритмический интеллект
5. Межличностный интеллект.
6. Внутрличностный интеллект.
7. Натуралистический интеллект.

Для каждого человека характерны элементы всех восьми типов интеллекта. Некоторые люди имеют высокий уровень функциональности всех восьми

типов интеллекта. Большинство имеют несколько хорошо развитых интеллектов, один или два неразвитых, а остальные - менее развитые.

Подход Множественного интеллекта основан на философии обучения, при которой присущий человеку интеллект трактуется как множество эквивалентных интеллектов, которые необходимо в первую очередь осознать и затем продолжать развивать в процессе обучения. Этот подход был в восьмидесятых годах разработан в рамках когнитивных наук американским ученым Говардом Гарднером (Gardner 1993) в противовес классическому IQ тесту, основанному на идее единственности, врожденности и неизменности интеллекта. Гарднер заметил, что IQ тест измеряет только логические и языковые способности, в то время как педагогическая практика показывает, что люди приобретают знания многими различными способами.

Следовательно, человеческий мозг обладает еще и другими эквивалентными типами интеллекта. По мнению Гарднера, неправомерно утверждать, что ребенок, медленно запоминая таблицу умножения, менее умен, чем ребенок с быстрой памятью. Вполне возможно, что медленное запоминание помогает ребенку постигнуть логические операции, стоящие за математической системой умножения. Ученый утверждает, что всем

людям присуще все типы или все множество интеллекта. Различие же состоит в степени обладания и в комбинации типов интеллекта. Одним из постулатов подхода Множественного интеллекта является убеждение в том, что все типы интеллектуальных способностей можно и необходимо развивать. Другими словами, подход МИ принадлежит к группе методов обучения, внимание которых сосредоточено на различиях между учащимися и необходимости учитывать эти различия в процессе обучения.

Теория процесса обучения у Гарднера выглядит следующим, на наш взгляд, чрезвычайно элегантным образом.

Отправной точкой служит общепринятая точка зрения (Spearman 1923), соответственно которой интеллект содержит т.н. фактор общего интеллекта.

G – упрощенно говоря, среднее арифметическое из суммы всех возможных человеческих интеллектов.

У Гарднера фактор G – это среднее арифметическое из множества (их 8) автономных типов интеллекта или интеллектуальных способностей. На вершине фактора G находится наиболее развитый тип интеллекта какого-либо индивидуума. Соответственно, фактор G коррелирует высшую точку интеллекта ($G+$) с высокой скоростью

и эффективностью невральных процессов. Чем выше фактор G у индивидуума, тем выше скорость и эффективность головного мозга в выполнении когнитивных операций. Учитывая множественность интеллекта, получается, что скорость и эффективность невральных процессов будет выше, когда наиболее эффективно будет использоваться один из самых развитых типов интеллекта; так если, например, у учащегося наиболее развит музыкальный тип интеллекта, то этот человек быстрее и наиболее эффективно овладеет языком, если процесс обучения будет протекать в музыкальном оформлении.

Язык по Гарднеру является не только лишь частью лингвистических способностей. Напротив, он охватывает все множество интеллекта, т.е. все восемь составных его частей, поэтому в подходе МИ отсутствуют цели исключительно для развития лингвистических способностей. Целью служит холистическое развитие личности. Четкая структура и конкретное содержание не представлены. Для восполнения этого пробела в области преподавания рамках МИ была разработана последовательность этапов в обучении :

Этап 1. Пробуждение интеллекта. Посредством умственных возможностей и всех органов чувств – обоняния, осязания, зрения, слуха и

вкуса – учащиеся должны открыть для себя новые аспекты какого-либо предмета.

Этап 2. Расширение интеллекта. учащиеся развивают свои интеллектуальные способности посредством выбора предмета исследования, определения вместе с другими учащимися условий и контекстов употребления этого предмета.

Этап 3. Учи с умом, развивая ум (Teach with/for the intelligence). На этой стадии студенты работают над индивидуальными заданиями, или в небольших группах над малыми проектами. Преподаватель систематизирует полученный материал в диалоге с учащимися.

Этап 4. Трансфер интеллекта. Посредством рефлексии о пройденных трех этапах учащиеся применяют полученные знания к реальным жизненным ситуациям. То, что в классической дидактике называется «выход в речь». Наряду с последовательностью этапов обучения была также разработана таксономия (систематизация и классификация) организации учебного процесса.

В заключение, следует отметить наиболее сильные и слабые стороны подхода Множественного интеллекта.

Безусловно, *возможность систематически учитывать и использовать различия* в интеллектуальных способностях учащихся, относится

к сильным сторонам этого подхода. *Слабость нам видится в отсутствии ясной, выработанной связи между теорией Множественного интеллекта и конкретной теорией процесса обучения .*

Педагоги отмечают большую эффективность уроков, проведенных с применением теории множественности интеллекта, но и планирование и подготовка к ним требует больших усилий и творчества со стороны учителя.

Использование ТМИ в школе возможно и при отсутствии сотрудничества в коллективе, но именно коллегиальность и кооперация всех или хотя бы большинства учителей помогает добиться лучших результатов. Непременным условием успешности применения этой теории является вовлечение и просвещение родителей – родители учеников должны быть обязательными спутниками и союзниками. А главное, применение этой теории помогает выстроить в школе образовательный процесс, учитывающий разные стили обучения, предоставляющий ребенку возможность приобрести опыт, требующий вовлечения разных типов интеллекта, познавать, изучать что-либо тем способом и путем, какой ему наиболее близок, удобен и в котором он чувствует себя комфортно. Процесс, помогающий и развитию учеников и профессиональному росту учителя.

III МЕТАПОЗНАНИЕ В ОБУЧЕНИИ

3.1 Основные программы формирования метапознания в педагогике

Что такое метапознание?

Исследование метакогнитивных процессов в контексте обучения и образования является в настоящее время, несомненно, приоритетным направлением в метакогнитивной психологии в целом. Важность данной группы исследований обуславливается во многом большой представленностью рассматриваемого класса процессов именно в учебной деятельности. Вместе с тем, работы в рамках данного направления не ограничиваются выборкой лиц младшего школьного возраста, как это происходило значительное количество времени. В последние годы включенность категории метапознания в обучение затрагивает учебную деятельность старших школьников, студентов, аспирантов, лиц, участвующих в повышении квалификации и т. д.

Помимо этого, метакогнитивные качества лежат в основе не столько обучаемости, сколько самообучаемости. Способность к формированию и развитию метакогнитивных качеств, вероятно, во многом и составляет самообучаемость как таковую. Важно также отметить, что в наших предыдущих работах было выделено и подробно описано такое комплексное понятие как метакогнитивная сфера

личности. Именно оно, по существу, является центральным во всем метакогнитивном направлении (и шире – в метакогнитивной психологии).

Метакогнитивная сфера личности содержательно интегрирует в себе все основные особенности метакогнитивной подсистемы психики, предоставляет возможность для их описания и изучения во взаимосвязи друг с другом, в целостном структурном виде и включает в себя метакогнитивные процессы, качества, стратегические характеристики, умения, навыки и др. Вместе с тем, осуществляемая в настоящее время реализация стандартов, предусмотренных новым, в настоящее время, компетентностным подходом, предполагает необходимость решения целого ряда важных задач как теоретического, так и прикладного планов. Среди них можно отметить, в частности, следующие задачи.

Во-первых, это – наиболее принципиальная и общая, во многом определяющая и исходная задача, связанная с определением состава и содержания компетенций педагогической деятельности.

Во-вторых, это задача формирования предметных, метапредметных и личностных компетенций, которые рассматриваются как основные образовательные результаты обучающихся.

В-третьих, это задача, направленная на разработку психолого-педагогических и организационных

условий, обеспечивающих все более полную реализацию принципа индивидуализации обучения. Исследования показывают, что обучаемость, как общая способность, тесно взаимосвязана с основными параметрами метакогнитивной сферы личности, детерминирует степень их структурной организации и, по существу, является фактором (и, по всей видимости, условием) для успешного овладения метакогнитивными стратегиями, навыками и др. на разных этапах процесса обучения.

Таким образом, следует констатировать, что по мере развития обучаемости, повышается общий уровень структурной организации параметров метакогнитивной сферы личности в учебной деятельности. В связи с этими результатами, практическую значимость приобретает проблема целенаправленного формирования метакогнитивных стратегий, умений и качеств личности как факторов развития обучаемости, выступающей, в свою очередь, важным фактором формирования общих и профессиональных компетенций.

К настоящему моменту сложился целый ряд программ формирования метапознания, доказавших свою эффективность в процессе дошкольного, школьного, вузовского обучения, профессионального обучения в организациях различного уровня (так называемое, «обучение взрослых») и др.

1. Программа формирования метакогнитивных стратегий принадлежит американскому исследователю **K. Dirkes**.

Программа базируется на формировании следующих основных метакогнитивных стратегий:

- сопоставление поступающей информации с уже существующей в опыте;
- подбор и итоговый выбор оптимальных для данной задачи стратегий мышления;
- планирование, мониторинг и оценка процесса мышления.

2. Образовательная программа «Knowledge Wave»

В ее основании лежит постулат об эффективности обучающей метакогнитивной среды. Метакогнитивная среда позволяет развивать навыки регуляции мышления. Роль педагога в создании такой среды – сформировать метакогнитивные стратегии через их описание, оценку и целенаправленное моделирование.

Следует отметить, что навыки метапознания должны быть частью профессионального багажа педагога; они должны легко эксплицироваться и использоваться при работе в группе. В данной программе основное внимание уделяется развитию умений формировать:

- свои метакогнитивные способности;
- способы получения информации и коммуникативных стратегии;

- способов критического мышления и т.д.

3. Школа «конструктивного обучения»

Представителями этой школы решается задача формирования метакогнитивного подхода к обучению у студентов высших учебных заведений. По мнению разработчиков программы, получение высшего профессионального образования отличается от директивного обучения не столько содержательно, сколько стратегически. В данном случае неотъемлемой частью обучения становится накопление опыта использования метакогнитивных стратегий. Основной задачей, которую ставят перед собой авторы программы, выступает создание «метакогнитивного контекста» обучения.

3 Техники по обучению метапознавательным навыкам

К подобным эффективным приемам следует относить такие, как рефлекслирующие вопросы и побуждение, «метакогнитивные леса», моделирование, вопросы для себя, думание вслух и объяснение для себя, оценивание себя, графики, рисунки, схемы и др.

4 Комплекс психодиагностических методик

Направлены на выявление уровня выраженности метакогнитивных качеств, умений, навыков, стратегических характеристик и т.д., содержательно находящихся в тесной взаимосвязи с категорией обучаемости и которые необходимо

реализовывать в процессе обучения учащихся психологических факультетов. К таким диагностическим средствам следует относить в первую очередь:

- методика диагностики стилевых параметров обучения (A. Salomon, R. Felder),
- метод оценки знания мониторинга (МОЗМ)
- различные техники по обучению метапознавательным навыкам.

Можно заключить, что исследование обучаемости как общей способности личности, а также ее взаимосвязи с основными параметрами метакогнитивной сферы личности является одним из важнейших факторов реализации компетентностного подхода в целом.

Как добиться, чтобы обучающиеся получили более глубокое понимание того, как они думают, чувствуют и действуют, и чтобы при этом достигли успехов в обучении?

С древности философы были заинтригованы тем, как люди развивают самосознание – способность изучать процесс своего мышления и окружающего мира. Сегодня исследования показывают, что самосознание тесно связано с метакогнитивными процессами мозга.

Метапознание (метакогнитивные процессы) – это способность человека думать о своем мышлении, знать о знании, осознавать свое осознание. Это навык

высшего уровня, признак высокоразвитой личности. Метапознание может принимать различные формы; оно в том числе включает знания о том, когда и как использовать определенные стратегии для обучения или решения проблем.

В итоге, метапознание позволяет людям брать на себя ответственность за свое обучение. Это включает в себя осознание того, как они учатся, оценку их потребностей в обучении, разработку стратегий для удовлетворения этих потребностей, а затем их реализацию. Эмпирические исследования показали, что метапознание увеличивает способность учащихся понимать смысл изучаемого ими в различных областях знания, что позволяет рассматривать метакогнитивные навыки как ключ к успешному обучению. Из этого вытекает настоятельная необходимость выявления тех способов, с помощью которых учащиеся могли бы повышать свои метакогнитивные умения.

Некоторые исследователи отстаивают идею, что план обучения учащихся должен включать в себя целую программу по развитию метакогнитивных навыков, в которой они могли бы быть представлены в явном виде. При этом предполагается, что учителя будут не только обучать учащихся метакогнитивным навыкам, но и сами будут совершенствовать собственные навыки в этой сфере.

Понятие метапознания становится все популярнее в современной психологии и педагогики. Оно получает распространение не только в когнитивных исследованиях, но и в возрастной, педагогической и даже специальной психологии. Однако до сих пор дискуссионными являются вопросы о структуре и типологии метапознания, а также методах диагностики и условиях развития метакогниций у детей. Единодушие ученые проявляют только при определении функции метапознания: все авторы сходятся во мнении, что основное назначение метакогнитивных процессов – это регуляция и контроль познавательной деятельности. Когда у человека развит навык метапознания, он сам видит свои ошибки — в восприятии информации, в мыслительных процессах — и сам может изменить подход к своему обучению.

Можно сказать, что метапознание — это осознанное, ответственное отношение к собственному знанию, такой взгляд снаружи, некое отслеживание своих познавательных действий. Это похоже на осознанность в психологии — осознанный человек постоянно наблюдает за собственными эмоциями и чувствами, может отследить и определить свои переживания, проанализировать свое восприятие событий и разными методами скорректировать свое состояние. Когда ученик осознает свои мыслительные процессы, он может

оценить свои реальные нужды в получении нового знания, выработать механизм получения этих знаний и, наконец, получить их самым оптимальным способом.

Итак, метапознание (метакогнитивные процессы) – это способность человека думать о своем мышлении, знать о знании, осознавать свое осознание. Это навык высшего уровня, признак высокоразвитой личности. Метапознание может принимать различные формы; оно в том числе включает знания о том, когда и как использовать определенные стратегии для обучения или решения проблем.

Три составляющие метапознания:

- Знание: это то, что люди знают о себе и своем мышлении.
- Регуляция: это регулирование познания, чтобы помочь себе контролировать свое обучение.
- Опыт: это тот опыт, который имеет отношение к текущим когнитивным усилиям.

Словом, если человек овладевает метапознанием хотя бы на среднем уровне, он начинает осознавать свои ошибки (в том числе в мышлении), понимать, что нужно воспользоваться другой стратегией. А значит, он учится намного быстрее и эффективнее. Метапознание позволяет людям брать на себя ответственность за свое обучение. Это включает в себя осознание того, как они

учатся, оценку их потребностей в обучении, разработку стратегий для удовлетворения этих потребностей, а затем их реализацию. Как можно использовать навык метапознания?

Итак, метапознание – это знать как познать. Знать как работают когнитивные процессы, какими путями улучшить усвоение новой информации.

