

Инклюзивное образование

сборник статей

И н к л ю з и в н о е о б р а з о в а н и е

Сборник
статей

МОСКВА
2015

УДК 37.02
ББК 74.2
И65

Инклюзивное образование / сост.: М. Р. