

Е.В. Самсонова

Т.П. Дмитриева

Т.Ю. Хотылева

**Основные
педагогические
технологии
инклюзивного
образования**

2013, Москва
Педагогический университет
«Первое сентября»

Елена Валентиновна Самсонова
Татьяна Павловна Дмитриева
Татьяна Юрьевна Хотылева

Основные педагогические технологии инклюзивного образования

Педагогический университет
«Первое сентября», 2013. — 36 с.

Учебно-методическое пособие

Редактор С.В. Яковлева

Корректор О.Е. Русакова

Обложка Э.Лурье

Иллюстрации фотобанк shutterstock

Компьютерная верстка Н.П.Чернявской

Подписано в печать 23.12.2013

Гарнитура Charter, Helios

Педагогический университет «Первое сентября»,

ул. Киевская, 24, Москва, 121165

<http://edu.1september.ru>

© Е.В. Самсонова, 2013

© Т.П. Дмитриева, 2013

© Т.Ю. Хотылева, 2013

© Педагогический университет «Первое сентября», 2013

ВВЕДЕНИЕ

Мы такие разные, но все-таки мы вместе.

.....

Мы все такие разные, но в чем-то мы похожи.

Для многих учителей сегодня словосочетание «инклюзивное образование» звучит непривычно, по-заморски, воспринимается как очередное западное влияние, не имеющее отношение к реалиям российского образования. Между тем, инклюзивное образование закреплено законом «Об образовании в Российской Федерации», условия реализации инклюзивного образования сформулированы в новых Федеральных образовательных стандартах. Но главное – инклюзивное образование становится все более привлекательным для родителей детей с ограниченными возможностями здоровья, и они все чаще приводят детей в общеобразовательные школы для совместного обучения с другими детьми.

Учителя первых классов уже после начала учебного года замечают, что не всем детям легко удастся адаптироваться в школе, у многих возникают сложности (не может усидеть на месте, вскакивает, бродит по классу, не слышит обращенную речь учителя, задания не выполняет). При этом и после адаптационного периода ребенок продолжает испытывать трудности, и у учителя возникают проблемы в обучении, взаимодействии с таким ребенком. Возможно, учитель захочет обратиться к администрации и попросит «убрать» ребенка из класса.

Но... «убрать» по закону ребенка невозможно, если родители настаивают на обучении в этой школе. Что же тогда делать учителю? Есть ли выход? Мы отвечаем – да, есть! Педагогу необходимо начать адаптироваться к новым условиям обучения. Следует на класс смотреть не в целом, а видеть конкретно каждого ребенка с его особенностями, потребностями, возможностями, интересами.

Организация совместного обучения порой очень разных детей требует от учителя перестройки методов и тактики. Это и есть основа инклюзивного образования.



Изучение предложенных материалов поможет вам разобраться в:

- 1 ценностях и установках, которые лежат в основе деятельности учителя;
- 2 организации инклюзивного образования в классе;
- 3 определении целей и задач учительской деятельности;
- 4 технологиях, которые позволяют реализовать задачи инклюзивного образования на практике.

Итак...

Профессиональные цели и установки учителя в реализации инклюзивной практики

Цель деятельности учителя, реализующего инклюзивную практику, – создать оптимальные условия для развития потенциала *каждого ребенка*, обучающегося в инклюзивном классе.

Для достижения этой цели учитель в своей профессиональной деятельности ставит и решает особые профессиональные задачи, в чем-то очень похожие на привычные, а в чем-то – совершенно новые.

Рассмотрим их подробно:

- 1 Определение категории детей в классе, которым необходимо создавать специальные образовательные условия.
- 2 Организация в классе доступной среды в зависимости от потребностей конкретных детей класса, среди которых могут быть дети с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательной системы, поведения. Например, организация пространства для проезда коляски; рабочего места с необходимыми приспособлениями – держателями для ручек и карандашей, тетрадей; правильное освещение в классе; наличие увеличительных приборов; организация зоны релаксации и т.д.
- 3 Создание в детском коллективе атмосферы эмоционального комфорта, формирование взаимоотношений в духе сотрудничества и принятия особенностей каждого из детей.
- 4 Освоение современных технологий, методов, приемов, форм организации учебной работы, а также их адекватное применение согласно возможностям и потребностям обучающихся.
- 5 Адаптация имеющихся или разработка новых необходимых учебных и дидактических материалов (например, заданий разного уровня сложности, рабочих тетрадей с крупным шрифтом, плакатов или презентаций, зрительно иллюстрирующих тему).

- 6 Освоение и использование адекватных возможностям детей способов оценки учебных достижений, продуктов учебной и внеучебной деятельности.
- 7 Организация взаимодействия с родителями в духе сотрудничества и разделения ответственности.

Описанные выше задачи показывают, что работа учителя в инклюзивном классе специфична и требует освоения новых профессиональных умений. Каких именно? Об этом и пойдет разговор дальше.

СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ИНКЛЮЗИВНОГО КЛАССА

Прежде всего, работа в новых условиях предполагает **изменение профессиональных приоритетов, индивидуального стиля деятельности учителя.**

Формирование ценностных установок и эмоциональное состояние детей, обучающихся в инклюзивном классе, напрямую зависят от того, на какой ценностной, моральной основе строится индивидуальный профессиональный стиль учителя.

Обучение в классе ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) ставит учителя перед выбором дальнейшего пути развития профессиональной деятельности. Один путь – продолжать следовать известным стереотипам, воспринимая присутствие в классе такого ученика как помеху «нормальному» обучению других детей. Другой путь – принять изменения. Если педагог выбирает этот путь, то ему предстоит пересмотреть не только профессиональные, но и личностные ценности и установки. При этом основой профессиональной деятельности становится **уверенность** в том, что **каждый ребенок** способен учиться при создании тех или иных специальных условий.