Анализ литературы по проблематике показывает, что метапознание многофункционально. Обучение метапознанию является сложной задачей, включающей более, чем простое добавление новой активности в процессе обучения.

3.2 Стратегии метапознания в педагогике

Каждый педагог должен не только обладать метапознаниями, но и учить этому своих учеников. Это поможет им достичь больших успехов. Если педагог справится с этой сложной задачей и донесет до своих учеников важность метапознания, то он может быть уверен, что в дальнейшем многие задачи они смогут решать самостоятельно. А если не смогут, то хотя бы окажутся в состоянии сказать о том, что именно не понимают.

Успешные ученики обычно используют метакогнитивные стратегии. Вот некоторые из них:

- Знать пределы своей памяти для конкретной задачи и при этом создавать механизмы внешней поддержки (записи, напоминания).

- Наблюдать за своей стратегией обучения, а затем менять ее, если она окажется неэффективной.
- Осознавать, понимаете ли вы то, что только что прочитали. А затем изменить подход, если предыдущий оказался неудачным.
- Не читать основную массу информации, предварительно анализировать подзаголовки и ключевые слова.
- Регулярно тренировать осваиваемый навык.
- Периодически проверять себя при помощи тестов.

1. **Нужно научить вести дневники** Один из способов помочь учащимся контролировать и понимать собственное мышление – это использование личных дневников. Для начала пусть ведут их прямо во время уроков. Они должны подумать о том, как выучили то, что выучили. Или как узнали то, что узнали.

Примеры вопросов:

- Что было самым легким для меня сегодня / на этой неделе? Почему?
- Что было самым сложным в процессе обучения сегодня / на этой неделе? Почему?
- Какие стратегии обучения хорошо сработали?
- Какие стратегии не сработали? Что я выберу на следующий раз?
- Какие привычки в обучении работают лучше всего?
- Какую привычку я буду развивать на следующей неделе?

2. **Нужно использовать технику «Обертка»**

Перед лекцией нужно дать обучающимся несколько советов о том, как активно слушать.

- Во время лекции попросить учеников записать три ключевые идеи, которые они считают самыми важными в речи преподавателя.
- В конце лекции сказать о том, какие идеи сам преподаватель считает ключевыми и расспросить их, почему они согласны или не согласны с ним.

3. **Нужно задавать вопросы, нацеленные на метапознание.**

Сложно найти более эффективный способ, чем задавание вопросов, когда речь идет о метапознании. Это позволяет ученикам задуматься о процессе своего мышления. Причем вопросы ученики должны задавать себе сами, а педагог – лишь предоставить им их.

- Что я уже знаю об этой теме?
 - Как я могу лучше подготовиться в следующий раз?
 - Где я должен сидеть, чтобы лучше воспринять информацию преподавателя?
 - Какие у меня есть вопросы по теме, о которой я хочу узнать больше?
 - Какие озарения у меня сегодня случались во время урока?
- Что вызвало замешательство? Почему?

- Какие вопросы у меня возникают во время урока? Я их записываю?

- Я считаю эту тему интересной? Почему да? Почему нет?

Я могу сделать ее для себя более интересной?

- Могу ли я отделить важную информацию от не важной? Как я это делаю?

- Что я сегодня услышал из того, что противоречит моему предыдущему пониманию?

- Какие идеи из этого урока я могу применить в своей жизни?

- Что мне нужно сделать прямо сейчас, чтобы путаница в голове исчезла?

- Что для меня самое сложное в этой задаче?

- Что я могу сделать иначе, чтобы учиться эффективнее?

- Что я буду помнить через 5 лет об этом уроке или курсе?

4. Нужно позволить размышлять вслух

Нужно научить учеников мыслить вслух при выполнении сложной задачи. Затем можно указать на ошибки в мышлении, а другие ученики используют эти советы. Это полезная стратегия, потому что помогает понять:

- Как последовательно мыслить.

Как превратить метапознание в полезную привычку? Приведем несколько стратегий, которые

развивают навык познания собственных знаний во время чтения.

Осознанное чтение

1. Школьнику важно оценивать объемы собственной памяти. Когда перед учеником стоит задача прочитать текст, важно создать опорные точки — заметки в специальной тетради или черновике, напоминания на стикерах.

2. Стараться отслеживать собственную стратегию получения знаний и перестраивать ее, если она не подходит.

3. Рефлексировать над изученным материалом. Действительно ли информация понятна? Если нет, снова перестроить методику. К примеру, читать не весь параграф по истории за один раз в последний вечер, а выделить несколько вечеров на неделе, чтобы прочитать по фрагментам и записать в тетради опорные тезисы, а затем, в другой вечер, перечитать параграф еще раз — полностью.

4. Перед прочтением статьи или учебника сначала стоит изучить структуру текста: подзаголовки, абзацы, подтемы, схемы, рисунки и их названия.

5. Не прерывать процесс — стараться набатывать навык ежедневно.

6. Мысли вслух. Выделите время на уроке, чтобы каждый ребенок смог проговаривать не только алгоритм выполнения задания, но и мыслительные

процессы — почему он пришел к такому выводу? Затем сделайте разбор полетов — объясните ученику, в чем были его недочеты, почему в какие-то моменты он мыслил неверно. Это поможет и другим ребятам понять, как происходит процесс последовательного мышления и почему нужно применять разные стратегии для решения разных задач.

3.3 Техники/приемы метапознания

1. Рефлексирующие вопросы и побуждение.

Рефлексирующие вопросы и побуждение являются важным инструментом учителей в процессе обучения, начиная с концентрации внимания учащихся на деталях и заканчивая выработкой критического мышления и составления плана действий.

Существует некоторая разница между вопросами и побуждением. Вопросы понимаются как более общие, например: «И что это?», «И как это?», «Что дальше?», побуждая учащегося задуматься над тем, что он сделал, делает и будет делать дальше.

Побуждение же понимается как более конкретный вопрос, например: «Может ли твоя цель быть изменена?», обращая внимание учащихся на специфику и примеры.

Другой способ побуждения предполагает перефразирование и суммирование того, что сказал учащийся, в ситуации, когда тот запрашивает помощь.

В-третьих, побуждение может переадресовывать вопрос самому учащемуся. Оно также может стимулировать высказывания учащихся для их лучшего понимания себя и материала. Единственная сложность подобной техники заключается в том, что иногда сложно выбрать правильный момент, чтобы прервать учащегося и обратить его внимание на то, что он делает или почему он это делает. Хорошие учителя, однако, знают, когда можно вмешаться и задать вопрос или высказать побуждение.

2. Поддержка – метакогнитивные «леса».

Подобного рода поддержка помогает учащемуся преодолевать разрыв между тем, что он может делать самостоятельно и тем, что он может делать под руководством других (Hartman, 2001; ср. введенным Л. С. Выготским понятием «зоны ближайшего развития»).

В этом случае чрезвычайно важно правильно оценивать ту помощь, в которой учащийся действительно нуждается, а какая помощь уже является излишней. При этом задача подобного рода поддержки предполагает выработку метакогнитивного навыка, делающего учащегося более самостоятельным. Рассматриваются два вида такой поддержки («лесов»): более и менее предметно ориентированные. В первом случае основной акцент делается на особенностях текущей проблемы, во

втором – на способах привлечения прошлого опыта для моделирования возможных путей решения.

3. Моделирование.

Моделирование весьма часто используется в нашей повседневной жизни и в обучении, например, когда учителя проговаривают вслух, как именно они решают ту или иную задачу, тем самым выступая для учеников «экспертными моделями». Моделирование является также один из компонентов поддержки-«лесов». Проективное моделирование также является одним из видов, когда учащиеся вовлекают в рассмотрение возможных способов решения задачи и они, интериоризируя эту способность, начинают смотреть на себя как на способных к подобному роду моделированию.

4. Вопросы для себя.

Задавать вопросы себе – очень эффективный путь самообучения. Исследования показывают, что когда учащийся задает себе вопросы сам, это намного эффективнее вопросов «со стороны». Такие вопросы, как «Не упустил ли я что-нибудь важное?» помогают учащемуся направить себя по пути правильного и эффективного решения. Чем чаще учащиеся практикуют подобного рода технику в различных ситуациях, тем быстрее и с большей вероятностью они может стать привычкой и выполняться автоматически. Эта техника может практиковаться до, во время и после решения задачи, она может

повысить уровень самоосознанности учащегося и его контроль над мышлением, они также может улучшить другие умения и, в конце концов, увлеченность и мотивированность процессом как следствие улучшившихся результатов обучения.

5. Думание вслух и объяснение для себя.

Эта техника по экстернализации внутренних процессов. Учащийся произносит вслух все, о чем он думает и что он чувствует по ходу решения задачи. Этот метод может использоваться как учителями в роли «экспертных моделей», так и учащимися, работающими в парах или группах, а также при работе учащегося самостоятельно. Это позволяет во время заметить ошибки и неправильные ходы мысли, а также увидеть и специфически психологические затруднения учащихся.

Эта техника также помогает усилить интерактивную составляющую процесса обучения. Объяснение для себя – техника, позволяющая прояснить учащемуся для себя самого элементы решения задачи. Несколько исследований в области когнитивных наук показали, что учащиеся, обычно проясняющие для себя самих, что именно они делают, учатся более успешно. Более того, объяснение самому себе более эффективно, чем объяснение другими, поскольку более активно задействует существующие у учащегося знания. Однако исследования также показывают, что большинство учащихся не могут

спонтанно использовать эту технику и нуждаются в руководстве или побуждении .

6. Оценивание себя. Для этой цели в процессе обучения могут использоваться тесты, которые учащийся использует только для того, чтобы понять и проверить свой уровень знания.

7. Графики. Графики и рисунки могут помочь в понимании текста или в решении разного рода задач. В отношении текста графики могут помочь выявить его структуру, увидеть взаимосвязь понятий («концептуальная карта») и т. п. Они могут быть весьма различными: древовидные или сетевые диаграммы, циклические и т.п. схемы, подчеркивания, сравнительные матрицы, хронологические цепочки и т. д.

Представители гуманитарных специальностей, работая, преимущественно с текстовым материалом, применяют совершенно иные стратегические приемы. В этой связи, важно отметить, например, некоторые функции метакогнитивных стратегий в процессе понимания научного текста. .

1. На этапе «предчтения» метакогнитивная стратегия планирование выполняет такие функции как определение этапов работы с текстом, продолжительности, прогнозирование возможных трудностей, выбор релевантных стратегий понимания, привлечение фоновых знаний, определение целей понимания текста и показателей,

на основе которых впоследствии осуществляется наблюдение за результативными и процессуальными характеристиками понимания текста, за продвижением в усвоении и понимании информации.

2. На этапе чтения метакогнитивные стратегии управление информацией, мониторинг, исправление ошибок выполняют такие функции как текущая оценка правильности понимания, обнаружение противоречивой информации и ошибочных заключений, контроль, активизация познавательных процессов и когнитивных стратегий, текущий контроль достижения цели и результата понимания, оценка эффективности применяемых стратегий, принятие решения о необходимости изменения плана работы.

3. На этапе постчтения метакогнитивная стратегия оценки выполняет функции определения необходимости коррекции результата, исправления ошибок понимания текста после выполнения задания, активизации и привлечения фоновых знаний, включения новых знаний в опыт, оценки эффективности использованных когнитивных стратегий, вынесения суждения о целесообразности их использования в будущем, выражения отношения к себе как к субъекту понимания.

Помимо этого, как уже отмечалось ранее, были также получены результаты, отражающие факт существования динамики изменения

метакогнитивной сферы личности у учащихся разных лет обучения.

В связи с этим, важной и актуальной проблемой в исследовании метапознания в обучении, безусловно, являются дифференциальные аспекты организации метакогнитивной сферы личности у учащихся разных специальностей и этапов обучения.

Получен ряд результатов, убедительным образом свидетельствующих о существовании различий в использовании тех или иных метакогнитивных стратегий, умений, навыков и др. учащимися различных профессиональных направлений. Иными словами, содержание изучаемого материала закономерным образом влияет на формирование метакогнитивной сферы личности учащихся. Так, были получены данные на выборке студентов гуманитарных, естественнонаучных и технических специальностей. Учащиеся последней группы используют определенные метакогнитивные стратегии, в число которых, в частности, входят «judgements of learning» (JOL), «metacognition in computation» комплекс стратегий под названием judgments of agency, представляющий собой, в целом рефлексивную оценку готовности личности исполнить то или иное сложное действие, решить конкретную задачу и др..

Помимо этого, важным фактором, непосредственно влияющим на решение

математических задач, выступают различные метакогнитивные феномены (эффекты), в частности, так называемый эффект гиперкоррекции (hypercorrection effect), встречающийся в основном не у старших школьников или студентов, а у учащихся младшего школьного возраста и дошкольников.

Иными словами, по мере перехода на новый этап обучения отчетливо возрастает степень когерентности, то есть интегрированности структуры основных параметров метакогнитивной сферы личности и уменьшается степень их дивергентности, дифференцированности. Данный тезис убедительным образом свидетельствует о том, что в течение всего процесса обучения имеет место общее усложнение метакогнитивной сферы личности учащихся, формирование новых метакогнитивных стратегий, умений и навыков. Более того, подобное усложнение, в целом, выражается в усилении уровня структурной организации метакогнитивных качеств личности и всех используемых в образовательном процессе стратегических характеристик метакогнитивной сферы личности.

Следует также учитывать обстоятельство, согласно которому общее количество учебных дисциплин и объем изучаемого материала в ВУЗе значительно больше, чем в учреждениях среднего (полного) общего образования, а тенденция к повышению их сложности естественным образом

наблюдается в ходе всего обучения в университете, начиная с 1 курса и заканчивая магистратурой. Вместе с тем, обучение в ВУЗе, безусловно, предусматривает дополнительную самоподготовку и самообразование. Такого рода обстоятельства также могут быть условиями применения учащимися различных стратегий освоения материала в процессе обучения, что приводит к развитию метакогнитивных качеств личности, формированию новых эффективных метакогнитивных стратегий и умений и постепенному усилению уровня их структурной организации.

Таким образом, уровень структурной организации компонентов метакогнитивной сферы личности у учащихся значительно увеличивается на каждом последующем этапе обучения, что, в целом, свидетельствует о наличии общей закономерной динамики изменения метакогнитивной сферы личности. Изучение метакогнитивной сферы личности в процессе обучения содержит целый ряд нерешенных научно-теоретических, методических и прикладных вопросов. Помимо этого, современные изменения в организации образовательного процесса, а также общее усложнение изучаемого учащимися материала безусловно, обуславливают необходимость реализации в дальнейшем исследований в области метапознания в обучении.

IV АДАПТАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ

4.1 Адаптируемость – основополагающий принцип инклюзивного образования

Нормативные документы и законодательство Республики Молдова, регламентирующие право на образование всех детей и инклюзивное образование (основные идеи). Конституция Республики Молдова (1994) предусматривает обеспечение права на образование через обязательное всеобщее, лицейское, профессиональное, высшее образование, а также и другие формы образования. Приоритетное право выбора формы школьного образования принадлежит родителям.