Например, ребенок не может читать, поскольку не видит мелкий шрифт учебника – увеличение шрифта за счет специальной лупы или распечатанного на принтере текста с более крупным шрифтом поможет ему в процессе овладения этим навыком.

Изучение опыта работы учителей инклюзивных школ показывает, что наибольших успехов достигают те из них, кто обладает достаточной степенью личностной и профессиональной гибкости, выдержки, готовностью к решению возникающих проблем, позитивно относится к себе и результатам собственной деятельности.

Работа учителя становится эффективной, если при подготовке к уроку, организации внеклассного мероприятия проанализированы когнитивные, коммуникативные, поведенческие особенности, индивидуальный стиль усвоения материала каждого ученика класса, включая «особого» ребенка.

Инклюзивное образование требует реализации индивидуального подхода к каждому ребенку не на словах, а на деле.

Педагогу легче подобрать форму и содержание работы, распределить свои силы и детей, если он будет конкретизировать цель и задачи деятельности для каждого ученика и всех вместе.

Подбирать материал по теме урока и наглядные средства к нему следует с учетом особенностей детей.

Слабовидящему ребенку предоставить или увеличительные средства, или учебные пособия с крупным шрифтом, а незрячему подготовить учебники с шрифтом Брайля.

Слабослышащему и глухому ребенку подготовить визуальные материалы по теме урока.

Сформировать в классе группы детей, которые будут выполнять схожие задания или задания, требующие командного способа работы.

Это дает возможность индивидуализировать работу с детьми с особенностями развития.

Проектирование образовательного процесса, построение индивидуального образовательного маршрута для ребенка с ОВЗ – достаточно сложная задача для одного учителя инклюзивного класса.

Привлечение к этой работе координатора по вопросам инклюзивного образования, специалистов психолого-педагогического сопровождения – педагога-психолога, учителя-логопеда, учителя-дефектолога, социального педагога, тьютора, учителей-предметников, воспитателей и – что очень важно – родителей является необходимым для достижения поставленной цели.

Инклюзивное образование может быть эффективным только в том случае, если педагог умеет работать в сотрудничестве с другими специалистами.

Поддержка администрации, создание условий для инновационной деятельности (а работа в инклюзивном классе является по-настоящему инновационной!) – еще один ресурс учителя. Только при целенаправленной работе администрации школы по формированию инклюзивной культуры, выстраиванию инклюзивной политики может состояться инклюзивная практика, которую реализует педагог.

Немаловажную роль в качестве дополнительного ресурса для профессионального роста, методической и психологической поддержки учителя играет возможность тесно сотрудничать со специалистами ресурсного психолого-педагогического и медико-социального (ППМС) центра и методического центра.

Разрабатывая индивидуальную образовательную программу для ребенка с ОВЗ, команда учителей и специалистов психолого-педагогического сопровождения определяет, какие показатели будут являться критериями его достижений. При этом используются уже разработанные показатели динамики развития и освоения образовательной программы для всех детей, обучающихся на той или иной ступени. Например, планируемые результаты начального общего образования. А исходя из возможностей обучающихся, формулируются критерии



**Педагогу
необходимо
осваивать новые
подходы к оценке
достижений своих
учеников.**

индивидуального продвижения каждого ребенка – как в освоении основной образовательной программы, так и в формировании навыков, необходимых для успешной социализации.

На помощь педагогу, осваивающему азы инклюзии, приходят специальные технологии. Поговорим о них подробнее.

Методы организации учебного процесса в инклюзивном классе

Специфика деятельности учителя, реализующего инклюзивную практику, отражается в каждодневной работе, на каждом ее этапе.

ОРГАНИЗАЦИЯ И ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ СОТРУДНИЧЕСТВА ВСЕХ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

НА ПЕРВОМ ЭТАПЕ организации инклюзивного образования происходит знакомство и формирование основ сотрудничества всех участников образовательного процесса – детей, родителей, учителя, администрации школы, специалистов.

В апреле 1-й класс набран. Чтобы заранее знать, какие дети придут в класс, лучше всего познакомиться с ними до начала учебного года. Можно провести знакомство, пригласив родителей и детей на первую встречу.

На этой встрече можно провести экскурсию по школе, познакомиться с помещением будущего класса, физкультурным залом, столовой; показать, где и как ученики будут раздеваться, а где проводить перемены. После экскурсии собрать всех в классной комнате и познакомиться в неформальной обстановке. Узнать, как кого зовут, что дети любят, что их интересует.

В процессе знакомства учитель сможет заметить возможности и особенности каждого ребенка. Это позволит лучше подготовиться к началу учебного года, продумать те условия, которые необходимы детям для комфортного обучения.

Конечно, при первом знакомстве можно заметить только самые яркие особенности – ребенок на коляске, у ребенка сложности с речью, серьезные проблемы со зрением или слухом. А при более длительном контакте и наблюдении за ребенком учитель сможет отметить проявление других особенностей.

Важно уже при первом знакомстве установить контакт не только с детьми, но и с родителями. Очень важно при этом, чтобы родители сами захотели поделиться с учителем проблемами своих детей, рассказали о своих пожеланиях. Эту информацию от них вы можете получить, предложив им ответить на вопросы анкеты, либо в личной беседе после общей встречи. Главное, чтобы родители почувствовали доверие к вам и захотели поделиться информацией.

Это станет возможным, если учитель сам начнет разговор о том, что школа заботится обо всех детях и предусматривает разные возможности для разных детей.

Можно показать, например, на экскурсии пандусы и широкие двери для коляски, поручни и яркие наклейки на дверях для детей с нарушениями зрения.

Учитель может пригласить на первую встречу специалистов школы – психолога, дефектолога, логопеда, которые могут оказать детям помощь и поддержку в развитии необходимых навыков.

Необходимым условием для получения помощи специалистов, приобретения специальных дидактических материалов, организации индивидуального сопровождения тьютором являются рекомендации психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК). В них содержатся указания о том, что нужно сделать для конкретного ребенка, с учетом его особых образовательных потребностей.

Если родители поймут, что ПМПК – это помощь в получении образования их детям, они сделают необходимые действия для получения рекомендаций.

Итак, первый этап в организации инклюзивного образования состоит в знакомстве и формировании основ сотрудничества всех участников образовательного процесса – детей, учителя, администрации школы, специалистов, родителей.

Формы работы на этом этапе:

- экскурсия по школе,
- тренинг знакомства,
- анкетирование родителей.

ОРГАНИЗАЦИЯ АДАПТАЦИОННОГО ПЕРИОДА ДЛЯ РЕБЕНКА С ОВЗ

Второй этап – это период адаптации к школьной жизни, который переживает каждый ребенок. Замечено, что в первое время посещения школы состояние детей обычно ухудшается. Они становятся беспокойными, тревожными, раздражительными, гиперактивными или гиперпассивными. Может ухудшаться и их физическое здоровье. Такие проблемы не минуют и учеников инклюзивных классов. Большинство возникающих трудностей рано или поздно проходят, и состояние детей нормализуется. Если же проблемы усугубляются, то необходимо срочно принимать меры.

В первом классе особенно важным является создание условий для благоприятной адаптации ребенка к школе, т.е. обеспечение благополучного развития и обучения с учетом его индивидуальных возможностей.

На первых порах посещения школы детям с нарушениями развития, а особенно с нарушениями интеллектуального развития, расстройствами аутистического спектра сложно усвоить режим жизни в школе, расписание, длительность урока и перемены.

Для облегчения адаптации можно предложить ребенку план дня в картинках. Тьютор или психолог может рассмотреть вместе с ребенком этот план в начале учебного дня.

Очень важно предупредить ребенка о возможных изменениях – в расписании, кабинетах и т.д.

Кроме этого, учителем и специалистами сопровождения должна проводиться работа по формированию у детей алгоритма деятельности в различных ситуациях – что делать, если:

- захотел в туалет;
- необходимо идти в столовую;
- следующий урок – физкультура;
- класс идет на прогулку;
- необходимо подготовиться к следующему уроку;
- звенит звонок и т.д.

Безусловно, на первых порах ребенку может потребоваться комплексная помощь в организации его жизни в школе, но при

этом и тьютор, и учитель, и специалисты сопровождения постепенно должны перейти к меньшей опеке, увеличению самостоятельности ребенка и его социальной активности.

У детей с особенностями развития часто снижен темп работы, поэтому важно предоставить каждому из них возможность работать в присущем ему темпе. Лучше предложить ученику пропустить очередную запись, предложить задание, для выполнения которого требуется меньше времени.

Объем работы должен увеличиваться постепенно и согласовываться с индивидуальным темпом ребенка. Выполнение меньшего объема работы позволяет менее подготовленному учащемуся успешно с ней справиться, что, в свою очередь, помогает ему почувствовать себя участвующим в общей работе.

Если ребенок не может выдержать в стационарном положении все 35 – 40 минут урока – встает, разговаривает, перемещается по классу, – тьютор или учитель разрешает ему отдохнуть:

- выйти в игровую зону из-за парты,
- посидеть в «домике».

Но при этом важно регламентировать время отдыха – например, с помощью песочных часов, одобряя ситуацию, когда ребенок возвращается к работе с классом по прошествии ограниченного временного периода.

Результатом деятельности учителя и тьютора будет ситуация, когда ученик с ОВЗ начинает и заканчивает работу на уроке вместе со всеми детьми.

ВКЛЮЧЕНИЕ РЕБЕНКА С ОВЗ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С ОДНОКЛАССНИКАМИ

Когда ребенок с ОВЗ приходит в школу, его окружает большое количество новых людей – детей и взрослых. Хорошо, если в классе уже есть знакомые дети – например, те, с которыми ребенок ходил в детский сад. Если таких детей нет, то важной задачей тьютора, психолога, учителя на **ТРЕТЬЕМ ЭТАПЕ** становится включение ребенка во взаимодействие с одноклассниками. Чаще всего, дети сами подходят друг к другу, знакомятся, предлагают вместе поиграть. В случае с «особым»

ребенком инициатором общения детей часто становится взрослый – учитель, тьютор, психолог. Возможно, всем детям класса необходимо объяснить, почему **Н** так отличается от них – плохо говорит, необычно выглядит, странно себя ведет. Рассказать, что **Н** трудно, и объяснить, чем ему можно помочь. Как правило, дети с готовностью откликаются на просьбы взрослых, если имеют достаточную информацию. Ведь первоклассники формируют свое отношение к тому или иному ученику своего класса в зависимости от отношения, демонстрируемого взрослым. Если учитель показывает положительное отношение к «особому» ребенку: не старается выделить его из всех детей, включает в урок, организует взаимодействие на уроке и перемене, то в классе формируются отношения доверия, сотрудничества и взаимопомощи.

Для облегчения запоминания имен окружающих взрослых и детей можно помочь ученику с ОВЗ сделать альбомчик с фотографиями и подписанными именами.

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

ЧЕТВЕРТЫЙ ЭТАП заключается в организации пространства не только внутри классной комнаты, но и вне ее. Детям с ОВЗ важно на некоторое время уединиться, отдохнуть от шума. Для этого в классе нужно установить ширму, «палатку» и др. Как правило, побыв в одиночестве на перемене или даже на уроке, ребенок готов снова включиться в работу и взаимодействие.