Закон о правах ребенка (1994) определяет равноправие детей вне расовой, национальной этнической, гендерной принадлежности, убеждений, языка общения, материальных благ или социального происхождения. Декларирует государственную и социальную защиту детей и семьи и считает ее первостепенным политическим, социальным и экономическим приоритетом государства. Предусматривает обеспечение физического и духовного здоровья ребенка, предоставление особой заботы и социальной защиты для детей, временно или постоянно оставшихся без особой заботы или социальной защиты или находящихся в

неблагоприятных или экстремальных условиях. Государство гарантирует каждому ребенку нормальные условия жизни в соответствии с его физическим, интеллектуальным и духовным развитием.

Кодекс об образовании (2014) устанавливает:

- образование имеет миссию удовлетворения образовательных потребностей индивида или общества;

- граждане Республики Молдова имеют равные права на образование;

- образование для детей ООП является составной частью системы образования и преследует цель реабилитировать или/и восстановить образовательную, социальную и профессиональную инклюзию лиц с трудностями в образовании, восприятии, общении; с физическими, эмоциональными, социальными трудностями поведения и взаимодействия.

Государство обеспечивает интегрирование в систему образования детей и учащихся с ООП с зачислением ребенка в соответствующую группу или класс общеобразовательного учебного заведения через индивидуальный подход, определение формы инклюзии, комплексный осмотр и оценку. В общеобразовательных школах работают

вспомогательные педагоги, прошедшие подготовку для работы с детьми и учащимися с ООП.

Стратегия «Образование для всех» предусматривает:

- продвижение политики интеграции детей с особыми образовательными потребностями в общую образовательную систему, разработку соответствующих методических гидов для образования детей в особо трудных ситуациях развития;
- социальную интеграцию детей, находящихся в особо трудных ситуациях, создание адекватных условий для их психосоциального развития;
- материальную поддержку детей из социально уязвимых семей;
- интегрирование детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательные школы.

Адаптируемость – это основополагающий принцип инклюзивного образования. Система государственного образования должна принимать во внимание интересы каждого ребенка ребенка.

Основы Национального куррикулума представляют документ, который определяет концептуальные, методологические и праксиологические основы куррикулумной политики общего образования. Это одна из его функций в реализации приоритетного подхода Национальной стратегии развития «Молдова 2020», которая предусматривает «модернизацию

системы образования для удовлетворения, как индивидуальных потребностей молодежи, так и потребностей рынка труда ...» Все дети, включая детей с особыми образовательными потребностями, являются уникальными и представляют значимость, очень важно, чтобы в процессе формирования/развития к ребенку был применен индивидуальный подход. Этот модуль отражает основные принципы, соблюдение которых обеспечивает эффективный индивидуальный подход в инклюзивном образовании детей с ООП.

Индивидуальный подход, рассматриваемый в комплексе, характеризуется следующими важными категориями:

- доступ к учебному заведению;
- доступ к образовательным программам, включая и адаптированный или модифицированный куррикулум;
- адаптация школьной среды к индивидуальным образовательным потребностям ребенка;
- адаптация учебных и оценочных стратегий школьного прогресса; качество и релевантность вмешательства. Адаптированная образовательная программа -это образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) (в том числе с

инвалидностью), разрабатываемая на базе основной общеобразовательной программы с учетом адаптированной основной образовательной программы.

Актуальность разработки адаптированной образовательной программы АОП :

- обусловлена правом каждого ребенка с особыми образовательными потребностями на получение качественного образования в любой общеобразовательной организации.
- В соответствии с Конвенцией о правах ребенка и Конституцией каждый ребенок имеет право на получение образования.
- Адаптированная образовательная программа- это образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с особыми образовательными потребностями здоровья (ООП). (в том числе с инвалидностью), разрабатываемая на базе основной общеобразовательной программы с учетом адаптированной основной образовательной программы (программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений), и в соответствии с психофизическими особенностями и особыми образовательными потребностями категории лиц с ООП.

- Адаптация общеобразовательной программы осуществляется с учётом рекомендаций психолого – медико-педагогической комиссии, индивидуальной программы реабилитации ребенка с ОВЗ и включает следующие направления:
 - анализ и подбор содержания;
 - изменение структуры и временных рамок;
 - использование разных форм, методов и приёмов организации учебной деятельности

Задачи по адаптации образовательной программы :

- Компенсация дефицитов, возникших вследствие специфики развития ребенка;
- минимизация рисков, связанных с организацией и содержанием обучения;
- реализация потребностей ребенка в развитии и адаптации в социуме;
- выполнение государственного заказа на оказание образовательной услуги. Условия реализации АОП:

1. Учёт особенностей ребёнка. Индивидуальный педагогический подход проявляющийся в особой организации коррекционно-педагогического процесса, в применении специальных методов и средств обучения , компенсации и коррекции нарушений развития.

2. Реализация коррекционно-педагогического процесса педагогами и педагогами психологами соответствующей квалификации, его психологическое сопровождение специальными психологами.
3. Привлечение родителей в коррекционно-педагогической и социальной помощи.
4. Предоставление обучающемуся с ООП медицинской, психологопедагогической и социальной помощи.

К реализации АОП в образовательной организации должны быть привлечены тьютеры, учителя – дефектологи, учителя-логопеды, педагоги-психологи.

Учет стилей обучения: В образовательном процессе важно знать стиль обучения каждого ученика. Стиль обучения представляет собой предпочтительный способ восприятия, обработки, накопления и актуализации информации. В специальной литературе рассматривается 3 стиля обучения: визуальный, аудитивный, кинестетический. Специальные диагностические исследования показали, что 29% всех учеников в доуниверситетском образовании имеют визуальный стиль обучения, 34% - аудитивный и 37% - кинестетический стиль

4.2. Дифференциация обучения с целью адаптации учебной программы.

Термин «куррикулум» происходит от латинского слова *curriculum*, что дословно значит - программы для развития детей. Термин употребляется в области образования. Парадигма модификации стандартного учебного плана основывается на нескольких представлениях: - дети с инвалидностью имеют более низкий уровень обучаемости; - имеют проблемы с выполнением контрольных заданий; - потребует больше повторений и практики для закрепления знаний. Каждый компонент куррикулума может быть адаптирован путем:

- Исключения
- Объединения
- Расширения
- Диверсификации.

Адаптации куррикулума представляет корреляцию общего куррикулума с возможностями детей с особыми образовательными потребностями в свете реализации конечных целей, которые будут учитываться в процессе школьной и социальной интеграции/инклюзии ребенка. Создание безопасной и доброжелательной школьной среды – неотъемлемое условие для обеспечения успеха инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями, их учебных и

социальных достижений. Все дети разные, поэтому каждый учитель знает, что для оптимальной организации образовательного процесса необходимы индивидуализация и дифференциация обучения. Только в этом случае создаются условия для максимально полного всестороннего развития ребенка, возникает комфортная для каждого учащегося образовательная среда, находят свое решение многие проблемы неуспевающих школьников.

Достаточно часто термины "индивидуализация" и "дифференциация" используются учеными и практиками как синонимы, что, на наш взгляд, неправомерно. Каждое из этих понятий имеет собственное содержание.

Дифференциация обучения предусматривает наличие у учащегося возможности выбора собственной образовательной траектории в рамках существующей системы образования. Это и выбор школы, и выбор профиля обучения .

Индивидуализация же обучения — это создание условий для учета индивидуальных особенностей учащегося в рамках выбранной ими образовательной траектории.

Дифференциация (от лат. Differentia –разница, различие) –выделение частного из общей совокупности по некоторым признакам; разделение, расчленение, расслоение целого на различные части,

формы и ступени. Необходимо отметить, что существуют разные подходы к определению оснований для дифференциации обучения.

Определение и обоснование куррикулума в инклюзии на основании существующих Государственных стандартов и нормативно-правовых документов, обеспечивающих учебный процесс в образовательном учреждении.

На нынешнем этапе становления инклюзивного образования привлечения детей с особенностями психофизического развития базируется на существующей нормативно правовой базе, которую наполняет образовательный компонент. К ней относим: Учебный план - государственный документ, которым устанавливаются структура учебного года, учебные предметы, порядок их изучения по годам обучения и соответствующий бюджет времени.

Типовые учебные планы, используемые в системе специального образования, учитывают особенности психофизического развития детей и языка обучения, а также содержат инвариантную составляющую (в том числе коррекционно-развивающие занятия), сложившуюся на государственном уровне, обязательную для всех общеобразовательных учебных заведений, в 3 которых учатся ученики с нарушениями психофизического развития, независимо от их подчинения, типов и форм собственности, и

вариативную, где предусмотрены дополнительные часы на изучение предметов инвариативной составляющей, курсы по выбору, индивидуальные и групповые занятия.

На основе типовых учебных планов учебные заведения ежегодно составляют рабочие учебные планы, конкретизируя вариативную составляющую с учетом особенностей нарушений и индивидуальных образовательных потребностей учащихся. Рабочие учебные планы утверждаются соответствующим органом управления образованием.

В учебном плане представлены образовательные области и предметы, по которым они реализуются. Для создания оптимальных условий владения учебным материалом с учениками, которые нуждаются в коррекции физического и умственного развития, проводят индивидуальные и групповые коррекционные занятия, в частности, логопедические, с лечебной физкультурой и тому подобное. Учебные программы содержат точно определенный объем и характер учебного материала, которые соответствуют познавательным возможностям детей с особенностями психофизического развития. Учебные программы по всем предметам предусматривают решение не только общеобразовательных, но и коррекционных задач.

Модели адаптации основных профессиональных образовательных программ для обучения студентов с инвалидностью и ОВЗ

I. Лица с инвалидностью и с ограниченными возможностями здоровья как обучающиеся по основным профессиональным образовательным программам

Основная профессиональная образовательная программа представляет собой единый комплекс содержания профессионального образования, установленного на основе компетентной модели государственных образовательных стандартов, концентрировано отраженного в учебном плане образовательной программы, условий обучения (кадровое, учебно-методическое, материально-техническое и инфраструктурное обеспечения образовательного процесса, социокультурная среда).

Образовательная программа направлена на освоение обучающимися необходимыми знания, умениями, навыками для формирования способности к ведению профессиональной деятельности. Основная профессиональная образовательная программа является целостной системой, изменение которой возможно только в части дополнения. Поэтому инклюзивность является базовым принципом при освоении основных профессиональных образовательных программ,

результатом которой должна стать полноценная интеграция обучающегося в профессиональное сообщество.

Обладая особыми образовательными потребностями обучающиеся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья должны иметь выбор в построении индивидуальной траектории обучения с целью интеграции в инклюзивную образовательную систему обучения по основной профессиональной образовательной программе, то есть по сути – это индивидуальная траектория интеграции.

Два направления адаптации, которые могут как применяться по отдельности, так и в комплексе:

1. Освоение дополнительных компетенций для интеграции в систему обучения. Осуществляется за счет введения дополнительно (факультативная часть) к учебному плану адаптационных моделей.
2. Создание специальных условий обучения за счет специального дополнения кадрового, учебно-методического, материально-технического и инфраструктурного обеспечения образовательного процесса, приспособляемости социокультурной среды вуза.

Полимодельность адаптации основных профессиональных образовательных программ.

Социальные и образовательные потребности обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями во многом связаны с особенностью предшествующего учебного опыта и развития отдельных социально-коммуникативных качеств. Эксклюзивный учебный опыт, вследствие, например, семейного обучения, обучения интернатного типа, может создавать препятствия для социальной адаптации к процессу обучения в составе академической группы, члены которой не обладают ограничениями. При этом обучающийся на этапе поступления в вузе продемонстрировал необходимый уровень необходимых знаний (по ЕГЭ либо на экзаменах в формате вуза), но не обладает необходимыми навыками эффективной коммуникации или необходимыми для дальнейшего обучения практическими умениями. Кроме того, обучающийся в силу различных причин жизни может получить инвалидность уже в процессе обучения, что само по себе является тяжелой психологической травмой, важную роль в преодолении имеет место освоения компенсаторных навыков.

Модель 1: Модуль социальной адаптации обучающихся с ограниченными возможностями

здоровья к образовательному учреждению и образовательной программе.

Основная цель Модуля заключается в создании индивидуальных оптимальных условий для информационной доступности образовательного процесса и технических навыков учета ограничения здоровья при выполнении учебных задач, что будет одним из показателей качества высшего образования. Задачами Модуля являются: содействие адаптации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья к образовательной среде современного университета, знакомство основными понятиями и содержанием учебной и профессиональной коммуникации, психологическими характеристиками различных типов общения, в частности, межличностными контактами, а также практическими навыками и приемами эффективной коммуникации, получение комплекса представлений о правах и обязанностях. Модуль предшествует обучению по основной профессиональной образовательной программе, ориентирован на освоения комплекса дополнительных специальных общекультурных компетенций, ориентированных прежде всего на принцип «научить учиться». Модуль является факультативным и в соответствии с условиями, установленными нормативными правовыми актами в сфере образования расширение

и углубление компетенций, установленных федеральным государственным образовательным стандартом осуществляется в том числе за счет введения комплекса дополнительных компетенций, устанавливаемых образовательной организацией самостоятельности. Для более точного проектирования и реализации модуля сформирован комплекс дополнительных (специальных) общекультурных компетенций, освоение которых обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, позволит достичь поставленной цели. Использование данной модели адаптации основной профессиональной образовательной программы увеличивает срок обучения по образовательной программе от 0,5 года для программ магистратуры до 1 года для программ бакалавриата, программ специалитета, программ подготовки научнопедагогических кадров в аспирантуре. Модуль имеет общую трудоемкость 30 зачетных единиц. Учебные занятия по учебным дисциплинам модуля проводятся эксклюзивно (в специализированных учебных группах либо индивидуально). Для «апробации» способности к инклюзивному образованию, так как в Университете принята именно инклюзивная траектория освоения образовательной программы, на первом году (период) обучения по выбору обучающегося включает от 3 до 5 учебных дисциплин, изучение которых запланировано на

первый курс «нормативной» образовательной программы. Таким образом, первые два года (периода) обучения ниже по общей трудоемкости, чем 60 зачетных единиц, что также способствует постепенному включению обучающегося с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивную систему профессионального образования.

Модель 2: Модуль социально-профессиональной адаптации обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

Основная цель Модуля заключается в сопровождении выполнения учебных задач по освоению образовательной программы в имеющихся условиях инклюзивного образования с учетом индивидуальных ограничений. Задачами Модуля являются: содействие адаптации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья к образовательной программе и профессиональной деятельности, освоение принципов профессиональной коммуникации, психологических характеристик различных типов общения, а также практических навыков и приемов выполнения учебных задач по освоению профессиональной деятельности.