Очень часто учитель не понимает причин тех трудностей, которые возникают у детей в новом для них пространстве школы. Чтобы включение детей, которые нуждаются в специальных образовательных условиях, было эффективным, необходимо подключить к работе специалистов школы – дефектолога, психолога, логопеда. Они помогут учителю определить особые образовательные потребности детей и разработать рекомендации по организации образовательного процесса, организовать психолого-педагогическое сопровождение. Именно работа в команде со специалистами с привлечением родителей поможет учителю в организации инклюзивного образовательного процесса.

Технологии организации инклюзивного образовательного процесса

Особенностью инклюзивного образования является то, что учитель учитывает разнообразие детей в классе, их особенности, возможности, интересы. В связи с этим возникает необходимость менять формы, методы и технологии работы. Например, учет индивидуальных особенностей можно осуществить, если объединить детей в группы по схожим признакам.

Напомним основные формы занятий, зависящие от количества участников процесса:

Индивидуальное обучение – индивидуальные задания на уроке, задания на дом.

Парное взаимообучение (стабильные пары или пары сменного состава) — объясняют друг другу какой-либо вопрос, защищают свою тему, оценивают результаты работы товарища.

Групповая работа – обучение внутри группы: объяснение материала, обсуждение, оценка работы, выступление.

Фронтальное обучение всего класса.

Следуя общим правилам и способам организации учебной деятельности на уроке, учитель инклюзивного класса должен помнить и учитывать тонкости включения в работу ребенка, у которого отмечаются особенности познавательной деятельности, поведения, коммуникации. Часто такой ученик не может полностью успевать за темпом всего класса: выполняет задания на уровне, доступном ему, но ниже уровня освоения содержания темы, предмета его одноклассниками.

На наш взгляд, учитель, создающий сценарий урока, должен помнить и понимать следующее:

1. При организации индивидуальной работы на уроке – выполнения задания на карточке, индивидуального задания в тетради – необходимо учитывать желание ребенка с ОВЗ «быть как все», выполнять задание вместе с одноклассниками. Если учитель дает карточку только одному ученику, создается си-

туация искусственного выделения его из общей учебной работы. Ребенок с ОВЗ будет чувствовать себя увереннее, если получит возможность отвечать у доски, участвовать во фронтальной работе. Например, когда в процессе устного счета на уроке математики учитель включает задания, доступные ученику с ОВЗ, а карточки с индивидуальными самостоятельными заданиями получает не только он, но еще несколько учеников. При этом содержание и форма задания будут соответствовать уровню освоения материала каждым учащимся. Формированию положительной учебной мотивации способствует и выполнение индивидуальных заданий по выбору, когда ребенок сам определяет их сложность и объем.

2. Д. Митчелл* выделяет взаимное (парное) обучение как одну из ведущих технологий инклюзивного образования в школе – это ситуация, когда один ученик учит другого под наблюдением учителя. Обычно более успешный ученик учит менее успевающего учащегося. Пары могут быть как одного возраста, так и разного (старший учит младшего), другой вариант – все ученики в классе делятся на пары и выполняют обязанности обучающихся и учащихся. Ученики с ОВЗ также могут выступать в роли обучающихся, это значительно повышает самооценку, особенно если они работают с младшими детьми. Технология взаимного обучения основана на предположении, что дети могут многому научиться друг у друга.

Взаимное обучение полезно, когда необходимо развитие навыков путем повторения, или на этапе закрепления полученных навыков и знаний. На этапе первоначального обучения используется редко. Эта технология является дополнительной по отношению к другим методам обучения.

Включение ребенка с трудностями в обучении и поведении в парную работу должно происходить постепенно. Вначале с ним в паре могут работать дети, показывающие явно положительное отношение, готовые помочь и поддержать. Это не обязательно самые лучшие ученики, главный признак здесь – лояльность. Однако здесь важно помнить – необходимо быть

* Митчелл Дэвид. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования. М.: Перспектива, 2011.



очень осторожным в использовании одного ученика для поддержки другого. Любой, даже самый добрый ребенок достаточно быстро устает от постоянного груза ответственности. Поэтому по мере формирования у «особого» ребенка умений в области взаимодействия, формирования алгоритма деятельности при работе в паре учитель меняет ее состав. Так весь класс постепенно приобретает опыт взаимодействия с особым учеником. На первых порах учителем отмечается и одобряется не столько сам результат, сколько согласованность, сплоченность, умение сотрудничать и т.д. После этого можно организовывать работу в парах и по иным принципам.

Включение ребенка с ОВЗ в групповую работу также носит постепенный и последовательный характер. Основными критериями эффективности групповой работы на уроке в инклюзивном классе будет не ориентация на успех: «кто больше и лучше», а ориентация на согласованность, взаимовыручку, поддержку, совместное принятие решений, выработку компромиссных решений по выходу из ситуаций и т.д.

Эти же критерии становятся ведущими не только на уроках, но и на внеклассных, общешкольных мероприятиях, постепенно приводя к изменению уклада в школьном коллективе.

На первых порах при организации работы в группах можно использовать работу с *распределением функций* – когда каждый ребенок вносит свой вклад в общий результат, выполняя свое задание. При этом ребенку с трудностями в обучении можно предложить вспомогательные материалы (например, если нужно составить предложение, ребенок пользуется заранее заготовленными словами-карточками, которые следует расположить в нужной последовательности, при решении задачи – готовой краткой записью условия).

Организация работы в группе с *распределением ролей* также предполагает полную включенность ребенка на основе понимания его возможностей (например, он может проверять расчеты с использованием калькулятора, подбирать необходимый наглядный материал – картинки, схемы, иллюстрирующие содержание задания).

Как правило, продуктивной является такая работа, при которой *ученики выбирают роль учителя* по отношению к одному или группе других детей. При этом у учащихся, играющих роль учителя, формируются умения самообучения, контроля и оценки, что в свою очередь является условием развития в учебной деятельности школьника.

В то же время ребенок, исполняющий роль ученика, в процессе совместной работы со сверстником усваивает необходимый учебный материал и приобретает опыт преодоления трудностей. При этом работа над преодолением чужих трудностей помогает понять собственные проблемы. В такой ситуации выигрывают оба ученика.

При организации групповой работы на уроке очень важна позиция самого учителя и его помощников – тьютора, учителя-дефектолога. Для учителя и тьютора очень важно во время выполнения детьми групповых заданий на уроке включаться в работу групп, проверять, все ли идет как надо, предотвращать конфликтные ситуации. При подготовке к уроку ассистент учителя может помочь в выработке тактики организации взаимодействия между детьми, подготовить необходимый раздаточный и вспомогательный материал.

Учитель-дефектолог на групповых коррекционно-развивающих занятиях также формирует у «особого» ребенка навыки

работы в группе, помогает учителю адаптировать содержание учебного материала по теме, организывает опережающее изучение учебного материала.

ТЕХНОЛОГИИ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДЕТЕЙ

Одним из основных результатов инклюзивного образования является формирование жизненных навыков или социальных компетенций (навыков взаимодействия, взаимопомощи, продуктивной деятельности и т.д.).

Среди технологий, направленных на повышение социальной компетенции, можно выделить три типа:

- прямое обучение социальным навыкам;
- организация групповых видов активности;
- формирование социальных навыков через подражание.

При *прямом обучении* социальным навыкам учитель обучает детей правильному поведению через правила и примеры. Принятие правил очень важно для всех детей, но оно должно быть осознанным, связанным с их личным опытом. Перед тем как дети приступают к работе фронтально или по группам, учитель может обсудить в классе правила взаимодействия детей друг с другом. Например, «говорить по очереди», «слушать друг друга», «задавать вопросы, если что-то не понятно». Очень важно научить детей договариваться о правилах, если возникает конфликтная ситуация – как вести себя каждому ребенку, что принять за основу. Учитель может регулировать этот процесс взаимодействия.

Слабослышащий ребенок не понял просьбу своего одноклассника. Тот его стукнул. Оба пришли жаловаться учителю. Учитель – однокласснику: «Покажи, как ты обратился к Игорю». «Я стоял сзади и попросил его отойти в сторону». Учитель: «Помнишь, мы говорили о том, что к Игорю надо обращаться, стоя к нему лицом, чтобы он тебя видел, иначе ему трудно понять, что ты ему говоришь».

Многие правила можно вводить при помощи символических знаков.

Например, чтобы добиться тишины в классе, можно ввести «Знак тишины». Это может быть рисунок кленового листа. Для того чтобы услышать тихий шелест, с которым лист ложится на пол, дети поневоле замолкают. После этого учитель говорит: «А теперь давайте договоримся. Если я показываю на этот листочек, в классе должно быть так тихо, чтобы было слышно, как он падает». И с этого момента учитель начинает пользоваться этим правилом: когда нужно добиться тишины в классе, он молча показывает на «Знак тишины». Если сам учитель выполняет правило, учащиеся тоже быстро его усваивают.

Что необходимо знать учителям и специалистам, работающим в инклюзивном классе?

- Правила должны быть просты и понятны ребенку и не противоречить друг другу.
- Правила нельзя вводить длинным списком.
- Одновременно можно принять в классе одно–два правила. Следующие можно вводить только после того, как усвоены уже принятые правила.
- Ребенок лучше усваивает правило, когда контролирует другого человека, будь то взрослый или ребенок.
- Если правило нарушил взрослый человек, это следует отмечать так же, как если его нарушил ребенок.
- Надо хвалить учащихся за выполнение правил. Ребенок обязательно должен получать положительные подкрепления своей деятельности.

При организации *групповых видов активности*, таких как дежурство, подготовка к празднику, работа в учебных группах, помощь в выполнении заданий, передвижение по школе и за школой (организованное для незрячих детей или детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата), учитель:

- планирует групповую активность детей, способствующую их эффективному социальному взаимодействию;
- выбирает участников для группы (т.е. детей с ОВЗ и социально компетентных сверстников);
- контролирует и корректирует групповую активность.

Учитель предлагает здоровым сверстникам по очереди сопровождать незрячего ребенка по школе, сначала он сам выбирает тех детей, которые могут это делать – ответственных и доброжелательно относящихся к ребенку.

Потом учитель обучает детей, как надо сопровождать незрячего ребенка по школе. При этом он может воспользоваться тренинговым упражнением «Слепой–поводырь». Зрячему ребенку завязывают глаза и проводят по школе. После чего обсуждают его впечатления, что ему было сложно. Потом рассказывают правила сопровождения незрячих людей по коридорам, лестницам, помещениям с мебелью, улице. Когда ребенок подготовлен, ему предлагают сопровождение. Сначала учитель контролирует процесс, задает вопросы и подсказывает где необходимо, как и что надо делать. Потом предоставляет детям самим передвигаться по школе.

В дальнейшем обученный таким образом сопровождению ребенок может обучить всех остальных.

Формирование социальных навыков через подражание предполагает взаимообучение детей: более компетентный в какой-то области ребенок становится примером для подражания другим детям. Обучение через подражание важно для любого ребенка, но особенно оно важно для обучения детей с задержкой психического развития, для детей с расстройствами аутистического спектра.

Когда дети могут учиться, например, на физкультуре в одном темпе совершая одни и те же действия, у ребенка с РАС определенный навык сформируется быстрее.

Считается, что обучение не в однородных, а в гетерогенных группах более эффективно.