Модуль реализуется параллельно обучению по основной профессиональной образовательной программе, ориентирован на освоения комплекса дополнительных специальных общепрофессиональных компетенций, направленных на решение конкретных профессиональных задач, решаемых, как правило, на определенном этапе обучения по образовательной программе. Модуль является факультативным и в соответствии с условиями, установленными нормативными правовыми актами в сфере образования расширение и углубление компетенций, установленных федеральным государственным образовательным стандартом осуществляется в том числе за счет введения комплекса дополнительных компетенций, устанавливаемых образовательной организацией самостоятельности.

Для более точного проектирования и реализации модуля сформирован комплекс дополнительных (специальных) общепрофессиональных компетенций, освоение которых обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, позволит достичь поставленной цели. Использование данной модели адаптации основной профессиональной образовательной программы не увеличивает срок обучения по образовательной программе, однако

существенно увеличивается трудоемкость каждого учебного семестра. Модуль имеет общую трудоемкость 12 зачетных единиц и реализуется в семи учебных семестрах для программ бакалавриата.

Учебные занятия по данным учебным дисциплинам адапционного проводятся эксклюзивно (в специализированных учебных группах либо индивидуально). При этом обучающийся с ограниченными возможностями здоровья имеет право не выбирать весь комплекс учебных дисциплин модуля, выбрав только те, которые ему необходимы (данный выбор делается самостоятельно по итогам обсуждения со специалистами учебнометодического центра инклюзивного образования, ответственными за формирование индивидуальной образовательной траектории).

Модель 3: Социально-активные и проективные педагогические методики обучения обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

Данная модель не подразумевает использование эксклюзивных учебных курсов для обучения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Это своего рода индивидуальное сопровождение обучающегося при

освоении профессиональной образовательной программы, в том числе с применением педагогических методик и форм педагогической работы, которые могут быть использованы и для нормативного обучения. При использовании данной модели срок обучения по образовательной программе не изменяется.

Модель реализуется по ходу освоения основной профессиональной образовательной программы. В ходе реализации образовательной программы применяются педагогические технологии, при которых: информация – это, в первую очередь, средство организации деятельности, а не цель обучения; происходит развитие самостоятельности обучающихся в процессе определения и достижения цели, выбора и выполнения заданий, принятия решений; обучающиеся получают возможность осознать сущность учебно-познавательной деятельности как процесса саморазвития. В процессе обучения по учебным дисциплинам, установленным учебным планом применяются такие активные методики, как

- 1) технология накопления и систематизации информации (портфолио),**
- 2) технология самопрезентации;**
- 3) технология поиска информации;**
- 4) методы проблемного обучения,**

- 5) методы активного обучения;**
- 6) методы интерактивного обучения;**
- 7) методы интенсивного обучения.**

Важным приемом является системность и доступность индивидуального консультирования по результатам текущего контроля успеваемости в рамках балльнорейтинговой системы оценки успеваемости обучающихся по учебной дисциплине. Преподаватель устанавливает периодичность индивидуальных консультаций, в том числе в форме дополнительных учебных занятий, цель которых заключается в отработке учебных заданий, по которым обучающийся демонстрирует результаты, ниже среднего значения по учебной группе. При этом используются педагогические методики, отличные от примененных ранее в пределах общих учебных занятий.

Модель 4: Смешанное обучение. Эта модель ситуативна, так как связана прежде всего с особенностями того или иного жизненного периода.

Модель подразумевает гибкий переход от классического обучения в аудиторном формате к применению дистанционных образовательных технологий в случае возникновения объективных потребностей обучающегося (например, нахождение на реабилитационных процедурах).

4.3. Учет и оценка знаний, умений и навыков учащихся с ООП

Категории лиц с ООП:

- глухие;
- слабослышащие;
- позднооглохшие;
- незрячие;
- слабовидящие;
- лица с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата;
- лица с нарушениями эмоционально-волевой сферы;
- лица с нарушением интеллекта;
- дети с задержкой психического развития (труднообучаемые);
- лица с тяжелыми нарушениями речи;
- лица со сложными недостатками развития.

Важным фактором в оказании помощи детям с ООП является определение и выбор наиболее подходящих образовательных стратегий. Крайне важно, чтобы специалисты в данной области знали классификацию технологий обучения, способы их адаптации к потребностям детей, проводили мониторинг и оценивали воздействие некоторых методов/способов работы на ребенка и, соответственно, решали, какие из них являются наиболее актуальными и эффективными для внедрения в систему инклюзивного образования. Методы, используемые в целом в учебном процессе, а также выбранные для

индивидуальной помощи детям с ООП, должны иметь функциональный характер, опираться на хорошее знание особенностей ребенка, быть направлены на достижение прогресса в его развитии. Одним из аспектов, подлежащих рассмотрению и изучению, является определение соответствующих образовательных технологий в зависимости от типа интеллекта ребенка.

Инклюзивное образование в настоящий момент является инновационным процессом, позволяющим осуществить обучение, воспитание и развитие всех без исключения детей независимо от их индивидуальных особенностей, учебных достижений, родного языка, культуры, психических и физических возможностей.

Чтобы избежать трудностей при оценке результатов обучения при инклюзивном образовании, деятельность учителя должна основываться на **следующих принципах:**

1.Оценивание представляет собой непрерывный процесс, естественно, интегрированный в образовательную практику. В зависимости от этапа обучения допускается диагностическое и срезовое использование оценки. Также итоговая оценка может быть установлена как общий результат накопленных оценок за период обучения.

2. Оценка может быть только критериальной.

Основными критериями оценки являются планируемые результаты обучения (в случае разработки индивидуальной образовательной программы (ИОП) – задача разработки программного материала на индивидуальные способности на уровне ребенка). В то же время правила и критерии оценки быть известны заранее учителю.

3. Оцениванию с помощью отметки может подвергаться только деятельность учащегося и результаты этой деятельности, но никак не личные качества ребенка. Оценке поддается только то, чему учат. **4. Система оценки** должна быть построена таким образом, чтобы учащиеся были включены в деятельность по контролю и оценке, приобретая навыки и привычки к самооценке и взаимооценке.

В процессе обучения учителю следует:

- использовать четкие указания;
- поэтапно разъяснять задания;
- учить последовательно выполнять задания;
- повторять инструкции к выполнению задания;
- демонстрировать уже выполненное задание (например, решенная математическая задача).

В учебном процессе использовать различные виды деятельности:

- чередовать занятия и физкультурные паузы;

- предоставлять дополнительное время для завершения задания;
- предоставлять дополнительное время для сдачи домашнего задания;
- использовать листы с упражнениями, которые требуют минимального аполнения;
- использовать упражнения с пропущенными словами/предложениями;
- обеспечивать школьника копией конспекта.

Способы оценки достижений и знаний учащихся:

- использовать индивидуальную шкалу оценок в соответствии с успехами и затраченными усилиями;
- ежедневно оценивать с целью выведения четвертной отметки;
- оценивать работу учащегося, который плохо справляется с тестовыми заданиями, на уроке;
- акцентировать внимание на хороших оценках;
- разрешать переделать задание, с которым ученик не справился; - проводить оценку переделанных работ;
- использовать систему оценок достижений учащихся.

В организации учебного процесса необходимо:

- использовать вербальные поощрения;
- свести к минимуму наказания за невыполнение правил; ориентироваться более на позитивное, чем негативное;

- составлять планы, позитивно ориентированные и учитывающие навыки и умения школьника;
- предоставлять учащимся права покинуть рабочее место и уединиться, когда этого требуют обстоятельства;
- разработать кодовую систему общения (слова, жесты), которая даст учащемуся понять, что его поведение является недопустимым на данный момент;
- игнорировать незначительные поведенческие нарушения;
- разработать меры вмешательства в случае недопустимого поведения, которое является непреднамеренным;
- осваивать знания об изменениях в поведении, которые предупреждают о необходимости применения медикаментозных средств или указывают на переутомление учащегося с ограниченными возможностями здоровья.

Стараться в оценке деятельности ученика не употреблять выражений «Нет!», «Неправильно!», «Ты не справился!», чтобы не подавлять самостоятельность мышления, не убить желание учиться, думать, рассуждать, принимать решение. Пусть ученик мыслит самостоятельно, совершает свои маленькие открытия. Дети обладают своими и только своими им свойственными качествами и уровнем развития.

Поэтому следует предлагать им задания дифференцированного характера с учётом индивидуальных особенностей

Заключительная оценка также имеет большое значение для ощущения школьником своего успеха. Содержательно она должна относиться не к результату в целом (хотя такая оценка тоже высказывается), а к каким-то отдельным деталям полученного результата, своим эмоциональным переживанием в связи с увиденным: «Больше всего в твоей работе мне понравилось...», «Особенно тебе удалось...». Для обеспечения доступного качественного образования детей с ОВЗ, детей-инвалидов большое значение играет профессионализм педагогов.

Адаптированное оценивание школьных достижений детей с ООП

На основе критерия оценки областей развития в соответствии с тем или иным типом оценивания выделяются следующие виды оценивания: **Психологическое оценивание**, которое имеет целью рассмотрение и констатацию уровня развития ребенка, потенциала и трудностей в обучении, персональных особенностей в развитии, которые могут быть приняты во внимание при принятии возможных решений по уменьшению затруднений.

Объектом психологической оценки могут быть следующие характеристики личности ребенка:

- эмоциональное/аффективное развитие;
- психомоторное оценивание развития ребенка
- коммуникативное и лингвистическое;
- познавательное развитие и потенциал обучения;
- способность к мышлению;
- социальная зрелость;
- волевое развитие.

Педагогическое оценивание осуществляется в целях определения уровня:

- имеющихся навыков к познанию/обучению и потенциала развития; – восприятия новых навыков;
- развития школьных умений и навыков.

Логопедическое оценивание предусматривает установление:

- уровня развития устной и письменной речи ребенка;
- нарушений речи, их характера, степени и глубины;
- стратегий развития/обучения и восстановления речи.

Для каждого вида оценивания используются разные инструменты.

В отдельных случаях для получения наиболее полной картины о развитии ребенка могут быть применены и другие типы оценивания, дополнительно к перечисленным, которые осуществляются специализированными учреждениями/специалистами:

1.Физическое развитие, дает информацию об уровне и прогнозах развития ребенка: данные в соотношении с возрастными нормами, которые помогут обозначить некоторые проблемы или потенциальные риски физического развития ребенка.

2.Медицинское оценивание, которое определяет физическое развитие и состояние здоровья ребенка, устанавливая факторы, которые могут вызвать трудности в учебе; прогнозирует эволюцию психофизического развития ребенка и способности к обучению. В медицинском оценивании, по необходимости, могут участвовать врачи-специалисты для составления соответствующих рекомендаций.

3.Социальное оценивание, определяет проблемы семейной и школьной среды, социоэкономические трудности, влияющие на гармоничное развитие личности; определяет трудности в обучении и

осуществляется в целях применения общественных и семейных ресурсов для образовательной/социальной инклюзии ребенка.

Все типы оценивания ориентированы на установление позитивных аспектов в развитии ребенка как отправного пункта в деятельности по реабилитации и определению скорейших способностей и возможностей для развития.

Требования к структуре основной общеобразовательной программы (ООП)

основного общего образования 3 раздела программы:

- Целевой
- Содержательный
- Организационный

Целевой раздел (определяет цели, задачи, результаты, способы):

Включает в себя:

- Пояснительную записку (цель и задачи реализации ООП, принципы и подходы к формированию ООП)
- Планируемые результаты (содержательная и критериальная основа для разработки программ, отражает требования Стандарта, передает специфику ОУ, ОП и учащихся)

-Систему оценки достижения планируемых результатов (основные направления и цели оценочной деятельности, обеспечивает комплексный подход к оценке результатов, включает описание организации и содержания всех видов аттестации обучающихся)

Содержательный раздел (определяет общее содержание)

Включает в себя:

-Программу развития универсальных учебных действий

-Программы отдельных учебных предметов, курсов

-Программу воспитания и социализации

-Программу коррекционной работы

Программа развития универсальных учебных умений Должна быть направлена на:

-Реализацию требований Стандарта

-Повышение эффективности освоения ООП

4.4 Формирование у детей с ООП основ культуры деятельности

Инклюзивная школа должна обеспечивать:

-Развитие способности к саморазвитию

-Формирование опыта применения универсальный учебных действий

-Формирование навыков участия в конкурсах, олимпиадах, конференциях

-Овладение приемами сотрудничества и социального взаимодействия

-Развитие компетенции в области использования ИКТ

Программы отдельных учебных предметов, курсов должны обеспечивать достижение планируемых результатов освоения ООП.

Должны содержать:

-Пояснительную записку

-Общую характеристику

-Описание места предмета, курса

-Результаты освоения

-Содержание -Тематическое планирование

-Описание УМК -Планируемые результаты

Программа воспитания и социализации

Должна быть направлена на:

-Освоение социального опыта

-Формирование готовности к выбору профессиональной деятельности **-Формирование и развитие знаний**, установок и норм безопасного образа жизни, экологической культуры

Должна обеспечить:

-Формирование уклада школьной жизни, обеспечивающего создание социальной среды развития

-Усвоение нравственных ценностей, приобретение знаний о нормах поведения, приобщение к культурным ценностям своего народа, к традициям школы

-Социальную само идентификацию

-Участие в деятельности клубов, объединений - Развитие педагогической компетентности родителей

-Формирование мотиваций к труду, создание условий для профессиональной ориентации, информирование об особенностях различных сфер деятельности - Осознание ценности здорового образа жизни, осознанное отношение к выбору образа жизни

Программа коррекционной работы

Должна быть направлена на:

-Коррекцию недостатков развития

-Преодоление трудностей в освоении ООП

Программа оказания помощи

Должна обеспечивать:

-Выявление и удовлетворение особых образовательных потребностей

-Реализацию комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения

Создание специальных условий воспитания и обучения детей, использование специальных ОП, проведение коррекционных занятий
Организационный раздел определяет рамки и механизмы организации учебного процесса.

Включает в себя:

- учебный план
- обеспечивает введение в действие и реализацию требований Стандарта
- определяет объем нагрузки
- состав и структуру обязательных предметных областей по классам. В учебный план входят обязательные предметы.

В итоге, оценивание развития ребенка - это комплексный процесс, проводимый на различных уровнях путем участия различных категорий специалистов и с соблюдением следующих правил:

1. Специалисты, задействованные в процесс оценивания развития ребенка, должны проявить

профессионализм, объективность и непредвзятость оценивания.

2. Оценивание должно быть частью услуг по оказанию помощи, а не только идентификацией и измерением.

3. Процессы, процедуры и инструменты должны быть использованы строго по назначению.

4. В процессе оценивания должны быть использованы различные источники информации.

5. Оценивание развития ребенка должно быть текущим или периодическим, постоянным.

6. Процедуры оценивания должны быть достоверными и надежными. Все инструменты, процедуры и процессы должны быть адаптированы к контексту.

7. Оценивание должно реализовываться в естественной среде, с использованием заданий, подходящих ребенку.