Технологии оценки результатов учебной деятельности

Одним из ключевых вопросов при разработке и реализации адаптированной образовательной программы является проектирование методов и форм оценки результатов учебной деятельности особого ребенка в инклюзивном классе. Важнейшими показателями эффективной работы учителя и специалистов психолого-педагогического сопровождения будет положительная динамика развития ребенка, прогресс в освоении образовательной программы, формирование социальной компетентности.

При этом содержание оценки «движения» ребенка в определенный период времени напрямую связано с теми задачами, которые поставили учитель, родители и специалисты сопровождения при разработке индивидуальной образовательной программы.

Оценочная деятельность учителя строится на основе следующих принципов:

- 1 Оценивание является постоянным процессом, естественным образом интегрированным в образовательную практику. В зависимости от этапа обучения используется диагностическое (стартовое, текущее) и срезовое (тематическое, промежуточное, рубежное, итоговое) оценивание. При этом итоговая отметка может быть выставлена как обобщенный результат накопленных за период обучения отметок.
- 2 Оценивание может быть *только критериальным*. Основными критериями оценивания выступают планируемые результаты обучения (в случае разработки индивидуальной образовательной программы (ИОП) в разделе «Освоение образовательной программы» – задачи освоения ребенком программного материала на уровне индивидуальных возможностей). При этом нормы и критерии оценивания, алгоритм выставления отметки известны заранее и педагогам, и учащимся. Они могут вырабатываться ими совместно.

В случае включения в образовательный процесс ребенка с нарушениями развития бывает необходимо разделить общие критерии оценки работы на более мелкие, локальные.

Например, при выполнении письменного задания по русскому языку могут оцениваться и правильность написания слов с теми или иными орфограммами, и правильность написания словарных слов, и эстетическое оформление работы. В каждом конкретном случае учитель сообщает ребенку, по какому критерию будет оцениваться работа, а также сообщает эти критерии тьютору и родителям. Ведущий критерий влияет и на форму выполнения ребенком того или иного задания. Возможно, для проверки умения вставить нужные буквы и проверить слова с той или иной орфограммой учитель предложит ребенку вставить пропущенные буквы в напечатанный текст, а для проверки правильности использования тех или иных графем – списать предложение.

- 3 Оцениваться с помощью отметки могут *только результаты деятельности* ученика и процесс их формирования, но не личные качества ребенка. Оценивать можно только то, чему учат.
- 4 Система оценивания выстраивается таким образом, чтобы учащиеся включались в контрольно-оценочную деятельность, приобретая навыки и привычку к *самооценке и взаимооценке*.

В *текущем оценивании* используются *субъективные*, или *экспертные, методы* (наблюдения, анализ продуктов внеучебной деятельности, самооценка, мнение о продвижении ребенка со стороны его родителей, тьютора и др.) и *объективизированные методы*, основанные, как правило, на анализе письменных ответов и работ учащихся.

Предметом оценки выступают как достигаемые образовательные *результаты*, так и *процесс* их достижения, а также *мера осознанности* каждым обучающимся особенностей его собственного процесса обучения.

Наряду с *интегральной оценкой* (за всю работу в целом, проводимую, например, в форме портфолио, презентаций, выставок и т.п.) используется *дифференцированная оценка* (вычленение в работе отдельных аспектов, например сформированности вычислительных умений, выразительности чтения, умения слушать товарища, формулировать и задавать вопросы и т.д.), а также *самооценка и самоанализ обучающихся*.

Выбор формы текущего оценивания определяется этапом обучения, общими и специальными целями обучения, конкретными учебными задачами, целью получения информации.

В случае обучения и оценивания результатов деятельности ученика с особенностями развития учителю необходимо использовать формы и приемы, соответствующие возможностям ребенка.

Как показывает опыт, не всегда учителя инклюзивных классов учитывают затраченные ребенком усилия. Не зная, как оценить его работу, – перехваливают или недооценивают ее результаты. При этом ученик не понимает, по каким критериям его оценивают, за что хвалят, не может критично отнестись к собственным результатам. Такая позиция учителя неизбежно вызывает непонимание у одноклассников «особого» ребенка. Они задают вопросы. На каком основании его выделили? Почему одинаково оценили работу, выполненную не в полном объеме или не совсем правильно, и работу, выполненную в полном объеме?

Поэтому очень важно взаимодействие учителя с родителями, специалистами психолого-педагогического сопровождения для оказания помощи ребенку с нарушениями развития в данном направлении.

Тьютор, дефектолог, психолог, родители могут помочь ребенку быть более компетентным на уроке.

Например:

- заранее познакомить «особого» ребенка с материалом, который все дети только будут изучать,
- вместе подготовить наглядный материал, которым могут пользоваться все учащиеся,



- познакомить ребенка с критериями оценки результатов учебной деятельности,
- потренироваться с их помощью оценивать свою работу на уроке вместе со всеми детьми.

Вместе с педагогом-психологом учитель продумывает такую стратегию работы со всем классом, при которой дети учатся оценивать не только результат, качество продукта учения, а также процесс – степень прилагаемых усилий, активность, меру участия в групповой работе, рост «над самим собой».

В настоящее время по-прежнему не решен вопрос, каким образом нужно оценивать результаты, достигнутые ребенком с ОВЗ, если они не совпадают с планируемыми результатами начального общего образования, предусмотренными Государственным образовательным стандартом. Этот вопрос требует создания нормативных документов.

Структура индивидуальной образовательной программы

Основная цель ИОП – построение образовательного процесса для ребенка с ОВЗ в соответствии с его реальными возможностями, исходя из особенностей его развития и образовательных потребностей.

ЭТАПЫ И ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ НАД ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММОЙ

Диагностика

На данном этапе осуществляется:

- 1 организация диагностической работы учителя и специалистов психолого-педагогического сопровождения;
- 2 подготовка заключений о психологических особенностях ребенка, сформированности у него учебных навыков, специфике взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

Основные задачи комплексной диагностики заключаются в определении образовательных потребностей ребенка и его возможностей, на которые можно опереться в первую очередь; а также выяснении актуальных направлений деятельности учителя и специалистов.