4.5 Технология дистанционного и on-line обучения

Современные информационные и коммуникационные технологии, которые еще совсем недавно казались чем-то далеким и нереальным, очень быстро стали обыденностью в нашей жизни и используются, применяются во всем, начиная от строительства и заканчивая обучением в школе и детских садах. Понятие «технология обучения» на

сегодняшний день не является общепринятым в традиционной педагогике. В документах ЮНЕСКО технология обучения рассматривается как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования [1].

Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников. В соответствии с подходом ЮНЕСКО «образование должно взять на себя выполнение сложной задачи по преобразованию различий между людьми в конструктивный фактор, способствующий укреплению взаимопонимания между отдельными членами и обществом в целом» [2]. Включение детей с особенностями в развитии (с особыми образовательными потребностями) в образовательный процесс в массовых школах по месту жительства – новый подход для российского образования. Именно этот подход терминологически связан с процессом, который называется «инклюзия в

образовании», и, соответственно, образование в русле этого подхода – «инклюзивное образование».

Образовательные потребности учащихся, имеющих те или иные функциональные ограничения, очень разнообразны. С одной стороны, они имеют такие же потребности в получении знаний, необходимых для жизни в современном обществе, как и их сверстники. С другой стороны, у них есть и другие потребности (часто определяемые как особые образовательные потребности), связанные с функциональными ограничениями, которые не позволяют использовать в учебном процессе обычные образовательные методы и препятствуют прогрессу в получении знаний. Для обеспечения доступности и качества образования большое значение имеет применение информационных и коммуникационных технологий (ИКТ).

Эти технологии получают все большее распространение во всем мире и позволяют на новом качественном уровне обеспечивать удаленное взаимодействие в рамках процесса обучения. Можно выделить следующие основные направления в их использовании:

1. Применение ИКТ для решения компенсаторных задач. Использование технологий в качестве вспомогательных устройств позволяет учащимся с

особыми потребностями принимать активное участие в учебном процессе и коммуникации. Так, например, в случае двигательных нарушений ИКТ позволяют человеку писать, а в случае зрительных нарушений делают возможным процесс чтения. С этой точки зрения технологии обеспечивают учащимся возможность контролировать окружающую среду, позволяют решать учебные и социальные задачи, предоставляют доступ к информационным ресурсам.

2. Применение ИКТ для решения дидактических задач. Использование ИКТ как дидактического инструмента способствует изменению подходов к учебно-методическому процессу и стимулирует появление новых стратегий обучения и контроля знаний. Использование информационных технологий позволяет свести к минимуму различия между учащимися и делает возможным применение современных педагогических приемов, направленных на улучшение взаимодействия учащихся между собой и с преподавателями. Кроме того, в силу ограниченных возможностей передвижения некоторых категорий учащихся, а также недостатка преподавательских кадров использование дистанционных методов коммуникации может оказаться актуальным для процесса обучения.

3. Применение ИКТ для решения коммуникативных задач. Технологии могут выступать посредниками в процессе общения людей с особыми потребностями. Для каждой категории пользователей, испытывающих трудности в процессе коммуникации, должны быть подобраны и адаптированы специальные вспомогательные устройства и программное обеспечение. Прежде всего, речь идет о компьютере для людей, у которых трудности коммуникации осложняются двигательными нарушениями, технологии зачастую являются единственным способом связи с внешним миром, позволяющим выразить свои мысли и потребности [5].

В качестве примера использования таких технологий можно привести Стивена Хокинга – это «уникальный человек», в силу жизненных обстоятельств он был вынужден использовать современные наработки в области информационных технологий для общения с окружающим миром. Стивен Хокинг родился 8 января 1942 года. В 1962 году он окончил Оксфордский университет и начал занятия теоретической физикой. Тогда же у Хокинга стали проявляться признаки бокового амиотрофического склероза, которые привели к параличу. После операции на горле в 1985 году он потерял способность говорить. Друзья подарили ему

синтезатор речи, который был установлен на его кресле-коляске. Некоторую подвижность сохранял лишь указательный палец на правой руке Хокинга. Впоследствии подвижность осталась лишь в мимической мышце щеки, напротив которой закреплён инфракрасный датчик. С его помощью физик управляет компьютером, позволяющим ему общаться с окружающими.

Основными типами средств ИКТ, используемыми для обучения инвалидов являются следующие:

- стандартные технологии — например, компьютеры, имеющие встроенные функции настройки для лиц с ограниченными возможностями здоровья;
- доступные форматы данных, известные также как альтернативные форматы — например, доступный HTML, говорящие книги системы DAISY (Digital Accessibility Information System — электронная доступная информационная система); а также «низкотехнологичные» форматы, такие, как система Брайля;
- вспомогательные технологии: слуховые аппараты, устройства для чтения с экрана, клавиатуры со специальными возможностями и т.д. Вспомогательные технологии (ВТ) — это «устройства, продукты, оборудование, программное обеспечение

или услуги, направленные на усиление, поддержку или улучшение функциональных возможностей людей с ограниченными возможностями здоровья». Когда речь идёт об обеспечении доступа к чему-либо пользователя с ограниченными возможностями, мы затрагиваем такое свойство предмета, как «accessibility». В русском языке, к сожалению, пока так и не появилось абсолютно точного эквивалента данному слову, но всё-таки наиболее близким и широко употребляемым является «доступность», однако очень часто даже в русских текстах предпочтение отдаётся употреблению именно англоязычного варианта.

Также важно понимать, что термины «accessibility» и «usability» далеко не синонимичны. Для того, чтобы ИКТ были доступны всем, необходимо использовать несколько практических решений при применении доступных ИКТ:

1. Максимально использовать специальные возможности обеспечения доступности современных технологий. Большинство традиционных ИКТ, таких, как компьютеры, компьютерные планшеты и другие технические средства, применяемые в школах, имеют огромное множество особых функций, которые, благодаря установке предпочтительных характеристик, могут помочь очень большому числу

учащихся в освоении учебной программы и фиксации результатов проделанной ими работы.

2. Помогать учащимся в «освоении» путем овладения особыми функциями компьютера, наиболее отвечающими их потребностям. Способность персонализировать технологию, с тем, чтобы она отвечала собственным предпочтениям и потребностям – это необходимый жизненный навык, который будет полезен для учащихся по мере того, как они будут проходить через систему образования.

3. Необходимо отслеживать и использовать потенциал новых разработок и ожидаемых в ближайшем будущем технологий как одного из средств преодоления нынешних барьеров.

Заслуживающие внимания технологические тенденции – это, в частности, обучение с помощью мобильных систем, решение на основе облачных вычислений, сенсорный экран, интерактивные пользовательские интерфейсы с распознаванием жестикмуляции и исследование по применению игровых консолей для обучения.

4. Воспитание инклюзивного и позитивного отношения к применению технологии для обучения. Поведенческие барьеры и боязнь новой технологии со стороны преподавателей, родителей и администраторов значительно снижают

возможности того, чтобы преподаватели воспользовались выгодами доступных ИКТ даже в хорошо обеспеченных ресурсами условиях.

5. Важнейшее значение имеет обучение преподавателей и оказание им помощи. Для того, чтобы убедить преподавателей в ценности доступных ИКТ в классной комнате, они должны, прежде всего, обладать необходимыми навыками, взглядами и знаниями.

6. Создание возможностей, обучение и постоянная поддержка, которые необходимы для эффективного применения доступных ИКТ, – это «командная задача».

7. Инклюзивная учебная программа предполагает учет потребностей учащихся с ранних этапов формирования учебной программы. Разработка учебной программы, которая с самого начала отвечает потребностям наибольшего числа учащихся, снижает необходимость затратного по расходам и времени процесса ее доработки (универсальный дизайн).

8. Доступные ИКТ – это один из ключевых факторов национальной и региональной политики. Национальные органы образования и министерства должны полностью использовать потенциал доступных ИКТ в целях обновления национальной и

региональной политики, с тем, чтобы поощрять их применение в качестве одного из инструментов воплощения на практике инклюзивного образования.

9. Применение доступных ИКТ должно быть неотъемлемой частью плана по внедрению ИКТ. В условиях быстрого технологического и информационного развития во всех сферах человеческой деятельности необходимым и обязательным условием развития и модернизации государства становится включение людей с особыми потребностями в новую образовательную среду, основанную на использовании ИКТ, а также обеспечение равных возможностей для людей с ограниченными возможностями.

Инновационная подготовка будущих специалистов для системы инклюзивного образования предполагает овладение следующими компетенциями:

– педагоги образовательных учреждений на основе психологизации своей профессиональной деятельности приобретают психологодидактические компетенции;

– практические психологи на основе профессионализации своей психологической квалификации приобретают психолого-

дидактические и специально дефектологические компетенции;

–педагоги-дефектологи/специальные психопедагоги, осваивают и расширяют психолого-технологические компетенции.

В условиях инклюзивного образования, наиболее оптимальным для научно-методического обеспечения процесса сопровождения детей различных категорий является создание методологической и методической базы при вузовских психолого-педагогических кафедрах, разрабатывающих стратегию и содержание образования в двухуровневой системе подготовки специалистов (бакалавриат – магистратура) с продолжением обучения в аспирантуре и докторантуре. В рамках системы повышения квалификации и переподготовки специалистов необходимо вводить практико-ориентированные учебные курсы, позволяющие осваивать инновационные модели инклюзивного образования и расширять систему профессиональных компетенций.

V ОСНОВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ С ДИСГРАФИЕЙ

5.1 Общефункциональные механизмы письменной речи

Письменная речь протекает на основе взаимодействия различных высших психических функций и, прежде всего, восприятия разной модальности, речи, памяти и предметных действий. Эти психические функции обеспечивают необходимые для реализации письма процессы звукоразличения, актуализации образов-представлений буквенных знаков и перекодирование их в систему движений руки. Кроме того, в формировании письма задействованы эмоционально-волевые процессы, мотивы и поведение человека.

Письмо представляет собой сложную, системную и произвольную психическую деятельность, которая обеспечивается участием различных структурно-функциональных компонентов, представленных, помимо речи, такими психическими функциями, как память, внимание, мышление, восприятие. Между ними в процессе письма устанавливается тесная связь и взаимообусловленность [11]. Овладение письменной речью означает усвоение особой и сложной символической системы знаков. Письмо является

продуктом длительного развития высших психических функций, личности и поведения ребенка.

В качестве таких общефункциональных механизмов рассматриваются восприятие, память, внимание, мыслительные операции: способности к абстрактным способам деятельности; сформированность общего поведения, регуляции и саморегуляции, мотивов и поведения [5]. По мнению Галеевой Н.И., любые нарушения письма отрицательно влияют на все психическое развитие ребенка, отражаются на его деятельности, поведении [4].

Нарушения письма отрицательно влияют на формирование личности ребенка, могут вызывать психические наслоения, специфические особенности эмоционально-волевой сферы, способствовать развитию таких отрицательных качеств характера как застенчивости, нерешительности, замкнутости, негативизма, чувства неполноценности.

Е. А. Логинова и П. К. Федотова исследовали особенности состояния у второклассников с дисграфией значимых для процесса письма неречевых психических функций [7]. Проведённое исследование позволило установить следующие особенности:

Память. Кратковременная и долговременная память детей отличалась сниженным объёмом, низкой продуктивностью, замедленной скоростью. Процесс

запоминания детей с нарушением письма характеризовался низкой активностью, замедленной скоростью, сниженным объёмом, прочностью и точностью запоминаемого. Дети воспроизвели только половину слов, предлагаемых им для запоминания, имели уровень развития слухоречевой памяти ниже среднего. Уровень развития зрительной памяти у большинства участников исследования авторы охарактеризовали как высокий.

Внимание. У большинства учащихся с дисграфией наблюдалось недостаточное развитие внимания, характеризующееся малым объёмом, слабостью концентрации, распределения, быстрой истощаемостью. К концу выполнения задания у школьников наблюдалось увеличение количества ошибок. Так, например, если в начале выполнения «корректирующей пробы» ошибки учащихся сводились только к пропускам нужной буквы, то к концу выполнения теста появлялись ошибки, выражающиеся в неправильной дифференциации букв, имеющих графическое сходство («ш» и «щ», «н» и «и»).

Процессы мышления. Недостаточное развитие процессов мышления школьники с дисграфией продемонстрировали при выполнении заданий на исследование комбинаторных умений и навыков, умений планировать свою деятельность, контролировать её результат. Даже после обращения

исследователем внимания детей на ошибки выполнения, они не могли самостоятельно их обнаружить и исправить. На проблемы с мышлением у детей с дисграфией указывает и Нефедова А.В. [9] Она отмечает, что парциальное недоразвитие мышления у детей с выраженной дисграфией проявляется в низком уровне сформированности операций сравнения и классификации; у учащихся с легкой дисграфией - операции классификации. Школьники испытывают затруднения при сравнении абстрактных понятий, отношений между конкретными и абстрактными объектами. Для большинства учащихся с нарушением письма недоступна классификация понятий, обозначающихся словами третьей степени обобщения, которые в норме усваиваются детьми в старшем дошкольном возрасте.

Сенсомоторные функции, динамический праксис, графомоторные навыки, оптико – пространственная ориентация В исследовании Логиновой у большинство учащихся (75%) выявлен недостаточный уровень развития динамического праксиса и графомоторных навыков, свидетельствующий о слабости сенсомоторных функций в целом. Так, при выполнении теста «кулак – ребро – ладонь», школьники с дисграфией испытывали трудности в переключении с одного движения на другое, путали последовательность

движений, пропускали движения [7]. Ни один из учащихся с нарушением письма не смог повторить за исследователем всю серию движений без ошибок или с минимальным количеством ошибок.

Недоразвитие графомоторных навыков у учащихся с дисграфией проявлялось не только при выполнении задания «срисовывание фигур», но отмечалось и в письменных работах учащихся. Почти у половины испытуемых наблюдался размашистый почерк, они не всегда соблюдали пропорции букв, что также свидетельствует о недостаточности оптикопространственных функций. Кроме того, 25% участников исследования допускали большое количество ошибок при определении левой и правой частей тела напротив сидящего человека (в некоторых случаях и собственного тела). Подобные ошибки свидетельствуют как о недостаточности оптико-пространственных функций, так и о слабости мыслительной пространственной переориентации. Вербальные компоненты интеллекта.

В процессе исследования зрительного гнозиса и мышления Нефедова А.В. отмечает у большинства детей с выраженной дисграфией низкий уровень осведомленности и понятийности, ограниченный объем экспрессивного словаря, нарушение номинативной функции речи, проявлявшееся в вербальных парафазиях, неточном понимании и употреблении значений многих слов, незнании

отдельных малочастотных предметов, трудностях актуализации хорошо знакомых слов в нужный момент [9]. При соответствии возрастной норме, в уровневых показателях интеллекта у учащихся с дисграфией отмечается снижение функции обобщения на вербальном и невербальном уровне. На вербальном уровне это проявляется в затруднениях нахождения сходства между понятиями. На невербальном уровне - в недостаточной сформированности зрительно-пространственных отношений.

Личностные характеристиками детей. В структуре личности у школьников с дисграфией выявлены специфические личностные особенности, проявляющиеся в незрелости поведенческой саморегуляции, стремлении настаивать на своем, тенденции к непослушанию, неадекватной самооценке. Мальчики с дисграфией являются более независимыми, чаще пренебрегают своими обязанностями, проявляют безответственность. Для девочек более характерно быть послушными, склонными идти на уступки [9]. 12 Подводя итоги анализа научной литературы, можем отметить следующее: В ходе многочисленных исследований у детей с дисграфией были выявлены недостаточное развитие памяти, комбинаторных умений и навыков, динамического и конструктивного праксиса. Выраженные затруднения у учащихся вызывало

воспроизведение цифровых рядов в обратной последовательности, что наряду с недостаточностью сукцессивных функций указывает на несформированность оперативной памяти.

Результаты исследования состояния динамического праксиса на сукцессивно организованном материале также свидетельствует о взаимосвязи неполноценности у школьников динамического праксиса и сукцессивных функций. Недостаточность графомоторных навыков сочеталась у детей с нарушением пространственного праксиса, неполноценностью зрительно-моторной координации. К тому же, у всех школьников с нарушением письма, имеющих значительное недоразвитие памяти, наблюдалась также более выраженная, по сравнению с другими испытуемыми, несформированность внимания. Такая картина объясняется тем, что внимание, является центральным звеном в цепи процессов памяти и необходимой предпосылкой запоминания. В процессе исследования у большинства учащихся с дисграфией наблюдались такие особенности, как низкая работоспособность, неуверенность в себе, а в некоторых случаях – нежелание идти на контакт.

В то же время авторы отметили, что учащиеся с дисграфией представляют собой неоднородную группу по уровню развития неречевых функций. Они продемонстрировали значительную

неравномерность средних показателей состояния изученных функций. Сопоставление результатов исследования с данными логопедического обследования школьников с дисграфией, а также с результатами анализа письменных работ детей, позволило авторам сделать вывод, что наиболее выраженная дисграфия наблюдается у школьников с самыми низкими показателями состояния неречевых психических функций. У большинства учащихся начальных классов с тяжелыми нарушениями речи и дисграфией отмечаются низкий объем внимания, кратковременной и словесно-логической памяти, низкий уровень концентрации, переключаемости внимания, дефицитарность динамического праксиса, реципронной и графомоторной координации, трудности вербально-логического мышления, низкий объем памяти, трудности концентрации внимания.

Познавательная деятельность младших школьников с дисграфией характеризуется определенными особенностями: более низким уровнем развития мышления, восприятия, памяти, внимания, неоднородностью и вариативностью проявлений, различной структурой нарушения, диспропорцией в развитии психических процессов, а также различных структурно-функциональных компонентов психических функций. При этом особенности познавательной деятельности

коррелируют со степенью выраженности дисграфии и нарушениями устной речи.

Дисграфия и дислексия приводят к тому, что школьники не овладевают особой формой речи – письменной. Это препятствует использованию письма как средства общения и получения опыта. Тесная взаимосвязь письменной речи с интеллектуальной и эмоционально-волевой сферами личности, обуславливает необходимость ранней диагностики. Интеллектуально-личностные особенности школьников с разными видами дисграфии являются основанием для построения индивидуальных программ психокоррекционной работы, учитывающих преобладающий вид дисграфии, уровень и структуру интеллекта, особенности личнос

5.2 Основные условия коррекции недостатков письма, чтения.

Коррекция недостатков письма, чтения требует постоянных, систематических занятий, отнимает у детей много сил и времени.

Что мешает работе по коррекции недостатков письма, чтения ?

1. *Не выявленные своевременно механизмы затруднений в учебной деятельности,*

2. *Недостаток понимания* и помощи со стороны родителей влекут за собой изменения в характере ребёнка, связанные с более или менее болезненными переживаниями этих явлений.
3. *Аффективные реакции* (ребёнок обнаруживает агрессивность, нередко отказывается от выполнения учебных заданий или работает только под страхом наказания).

Эти реакции маскируют чувство глубокой внутренней тревоги ребёнка, ощущения собственной неполноценности.

Такие вторичные наслоения могут принять необратимый характер.

4. *Кроме того, отдельные направления в программе* начального школьного обучения не помогают в преодолении дисграфии и дислексии, а *усугубляют ошибки чтения и письма*. Например, излишняя вербализация обучения грамоте, при относительно коротких добукварном и букварном периодах.

Добукварный период существует для развития готовности к обучению грамоте. А он занимает всего 2-3 недели, что не позволяет решить всего круга задач: приучить детей к слушанию как особому виду речевой деятельности;

- укрепить внимание,

- связи между слухоречевой и речедвигательной сторонами единого речевого акта;
- научить звуковому анализу и синтезу слов.

Отсюда большая группа ошибок, в основе которых лежат затруднения в анализе речевого потока. Ведь последовательный и систематически проводимый звукослоговой анализ является одним из условий успешного овладения грамотой.

5. *Ещё одно непропорциональное методическое требование* – «безотрывное» написание слов с первых недель обучения в первом классе. Стадия элементарного написания букв практически отсутствует. Написав первый элемент буквы, ребёнок не всегда может дифференцировать тонкие движения руки в соответствии с замыслом: он либо неправильно передал количество однородных элементов (л-м), либо ошибочно выбрал последующий элемент (у-и). Умение вносить предварительные поправки по ходу письма (до совершения ошибки) может быть выработано лишь при четкой разработке системы графических упражнений в букварном периоде. Или установка на скорочтение в младших классах.
6. *Убыстрение темпа* не даёт возможность четко ощутить каждую артикулируемую. А если ребенок не

имеет четкого образа звука, смешивает звук с другими и по слуху и по артикуляции, нельзя говорить об успешном овладении грамотой. Всё это доказательства того, что в дошкольном возрасте значительно легче предупредить нарушения письма и чтения, чем их преодолевать во время обучения в школе. Одно из необходимых условий предупредительного воздействия – раннее распознаваниестораживающих признаков речевого недоразвития.

7. *Учет механизмов нарушения чтения и письма* предполагает патогенетический принцип коррекционной работы. Важно не позднее 3-4 лет проверить у ребенка состояние слуховой дифференциации звуков речи. Если она затруднена, то необходимо приступить к её развитию. Эта работа обязательно должна быть закончена до начала обучения грамоте. Надо преодолевать звуковые замены в речи, сформировать кинестетические образы звуков, чтобы при внутреннем проговаривании происходила опора на правильную артикуляцию звуков. Коррекция нарушений слоговой структуры – это одна из причин возникновения дисграфии и дислексии у школьников.

Профилактику обеспечивает пропедевтическая работа в системе от чётких артикуляционных кинестезий в сочетании с пальцевыми, от слуховых и зрительных ощущений к правильному восприятию: **звук – буква – слог – слово – предложение**. Надо создать условия, чтобы ребёнок мог услышать, подметить, усвоить истинное звучание звука и выделение его в слове.

Необходимое условие профилактики дисграфии – правильность и четкость артикулем. С первых занятий нужно привлекать внимание детей к работе речевого аппарата, чтобы сделать его в достаточной степени управляемым, приучить оценивать свои мышечные ощущения при проговаривании звуков. При отработке гласных звуков особое внимание уделять сравнению артикуляции **а-о, о-у, ы-и**, так как многие ошибки письменной речи связаны с нарушением артикуляции этих звуков.

Например, а-о, если верхняя губа «не держится», звук получается смазанный между а-о. Такой ребёнок будет писать ударный звук неверно. Важно, чтобы ребёнок при становлении речи и обучении грамоте осознавал кинестезии, то есть натяжение или расслабление мышц речевого аппарата.

Правильности и четкости артикулем способствует артикуляционная гимнастика для детей. Если движения сочетать с упражнениями для

развития мелкой моторики, можно одновременно помогать становлению речевых и рукодвигательных кинестезий. В структуру занятия должны быть включены упражнения для одновременного развития мелкой моторики и движения языка.

Например, имитация ходьбы пальчиков – указательного и среднего – сопровождается движениями языка: вверх-вниз. Для детей это трудно.

Из 12 человек лишь 2-3 могут после нескольких занятий воспроизвести точно эти движения. Детям трудно одновременно контролировать движения пальцев рук и языка. Упражнения проводим в определенной последовательности: сначала по словесной инструкции с показом, потом только по словесной инструкции.

Для развития кинестетических ощущений детям предлагаем выполнить эти упражнения с закрытыми глазами. Развитие ручной моторики у дошкольников имеет большое значение не только для активизации речевой моторики, но и для подготовки детей к овладению письмом.

Для развития пальцевой моторики используются:

- альбомы для раскрашивания, для снятия напряжения пальцев, во время печатания,
- пальчиковая разминка,

- самомассаж с ручкой, когда ручку катают между ладонями и пальчиковые упражнения с ручкой.

Вот одно из них: ручка просунута под указательным пальцем и мизинцем, безымянный и средний ходят по столу. При обучении грамоте используем игровой прием «Пальчики в гостях у букв». Сначала дети чертят схему слова разноцветными карандашами. Проговаривая вслух каждый звук, касаются поочередно каждым пальцем соответствующего окошка схемы. Пальцы двигаются, как по клавишам пианино, по схеме. Движения пальцев начинаются с левого мизинца. Это сопряженная гимнастика языка и рук, когда пальцы и рот стимулируют друг друга. Все перечисленные упражнения не только способствуют совершенствованию статической и динамической координации движения кисти и пальцев рук, но и активизируют речевую моторику, подготавливают детей к овладению грамотой и помогают в предупреждении специфических нарушений письма и чтения.

Для профилактики дисграфии необходима более углубленная работа в детском саду по анализу речевого потока. Обучение грамоте осуществляется по так называемому аналитико-синтетическому методу, предложенному в 1847 году как способ Бёме. Овладевающий грамотой ребёнок ещё до начала

записи предложения должен уметь выделить в нём отдельные слова, уловив границы между ними, и определив звуко-слоговой состав каждого слова. Работу, подготавливающую ребенка к звуковому анализу слова нужно начинать в раннем дошкольном возрасте. Интерес к отдельным звукам появляется у детей в период от 3-4 лет.

5.3 Профилактика дисграфии

При комплексном дифференцированном подходе к коррекции нарушений письма, направленном не только на исправление дефектов устной речи, но и на формирование и развитие психических процессов учащихся с дисграфией, достигается наилучший результат. Как и при многих других расстройствах, ранняя диагностика и своевременное оказание квалифицированной помощи значительно повышает шансы на успех.

Коррекционная работа на более ранних этапах развития ребёнка даёт возможность вообще избежать диагноза "дисграфия". Возвращаясь к цитате, приведенной в начале работы, а также принимая во внимание современный уровень грамотности молодежи (или, скорее, неграмотности), а также широкое использование детьми в качестве средства общения телефонов и т.д., приходим к неутешительному выводу, что ...человечество

деградирует от высшей формы существования к низшей...

Вопросу профилактики дисграфии необходимо уделить особое внимание, поскольку, именно путь ее профилактики должен стать самым основным в решении данной проблемы. Уже в дошкольном возрасте по целому ряду признаков можно заранее предвидеть, кому из детей в дальнейшем «угрожает» появление дисграфии.

Как уже было нами отмечено в предыдущих темах дисциплины, трудности в овладении письменной речью возникают, в основном, как результат сочетания трех групп явлений:

1. биологической недостаточности мозговых систем;
2. возникающей на этой основе функциональной недостаточности
3. средовых условий, предъявляющих повышенные требования к отстающим в развитии или незрелым психическим функциям.

В самый ранний период можно обнаружить лишь «цепочку» перинатальных вредностей, но уже этот тревожный признак сам по себе настолько важен, что не стоит ожидать появления всех остальных – нужно сразу принимать профилактические меры.

В раннем постнатальном периоде важно возможно полнее реализовать медицинскую часть

профилактических мер, направленную на устранение или хотя бы сглаживание последствий повреждения головного мозга ребенка. Если удастся провести все необходимые для этого лечебные мероприятия, то нарушения письма и чтения который могут внести медики в дело решения проблемы дисграфии.

Для решения основных задач профилактики вся окружающая ребенка социальная среда должна быть «развивающей», то есть она должна обеспечивать достаточное количество слуховых и зрительных впечатлений, в ней должны присутствовать объекты, способные привлечь и удержать внимание ребенка, стимулировать развитие его познавательной и мыслительной деятельности и т. п. Большую помощь в этом могут оказать тщательно подобранные «развивающие» игрушки, а позднее и игры.

И безусловно, совершенно незаменимую роль в этом отношении играет теплое эмоциональное общение с ребенком окружающих его взрослых людей, которое должно начинаться с доречевого периода.

В дальнейшем такое общение должно постепенно приобрести «направляющий» характер, стимулирующий правильное развитие психических функций ребенка – его внимания, памяти, мыслительной деятельности, эмоционально-волевой сферы пр., что так необходимо для предстоящего процесса обучения и для овладения письменной

речью в частности. Особое же внимание в этот ранний период должно быть уделено полноценному развитию устной речи ребенка, поскольку именно она явится той основной базой, на которой в дальнейшем будет строиться письменная речь.

В профилактике дисграфии у дошкольников можно выделить базовые направления, работа по которым с младшими дошкольниками реализуется параллельно и без предварительной диагностики. В среднем и старшем дошкольном возрасте профилактическое воздействие может осуществляться избирательно, на основании диагностики.

Можно выделить следующие направления работы по профилактике дисграфии у дошкольников:

1. Развитие сенсорных функций и психомоторики (зрительного и слухового восприятия, зрительных и слуховых дифференцировок;

* Нарушения письма и чтения пространственных представлений;

*кинетической и кинестетической организации движений, конструктивного праксиса, условно-двигательных реакций и графоизобразительных способностей).

2. Развитие межанализаторного взаимодействия, сукцессивных функций (слуходвигательных, зрительно-двигательных, слухозрительных связей; способности запоминать и воспроизводить пространственную и временную последовательность стимулов, действий или символов).

3. Развитие психических функций (зрительного и слухового внимания, памяти).

4. Развитие интеллектуальной деятельности (мыслительных операций: сравнения, сериации, сопоставления, классификации, символизации, анализа и синтеза, абстрагирования, обобщения; формирование навыков планирования деятельности, самоконтроля и самокоррекции в деятельности; воспитание мотивов к учебной деятельности).

5. Развитие речи и формирование навыков произвольного анализа и синтеза языковых единиц (развитие связной монологической речи, способности к суждениям и умозаключениям; совершенствование лексико-грамматического и фонетического оформления речи).

По этим направлениям может осуществляться и диагностика детей среднего и старшего дошкольного возраста в отношении предрасположенности к возникновению дисграфии. Естественно, для каждого

возрастного периода должны быть подобраны соответствующие диагностические задания.

Отдельно следует сказать о том, что профилактика дисграфии может осуществляться не только силами логопедов. С высокой эффективностью она может быть осуществима в системе коррекционно-развивающей работы практических психологов и нейропсихологов.