Разработка ИОП

Данный этап включает:

- 1 проектирование необходимых структурных составляющих программы;
- 2 формулирование ее цели (совместно с родителями!);
- 3 определение круга задач в рамках реализации программы;
- 4 определение содержания коррекционного, образовательного компонентов;
- 5 планирование форм реализации разделов программы;

- 6 определение временных границ реализации ИОП;
- 7 определение форм и критериев мониторинга учебных достижений и формирования социальной компетентности;
- 8 определение форм и критериев мониторинга эффективности коррекционной работы.

Реализация

Этот этап направлен на:

- организацию деятельности учителя и специалистов психолого-педагогического сопровождения в соответствии с программой и планом;
- планирование и проведение уроков с учетом задач ИОП;
- адаптацию содержания учебных материалов и пособий, подбор дидактических материалов;
- введение различных форм взаимодействия на уроке с использованием поддерживающих стратегий;
- организацию мониторинга учебных достижений и социальной компетентности ребенка;
- организацию мониторинга эффективности коррекционной работы.

Пример индивидуальной образовательной программы приводится в Приложении.

Технология взаимодействия учителя и специалистов психолого-педагогического сопровождения

Учитель является полноправным и, как правило, основным участником междисциплинарной команды специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ, его семьи, других участников образовательного процесса. Основной формой взаимодействия всех специалистов является *школьный психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПк)* или *психолого-педагогический консилиум (ППк)*, если в него не входят медицинские работники.

Учитель обращается с запросом к специалистам ПМПк, которые проводят углубленное обследование ребенка и составляют предварительные рекомендации для его эффективного обучения. После чего специалисты рекомендуют родителям обследовать ученика в рамках *психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК)* и получить рекомендации по организации для него специальных образовательных условий.

Эти рекомендации – официальный документ для родителей и школы, на основе которого ПМПк более детально будет планировать образовательный процесс. Прежде всего специалисты разрабатывают индивидуальную образовательную программу (ИОП), в основу которой может быть положена адаптированная образовательная программа, разработанная для обучения определенных категорий детей.

Плановые заседания консилиума, как правило, связаны с оценкой динамики развития, адаптации в социуме и продвижения ребенка в области освоения образовательной программы. Кроме того, в центре внимания участников консилиума – наиболее эффективные подходы, технологии, конкретные приемы, способствующие социальному развитию ребенка и продуктивному взаимодействию с его семьей. Результатом таких встреч является определение стратегии и

планирование конкретных шагов психолого-педагогического сопровождения обучающегося, а также всего инклюзивного класса.

Среди технологий инклюзивного образования можно выделить технологии, которые облегчают социализацию и адаптацию ребенка в процессе обучения. Часто эти технологии реализуются с помощью взаимодействия учителя и специалистов психолого-педагогического сопровождения. Это обусловлено тем, что учитель не всегда компетентен в области специальной педагогики и психологии.

Первым этапом такого взаимодействия является формирование запроса учителя к специалисту и совместная работа с ним. Педагог обращается к каждому специалисту с вопросами в рамках его компетентности. При этом учитель должен осознавать, что возникшее затруднение или проблему в инклюзивном классе он действительно не может решить самостоятельно.

Рассмотрим примерную схему работы с запросом учителя в тройке «учитель–психолог–дефектолог» (если дефектолога в школе нет, работа ведется в паре «учитель–психолог»).

Содержание запроса, который формулирует учитель специалисту, может быть, например, таким: *ребенок отказывается выполнять письменную работу на уроке русского языка.*

Рассмотрим этапы работы по преодолению возникшей проблемы.

1 этап. Осознание проблемы педагогом, формулирование запроса

На этом этапе учитель:

- 1 Отмечает появление нового в поведении ребенка (*на предыдущих уроках выполнял письменную работу, а сейчас отказывается*);
- 2 Отмечает для себя, насколько часто и регулярно повторяется такое поведение (*на всех уроках, только на некоторых – например, если урок русского языка первый или последний в расписании, на определенном этапе урока – например, в начале урока или в конце и т.д.*);

- 3 Анализирует причины возникшей проблемы, беседует с тьютором (если есть), родителями ребенка.

Причины отказа могут быть связаны с:

- актуальным состоянием здоровья ребенка – болезнь, усталость, изменение схемы медикаментозной поддержки и т.д.;
- определенными событиями – переезд, праздники и т.п.;
- несформированностью тех или иных общеучебных навыков у ребенка – ему трудно писать, сориентироваться в задании, так как плохо сформированы навыки чтения и т.д.;
- организацией работы на уроке – ребенок недостаточно мотивирован на выполнение письменных заданий, не успевает за темпом работы класса, излишне критично относится к результатам своей работы, учитель не отмечает его старания, мало спрашивает;
- организацией взаимодействия детей на уроке – ребенку не нравится учебное место, сосед по парте и т.д.).

На этом этапе педагогу важно проанализировать и выделить из общей массы фактов те, которые и послужили причиной возникновения проблемы на уроке русского языка.

- 4 Пробует внести те или иные изменения в организацию работы на уроке (*применить иные способы мотивации, снизить объем письменного задания, предложить выполнять письменное задание на карточке, пересадить ребенка на удобное для него место и т.д.*);
- 5 Отмечает, изменилось ли поведение ребенка после этих действий учителя (*например, ребенок с удовольствием выполняет письменные задания на карточке с четким, коротко сформулированным заданием*).
- 6 Если поведение ребенка не изменилось, обращается к психологу и дефектологу (логопеду). При обращении к специалистам важно сформулировать, что конкретно в поведении ребенка мешает организации работы на уроке; описать, какие действия предпринял сам учитель, родители (с их слов) для изменения ситуации.