Современные психологические и нейропсихологические методики работы с дошкольниками, направленные на гармонизацию развития ребенка и полноценную подготовку его к обучению в школе, очень многогранны. В процессе их реализации решаются задачи совершенствования речемыслительной деятельности ребенка, повышения уровня его языкового развития и формирования навыков произвольных действий с языковыми единицами.

Поэтому в работе логопедов становится все более актуальным использование современных психологических и нейропсихологических диагностических и коррекционно-развивающих методик. Так, применение нейропсихологических методов диагностики значительно расширяет информацию о ребенке, и, следовательно, педагогическая стратегия может быть личностно-ориентированной и, значит, более эффективной.

В основе упомянутых коррекционно-развивающих и обучающих технологий лежит системный подход, направленный на формирование и совершенствование у ребенка межфункционального взаимодействия высших психических функций, полноценность которого является залогом успешного обучения.

Существует мнение, что если письмо и чтение школьника сопровождается ошибками, сходными с дисграфическими, то это закономерные, «физиологические» ошибки роста.

Конечно, ни один ребёнок не может научиться сразу, вдруг, абсолютно правильно писать и читать. Все дети проходят стадию первоначального обучения, на которой у них бывает большее или меньшее количество ошибок. Но довольно часто ряд ошибок из детсадовской тетради по грамоте перекачевывают в школьную тетрадь.

5.4 Методология преодоления нарушений письменной речи

Е.Я. Яструбинская [35] предлагает начинать коррекционную работу по устранению дисграфии с трех этапов .

1 этап.

Обследование будущих школьников на собеседовании. Задача – выявить детей с недостатками в звукопроизношении, несформированностью тех или иных психических функций. Обследование младших школьников страдающих нарушениями чтения или письма. Анализируются письменные работы, исследуется процесс чтения.

2 этап.

Осуществляется, специальное углубленное обследование детей с нарушением речи и письма, недостатками в звукопроизношении.

Задача – дифференциальная диагностика расстройств чтения и письма. Определение симптоматики, причин и вида дисграфии, дислексии, степени их выраженности.

3 этап.

Выявление и учет специфических ошибок.

Задачи:

Уточнить детально симптоматику дисграфии в каждом отдельном случае;

Скомплектовать группы учащихся с учетом выявления нарушений;

Контролировать эффективность коррекционного обучения на различных этапах и своевременно вносить поправки в текущую работу.

Программа Л.Е. Ефименковой по коррекции дисграфии состоит из 2 разделов [5].

1 раздел "Коррекция устной и письменной речи учащихся первых классов".

А) формирование фразы и связной речи (расширение и совершенствование словарного запаса учащихся).

Б) предложение и работа над его структурой, грамматическим и интонационным оформлением.

В) работа над распространением предложения путем введения второстепенных членов и его грамматическим оформлением (согласование и управление различных частей речи).

Г) формирование связной речи (различные виды пересказа: подробный, выборочный, краткий, творческий; составление рассказов по серии картинок, по сюжетной картине, по опорным словам, по предложенному плану).

Д) развитие фонематического восприятия.

Е) развитие навыков звукобуквенного анализа и синтеза слов.

Ё) задания, направленные на развитие неречевых процессов: мышления, слухового и зрительного внимания, памяти.

2 раздел "Исправление дисграфии у учащихся 2-3-х классов".

В этом разделе содержатся задания по следующим темам:

- Работа над словом.
- Состав слова. Образование слов
- Фонетическая и смыслообразительная роль ударения.
- Формообразовательная роль ударения.
- Дифференциация гласных.
- Дифференциация согласных.

Сергеева, Е. Е. [27] пишет, что преодоление нарушений письменной речи строится по следующей методике .

1. Развитие и уточнение пространственно-временных представлений (создается основа для восприятия звуко-слогового и морфемного анализа слов).

А) Осознание детьми собственного тела, определение направления в пространстве, ориентировка в окружающем "малом" пространстве.

Б) Тренировка в определении последовательности предметов или их изображений (способствует тренировке руки

и взора в последовательном перемещении в заданном направлении).

В) Вычленение одного из звеньев в цепи однородных предметов, изображений, графических знаков (создают предпосылки для воспитания позиционного анализа звуков и состава слова).

Г) Изучение темы "Предлоги" (тех из них, которые имеют пространственное значение).

2. Коррекционная работа на фонетическом уровне.

Первое развитие звукового анализа слов (от простых форм к сложным).

Второе – развитие фонематического восприятия (дифференциация фонем, имеющих сходные характеристики).

3. Коррекционная работа на лексическом уровне.

Основные задачи работы:

- Количественный рост словаря (за счет усвоения новых слов и их значений).
- Качественное обогащение словаря (путем усвоения смысловых и

эмоциональных оттенков значения слов и словосочетаний).

- Очищение словаря от искаженных, простроченных и жаргонных слов.
- Коррекционная работа на синтаксическом уровне.
- Основные задачи работы.
- Преодоление и предупреждение ошибочных словосочетаний в речи учащихся; усвоение ими сочетаемости слов, осознание построения предложений.
- Обогащение фразовой речи учеников путем ознакомления их с явлением многозначности, синонимии, антонимии, омонимии, синтаксических конструкций.

Р.Л. Лалаева [14] предлагает следующую логопедическую работу по устранению нарушений письма.

1. Развитие языкового анализа и синтеза.

Языковой анализ и синтез предполагает: анализ предложений на слова и синтез слов в предложении; слоговой анализ и синтез; фонематический анализ и синтез.

Формирование фонематического восприятия (дифференциация фонем).

Работа по дифференциации фонем проводится при устранении артикуляторно-акустической дисграфии и акустической.

Предварительная работа по развитию кинестетических ощущений подготавливает детей к осуществлению слуховой дифференциации звуков речи.

Работа по формированию звукопроизносительной дифференциации конкретных пар смешиваемых звуков включают 2 этапа:

Предварительный этап работы над каждым из смешиваемых звуков. Работа проводится по следующему плану:

- уточнение артикуляции звука с опорой на зрительное, слуховое, тактильное восприятие, кинестетическое ощущения.
- выделение звука на фоне слога.
- определение наличия звука в слове.
- определение места звука в слове: в начале, в середине, в конце слова, после какого звука, перед каким звуком.

- выделение слова с данным звуком из предложения.

2. Этап слуховой произносительной дифференциации смешиваемых звуков.

Проводится сопоставление конкретных смешиваемых звуков в произносительном и слуховом плане.

Устранение артикуляторно-акустической дисграфии предшествует работа по коррекции нарушений звукопроизношения.

1. Устранение аграмматической дисграфии.

Основные направления в работе:

- уточнения структуры предложения,
- развитие функции словоизменения и словообразования,
- работа по морфологическому анализу состава слова
- и с однокоренными словами.

Устранение оптической дисграфии.

Работа проводится в следующих направлениях:

- развитие зрительного восприятия и узнавания (зрительного гнозиса), в том числе и буквенного;
- уточнение и расширение объема зрительной памяти;

- формирование пространственного восприятия и представлений;
- развитие зрительного анализа и синтеза;
- формирование речевых обозначений зрительно-пространственных отношений;
- дифференциация смешиваемых букв изолированно, в слогах, словах, предложениях и текстах.

Микфельд, Я. О указывает, что в основе процесса письма лежат программы действий трех уровней:

1. обозначение звука буквой и ее написание;
2. кодирование звучащего слова по законам графики и орфографии;
3. запись готового предложения .

Автор уделяет большое внимание случаям, когда ребенок испытывает трудности на уровне выбора буквы и ее исполнения.

Микфельд, Я. О. [22] рассматривает план реализации этой программы.

1 этап – соотнесение звука и буквы.

- Воссоздание ассоциативных связей между звуками и буквами.
- Актуализация графемы.

2 этап – зрительно-пространственный анализ буквы.

Обучению письму букв во всех прописях строится на их анализе. Успешность анализов и последующего синтеза связана с развитием зрительного и, в большей степени, зрительно-пространственного восприятия.

3 этап- написание букв.

Микфельд, Я. О. пишет, для коррекции нарушений письма букв, необходимо правильно "поставить" руку ребенка (сформировать двигательный стереотип), снять излишнее мышечное напряжение и развить контроль.

В другой статье Микфельд, Я. О. отмечает, что запись слова представляет собой серию последовательных возбуждений и торможений в коре головного мозга и базируется на фонематическом анализе. Коррекционная работа должна проводиться в 2 направлениях.

1 направление – регуляция нервных процессов.

Автор предлагает упражнения для коррекции сукцессивных нарушений письма.

2 направление – развитие фонематических процессов.

План коррекции восприятия.

- Уточнение понятия "звук речи".
- Формирование чувственной основы понятия "звук речи".
- Определение количества звуков в группе.
- Анализ групп или слов, состоящих из 4 звуков.
- Анализ слов, состоящих из 5 звуков.
- Упражнения для коррекции графической записи мягкости согласных.

Таким образом, можно сказать, что комплексность, систематичность и дифференцированный подход в коррекционной работе позволит достичь желаемой цели.

Коррекция дисграфии требует совместных усилий со стороны родителей, логопедов, педагогов и самого ребенка. Если ребенок испытывает трудности с устной речью, то лечение нужно начать с занятия по коррекции произношения. Обычно при дисграфии хорошо развита визуальная память, которая компенсирует дефект. Поэтому такое упражнение, как исправление допущенных ошибок, не эффективно. Навыки ребенка не будут развиваться, а исправление

ошибок станет всего лишь автоматическим эффектом, заучиванием.

Лучший способ коррекции – занятия с написанием диктантов. Предварительно читается текст. Буквы, знаки препинания проговариваются перед написанием и во время диктанта. Лечение дисграфии должно быть максимально комфортным, без отрицательных эмоций. Нельзя ругать ребенка, заставлять переписывать текст снова и снова. Такое поведение вызывает неуверенность в собственных силах и неприязнь к письму. Невозможно научить ребенка читать и писать силой. Также не стоит показывать свою чрезмерную озабоченность заболеванием, чтобы у ребенка не появилось чувство неполноценности и лишняя тревожность.

Хвалите ребенка, в меру, не перехваливая, но хвалите за каждый успешный шаг. Тогда лечение обретет приятные ассоциации и результат будет достигнут быстрее.

5.5 Специальные коррекционные упражнения при дисграфии

Если лечение проводит логопед, то коррекция будет разработана по специальной системе. Специалисты используют методы речевой игры, игры со специальной азбукой. Азбука устроена так, что ребенку предстоит сложить слово и выделить его грамматические элементы. Лечение помогает обучить правильному произношению проблемных звуков и запоминанию соответствующих букв.

Анализ слова

Логопед объясняет ребенку, как различаются твердые и мягкие, звонкие и глухие звуки. В процессе коррекции ребенок повторяет слова, подбирает слова по заданному звуку, анализирует из каких звуков, букв, слогов состоят слова. Очень эффективны наглядные упражнения с использованием различных предметов, напоминающих очертания букв: Л – лестница, О – обруч, С – месяц.

Выделение букв.

В коррекции дисграфии используют специальные упражнения на поиск и выделение заданных букв. Ребенку предлагают небольшой текст – несколько абзацев, напечатанных крупным шрифтом, достаточно скучный, чтобы ребенок не отвлекался на содержание. Задача ребенка в тексте найти и выделить заданную букву или несколько букв:

зачеркнуть букву У во всех словах, потом все буквы З и т.д. Время упражнения около 5 минут.

Через несколько дней задание усложняют. Теперь ребенку предстоит находить и выделять парные буквы. Одну из букв нужно подчеркнуть, а другую обвести. При выборе букв, логопед старается поставить в пару те символы, с которыми у ребенка возникают проблемы.

Проговаривание звуков

При написании диктантов обязательно четко проговаривать звуки, которые в устной и письменной речи отличаются. В устной речи: «На столе стоит кружка», но при написании ребенок должен проговаривать: «На стОлЕ стОиТ круЖкА», акцентируя внимание на произношении и написании выделенных букв. Окончание слова обязательно нужно озвучить, если ребенок имеет склонность не дописывать слова до конца.

Тренировка почерка

Почерк играет важную роль в формировании дисграфии. Если ребенок пишет неразборчиво и сам не может прочитать написанное, предложите такое упражнение: заведите тетрадь в клетку, чтобы ребенок мог писать слова, размещая каждую букву в отдельную клетку. При этом буква должна полностью заполнить пространство клетки.

Занятия с детьми проводят в спокойной обстановке. Задания должны соответствовать возрасту и возможностям ребенка. Если ребенок не может сделать задания самостоятельно, можно ему немного помочь, но не нужно делать упражнения вместо него.

Обобщенные способы коррекции дисграфии

Так же, в коррекционной работе помимо логопеда участвует и психолог. Психолог должен помочь ребенку преодолеть сложности в отношениях в семье и в школе, а логопед разрабатывает план лечения болезни. Он строится в соответствии с механизмом и формой нарушения письма. Если же говорить об общих способах коррекции дисграфии у младших школьников, то среди них можно выделить следующие наиболее эффективные:

- Устранение нарушений в звукопроизношении и фонематических процессах;
- Работа над обогащением словарного запаса у младшего школьника;
- Акцент на формирование грамматической стороны речи;
- Развитие аналитико-синтетической деятельности;
- Занятия, направленные на улучшение пространственного и слухового восприятия;
- Занятия, развивающие память и мышление;
- Развитие двигательной сферы;

- Занятия для улучшения связной речи;
- Письменные упражнения для закрепления полученных навыков.

Кроме того, при коррекции дисграфии у младших школьников нередко назначаются курсы медикаментозной терапии и некоторые виды реабилитационного лечения. Среди последних чаще всего используются физиотерапия, гидротерапия и массажные процедуры.

VI СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

ДЛЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Когда почти весь мир заговорил о необходимости внедрения системы инклюзивного образования, перед педагогическим образованием общество объективно поставило поистине историческую задачу: обеспечить высокую функциональность человека в условиях стремительного изменения информации.

В условиях такой постановки вопроса педагогическое образование просто обязано создать в обозримом будущем новый тип педагога. Это профессионал-наставник, посредник для освоения человеком любого возраста необходимых общечеловеческих ценностей, знаний, культуры, норм поведения. Новый педагог должен быть ориентирован на вызовы и запросы времени, главным в его деятельности является не просто «передача знаний» обучаемому, как это было раньше, а умение оказывать всестороннюю помощь в формировании гуманной личности Человека. В мире идет историческая смена функций педагога. Кроме того, чтобы только учить и воспитывать, он должен будет уметь обеспечивать обмен опытом, действиями, ценностями, мыслями своих слушателей, учащихся, поэтому главной проблемой педагогического образования становится подготовка учителя к

формированию ситуации развития личности учащегося человека, а не только передачи ему знаний на уровне информации. Эффективность деятельности педагога в данном случае зависит от того багажа знаний методов развития личности, которые становятся частью самой личности педагога.