2 этап. Совместное наблюдение и обсуждение плана

- 1 Психолог и дефектолог проводят наблюдение за поведением ребенка в классе, формулируют гипотезу (предположение) о возможных причинах возникшей проблемы. При необходимости проводят дополнительную психолого-педагогическую диагностику.
- 2 Вся «миникоманда» собирается для обсуждения результатов наблюдения, вырабатывается общая стратегия и план совместных действий: учителя на уроке, психолога и (или) дефектолога на коррекционно-развивающих занятиях. При составлении плана действий всегда учитываются имеющиеся у ребенка возможности, т.е. его сильные стороны. Содержание этой работы необходимо довести до родителей и заручиться их поддержкой.

3 этап. Реализация плана действий в классе

Учитель «проверяет», насколько действенны те или иные меры и приемы, предложенные специалистами по отношению к ребенку, организации работы всего класса.

На апробирование идей, реализацию первоначального плана отводится ограниченное время – например, неделя или две. Затем специалисты и учитель вновь встречаются для обсуждения результатов, наличия или отсутствия изменений в поведении ребенка.

4 этап. Если проблема не решена

Если проблема не решена и поведение ребенка не меняется или даже усугубляется (*например, ребенок отказывается писать не только на уроке русского языка, но и на других предметах*), ее обсуждение выносится на заседание экстренного или планового психолого-медико-педагогического консилиума школы. При этом задача специалистов школы сводится не только к предложениям по решению возникшей проблемы, а, возможно, к привлечению специалистов из ресурсного

Центра психолого-педагогического и медико-социального сопровождения (ППМС). Иногда необходимо оценить состояние ребенка на Окружной психолого-медико-педагогической комиссии.

С помощью такой технологии учитель может решать самые различные проблемы, которые возникают у него в процессе обучения детей с разными особенностями, возможностями и интересами.

Ниже рассмотрим примеры проблем учеников с ОВЗ и причины, которые их обуславливают.



Проблема	Причина
Ребенок не выполняет задания, которые учитель задает всему классу	Может быть, ребенок плохо слышит, а учитель про это не знает
Ребенок устает после десятой минуты урока – ложится на парту и отказывается работать	Возможно, ребенок перенес тяжелую болезнь и не восстановился после нее
Ребенок на уроке залезает под парту и не хочет оттуда выходить	Ребенок с аутизмом не может выдержать учебной нагрузки свыше 10 минут, если даются однообразные задания и т.п.

Данный материал не ориентирован на описание всех технологий, которые используются в инклюзивной практике.

Например, для овладения технологиями общения с родителями учащихся или разработки индивидуальной образовательной программы требуются специальные знания и большой практический опыт. Мы понимаем, что внедрение инклюзивной практики носит инновационный характер, который требует от учителя значительных личностных и профессиональных ресурсов.

Надеемся, что данный материал будет полезен учителям, обучающим детей с ОВЗ, так как эти ученики нуждаются в создании специальных образовательных условий, а педагог может и должен эти условия создать.

- 1 Банч Гарри Оуэн. Поддержка учеников с нарушением интеллекта в условиях обычного класса: Пособие для учителей. 2-е изд. / Пер. с англ. С.Ю. Котова. М., 2008.
- 2 Гайдукевич С.Е. Средовой подход в инклюзивном образовании // Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. Минск: Четыре четверти, 2007, с. 34.
- Дмитриева Т.П., Сабельникова С.И., Хотылева Т.Ю. Разработка и реализация индивидуальной образовательной программы для детей с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе / Под ред. Е.В. Самсоновой. М., 2012. (Инклюзивное образование).
- 3 Екжанова Е.А., Е.В. Резникова. Основы интегрированного обучения: Пособие для вузов. М.: Дрофа, 2008.
- 4 Ершова А.П., Букатов. В.М. Режиссура урока, общения и поведения учителя. М.: Воронеж, 1995.
- 5 Ливер Бетти Лу. Обучение всего класса / Пер. с англ. О.Е. Биченковой. М.: Новая школа, 1995.
- 6 Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / Под ред. В. Рыскиной, Е. Самсоновой. М.: Форум, 2012.
- 7 Семаго Н.Я. Технология определения образовательного маршрута для ребенка с ограниченными возможностями здоровья. М.: 2010. (Инклюзивное образование).
- 8 Логинова О.Б., Яковлева С.Г. Мои достижения. Итоговые комплексные работы. 1 класс. М.: Просвещение, 2011.
- 9 Митчелл Дэвид. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования. М.: Перспектива, 2011.
- 10 Инклюзивное образование в России. Юнисеф: Перспектива: МГППУ, 2011.

ОГЛАВЛЕНИЕ

3

ВВЕДЕНИЕ

5

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЦЕЛИ И УСТАНОВКИ
УЧИТЕЛЯ В РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ
ПРАКТИКИ

10

МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА
В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ

15

ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

22

ТЕХНОЛОГИИ ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТОВ УЧЕБНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

26

СТРУКТУРА ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВА-
ТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ

28

ТЕХНОЛОГИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ
И СПЕЦИАЛИСТОВ ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

34

Литература



Самсонова Елена Валентиновна —
руководитель Городского ресурсного центра
по развитию инклюзивного образования
ИПИО МГППУ, канд. психол. наук, доцент;



Дмитриева Татьяна Павловна —
научный сотрудник Городского ресурсного
центра по развитию инклюзивного
образования ИПИО МГППУ



Хотылева Татьяна Юрьевна —
заместитель руководителя Центра
психолого-педагогического сопровождения
детей и подростков МГППУ,
канд. психол. наук