Тем более тревожно постепенное исключение из педагогических образовательных программ знаний ценностного (аксиологического) цикла. Если это произойдет, выпускник педагогического университета за все время обучения может ни разу не услышать таких слов, как «эстетика» и «этика», не получит способности и потребности размышлять по этому поводу, а это значит, что не сможет мотивировать собственное профессиональное поведение. [1, 71- 72-73]. Одним словом, следует признать то печальное обстоятельство, что качество подготовки учительских кадров в последние годы снижается, а вместе с ним снижается и качество среднего образования в целом. Пожалуй, дело не столько в том, что сократилось количество вузов, ориентированных на подготовку учителей, и даже не в том, что снизилось качество предметно-методической подготовки в высшей школе.

Дело в том, что современная система педагогического образования категорически не соответствует вызовам времени, реальным потребностям отечественной школы. С наступлением

глобальной информатизации учителю в современной школе уже недостаточно хорошо знать свой предмет и владеть методами его преподавания: в Интернете дети легко находят необходимые факты. Давно известно, что школьник любит тот предмет, который преподает интересный, умный, широко эрудированный учитель, человек, с которым можно говорить о глобальных вопросах смысла жизни. Поэтому, надо полагать, что основным объектом модернизации высшего образования сегодня является именно педагогическое образование.

Данные противоречивые тенденции современного социально гуманитарного развития, с одной стороны, свидетельствуют о падении престижа педагогической специальности, а с другой — о проникновении педагогической деятельности в инфраструктуру всех социальных процессов и явлений, обозначая сращивание производства и образовательных систем (например, внутрифирменное обучение, формирование корпоративной культуры и др.). Поэтому одной из задач образовательной политики каждого государства становится необходимость обеспечить специалистами педагогами все сферы человеческой деятельности, а не только систему образования. Не случайно серьезное внимание в педагогических учебных заведениях начинает уделяться подготовке социальных педагогов.

Образование - школьное и вузовское, традиционное и инклюзивное - или по-другому образовывание людей – ключевой фактор развития нравственно здорового общества. Оно же является и ключевым фактором выхода из кризиса. Нельзя забывать о том, что школа — один из немногих социальных институтов, уроки жизни в которой проходят все граждане нашей страны. Стоит ли без конца напоминать о том, что учитель больше чем учитель: он традиционно носитель национального самосознания, нравственных ценностей, образ и образец культуры. А подготовка современного учителя, способного осуществить инклюзивное образование, то есть образование для всех, оказывается ещё более сложной задачей для высшей педагогической школы России. «Наиболее актуальный и сложный аспект проблемы инклюзивного образования, - пишут А.П. Валицкая и В.А. Рабош, — это педагогическое образование для инклюзива: учитель нового типа должен не только владеть соответствующими профессиональными психолого-педагогическими умениями, но и быть личностью подлинной гуманитарной образованности, способной понимать современную социокультурную ситуацию в стране, обладать высокой нравственной культурой, видеть смысл собственной жизни в служении ребенку, людям» [1, 71]. Чтобы соответствовать гуманистической

ориентации образования, современному педагогу инклюзии необходимы: педагогическая наблюдательность (умение определять потребности ребенка и те ограничения, которые мешают ему их реализовать), педагогический оптимизм (желание видеть сильные стороны ребенка и опираться на них), педагогическая ответственность (умение понимать индивидуальные проявления в поведении ребенка, создавать условия для дальнейшего развития его как индивидуальности), педагогическая настойчивость (потребность определять и отстаивать интересы ребенка в различных жизненных ситуациях). Речь идет о содержательно-мировоззренческой, духовно-нравственной подготовке профессионала-гуманитария, способного самостоятельно, творчески, целесообразно выбирать и пользоваться технологиями, пригодными для работы с конкретными образовательными группами, будь то дети с ограниченными физическими и интеллектуальными возможностями, будь то дети мегаполиса или села.

Для этого требуется профессиональная базовая мировоззренческая подготовка, обеспечивающая устойчивость ценностных ориентиров. Именно такой духовно-нравственный и интеллектуальный фундамент защитит личность от манипуляций ее сознанием, создаст условия адекватной ориентации в современном мире. Только такой учитель сможет

способствовать становлению личности ребенка инклюзивной школы, организовать образовательный процесс в единстве обучения и воспитания в процедурах междисциплинарной интеграции, имеющей своей целью удовлетворение базовой духовной потребности в понимании мира и самого себя в нем.

Учитель воспитывает в первую очередь, обучая детей своему предмету. Поэтому, заботясь об обновлении содержания инклюзивного образования (т.е. при подготовке учебников и учебных пособий), нельзя забывать о великой воспитательной роли всех предметов. Им принадлежит важнейшая роль в формировании системы жизненных ценностей, центральное место в которой занимают патриотизм и гражданская ответственность, гуманность и высокая общая культура. Это особенно важно сегодня, когда дети, особенно дети с ОВЗ, испытают на себе агрессивное, разлагающее воздействие низкопробной массовой культуры.

В свете сказанного достаточно серьезной проблемой подготовки гуманного учителя какого-то конкретного предмета является преобразование личности студента в будущего учителя-мастера для инклюзивной школы (учителем-профессионалом он станет в процессе практической деятельности в этой школе), способного решать достаточно большое многообразие задач, связанных и с обучением, и с

воспитанием совершенно разных по характеру, по состоянию здоровья, по интеллектуальному развитию детей. Ведь подлинный учитель – это, прежде всего, воспитатель. Он учит учащихся не только своему предмету, но и учит жить.

Поскольку университет выполняет не только исследовательские и кузницей формирования новых кадров, то ему необходимо позаботиться не только о подготовке компетентных специалистов, скажем в области прикладной математики, теоретической физики или нанотехнологий, но и о подготовке современного гуманного учителя, способного готовить выпускников школ к поступлению в свой университет и освоению в нем сложных научно-образовательных информационных. Отсюда следует, что сам университет должен обеспечить поддержку образовательного процесса в школе, в том числе и инклюзивной, через подготовку в своих стенах гуманно-творческих педагогических кадров. Это даст возможность выпускникам школ, обучившимся у подготовленных университетом учителей, сравнительно легко приспособляться к резким изменениям в вузовских требованиях.

Если на базе мощного Факультета математики классического/педагогического университета будут получать высшее математическое образование и будущие школьные учителя математики, которым частную дидактику (предметную методику),

педагогика и психологию будут читать ученые-методисты, ученые-педагоги и ученые психологи Факультета Психологии, являющегося структурным подразделением того же университета, тогда в гимназии, лицеи, инклюзивные школы, педагогические колледжи пойдут основательно подготовленные, эрудированные, гуманные учителя – бакалавры и магистры [7, 17-18]. Следовательно, главный смысл гуманистической парадигмы профессионального педагогического образования состоит в том, чтобы формировать у будущего педагога как прочные научные знания по своей специальности (математике с методикой её преподавания, биологии...), так и по психолого-педагогическим и культурологическим дисциплинам.

Сегодня гуманитарии много пишут о лично-ориентированном образовательном процессе. Действительно, чтобы грамотно конструировать образовательную программу, необходимо отчетливо представлять себе особенности мировосприятия того человека, которому она предназначена. А в живой педагогической практике инклюзивной школы просто необходимо обращение к каждой конкретной индивидуальности, хотя обычно педагог и имеет дело с группой воспитанников. Несмотря на то, что педагогическая деятельность ориентирована на внешние ожидания и социальные установки,

отраженные в государственных стандартах, суть ее состоит все-таки в реализации ценностных общественных установок в сознании обучаемых через личность и профессионализм педагога.

Подготовка и развитие педагога, обеспечивающего собственный вклад в развитие обучаемого в условиях формального и неформального образования, в широкой социальной сфере и инклюзивной среде, становится ведущим фактором инклюзивного образования в любой стране. Вот чтобы подготовить такого педагога, и следует модернизировать систему педагогического образования. Основными принципами его преобразований должны стать системные представления о широкой инклюзии в создании педагогической среды, позволяющей каждому человеку в любой момент своей жизни участвовать в процессе получения новых и необходимых для него знаний. К этим принципам исследователи относят следующие:

- обеспечение государственных гарантий доступности и бесплатности подготовки педагогов для образования людей в разных видах и типах учебных и социальных организаций, адресная социальная поддержка педагогов и всех обучающихся;
- развитие систем качественного педагогического образования независимо от форм собственности

образовательных учреждений, достижение государственных стандартов качества образования;

- широкая инклюзия, активное включение педагогов в систему формирования кадрового потенциала для эффективной экономики, развития педагогической среды в любом коллективе, где вырабатываются способы информального образования на основе взаимопонимания и толерантности;

- создание современных нормативно-правовых и организационноэкономических механизмов развития инклюзивного педагогического образования на протяжении всей жизни педагога;

- всемерное повышение социального статуса, профессионального уровня педагогов, усиление их государственной поддержки;

- реорганизация системы управления педагогическим образованием с ориентацией на развитие общественного инклюзивного образования населения страны [1, 40]. Для реализации этих принципов, создающих условия для институализации системы инклюзивного образования в целом и подготовки педагогических кадров, нужна новая роль государства, выступающего в качестве субъекта, определяющего финансовые вложения в образование и сохраняющего контроль за их реализацией. А первой задачей государственной политики является создание необходимой законодательной

базы и правил поведения для всех субъектов системы инклюзивного образования.

Реализация инклюзивной системы образования — это инновационный вид деятельности, которую предстоит осуществлять и вузам, и общеобразовательным учреждениям. Учителя зачастую оказываются в замешательстве от того, что им нужно будет учить ребенка даже с незначительными нарушениями развития и поведения. Они признаются, что не знают, как организовать его обучение и вообще «что с ним делать»; нет методических и учебных пособий для работы с нестандартными детьми.

Соответственно задачей системы постдипломного образования становится подготовка педагогов и руководителей к работе в инновационных условиях, то есть обеспечение их готовности действовать в ситуациях, не предполагающих опоры на прошлый опыт. Многие исследователи отмечают, что необходима подготовка новых кадров не только в сфере образования и социальной работы, но и в других областях деятельности — профессионалов, способных к сотрудничеству с людьми, не оценивая их по принципу физических ограничений или других особенностей. Целесообразно внедрение в систему высшего образования гуманитарных технологий, способствующих формированию готовности к

социальному партнерству в инклюзивном обществе. Приоритетными направлениями системы переподготовки и повышения квалификации работников образования в области инклюзивного образования являются следующие:

- приведение содержания образования, технологий обучения и методов оценки качества инклюзивного образования в соответствие с требованиями современного общества;
- выявление всех заинтересованных сторон с их интересами и потребностями;
- адаптация к новым условиям профессиональной деятельности в сфере инклюзивного образования;
- обеспечение современной профессионально значимой информацией;
- создание условий для обеспечения уровня компетентности педагога, способного самостоятельно действовать в широкой сфере профессиональной деятельности, принимать адекватные решения в нестандартных ситуациях, осуществлять осознанный выбор из имеющихся в его распоряжении разнообразных способов деятельности [1, 91].

Опыт, имеющийся за рубежом, показывает, что подготовка педагогических кадров для системы инклюзивного образования — это долгосрочная стратегия, требующая терпения, последовательности, непрерывности, поэтапности и комплексного подхода

для ее реализации. Развитие инклюзивного образования в нашей стране также требует принципиальных изменений в системе не только среднего (как «школа для всех»), но и профессионального и дополнительного образования (как «образование для всех»).

Библиография:

1. Аверинцев С.С., Давыдов Ю.Н., Турбин В.Н. и др. М.М. Бахтин как философ: Сб. статей. – М.: Наука, 1992. – С. 115.
2. Агацци Э. Идея общества, основанного на знаниях // Вопросы философии. – 2012. – №10. – С. 6.
3. Беленкова Ю.С. Обучение метакогнитивным навыкам и методы оценки их сформированности //Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. №1 Часть 2. – Всероссийский научный журнал, 2015.
4. Baron, M. A. & Boschee, F. (1995). *Authentic assessment: The key to unlocking student success*. Lancaster, PA: Technomic.
5. Bender, R. L., & Bender, W. N. (1996). *Computer-assisted instruction for students at risk for ADHD, mild disabilities, or academic problems*. Boston:Allyn and Bacon.
6. Гиренок Ф. Удовольствие мыслить иначе.– М.:Академический Проект, 2010. – С. 16.
7. Dirkes M.A. Metacognition: Students in charge of their thinking. *Roeper Review*, 1985, 8(2), pp. 96-100. EJ 329 760.
8. Инклюзивное образование: перспективы развития в России (материалы к конференции) - Москва, 23-24 июня 2004 г. – 108 с.
9. Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: Материалы международной научно-

- практической конференции (20—22 июня 2011, Москва) / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; Редкол.: С. В. Алехина и др. М.: МГППУ, 2011. – 244 с
10. Карпов, А.А., Карпов А.В. Введение в метакогнитивную психологию. Учебное пособие. Издательство «МПСУ», – М., 2015. – 512 с.
 11. Карпов, А.А. Общие способности в структуре метакогнитивных качеств личности. Ярославль, ЯрГУ, 2014. – 272 с.
 12. Князев Е.Н. Творческое мышление: натуралистическое видение // Творчество: эпистемологический анализ. – М.: ИФ РАН, 2011. – С. 22-23.
 13. Маслов А. Конфуций. Прогулки с мудрецом. – Краснодар: Неоглори, 2010. – С. 307.
 14. Нигматов, З.Г. Гуманистические основы педагогики: Учеб. пос.–М:Высш. шк.,2004. – 400 с.
 15. Нигматов З.Г. Гуманотворческая парадигма профессионального педагогического образования //Педагогическое образование в России: прошлое, настоящее, будущее: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 200-летию педагогического образования в Поволжье (Казань, 3-5 октября 2012 г.) /Казань: Казан. унт, 2012. – 520 с.
 16. Сапегин К. В. Образовательная технология «Портфолио» // Директор сельской школы. 2010. № 3. С. 40—59.

17. Шамова Т. И., Давыденко Т. М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. — М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. 9. Журнал «Здоровье детей» //Издат. дом «Первое сентября» № 12.- 2008.
18. Чучин-Русов А. Книга эпохи новой архаики // Общество и книга: от Гутенберга до Интернета. – М.: Традиция, 2000. – С. 169.
19. <http://inclusion.vzaimodeystvie.ru/news/i-vse-taki-obuchenie/>
20. <http://wolfweb.unr.edu/homepage/crowther/ejse/haskell.html>
21. Cole, C., & McLesky, J. (1997). Secondary inclusion programs for students
22. with mild disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 29, 1-15.
23. Elliot, D. & McKenney, M. (1998). Four inclusion models that work., *Teaching Exceptional Children*, 30, 54-58.
24. Greer, B. & Greer, J. (1995). Questions and answers about inclusion: What every teacher should know. *Clearing House*, 68, 339-342.
25. Haskell, D. (2000). Building bridges between science and special education: inclusion in the science classroom. *Electronic Journal of Science Education* V4 N3.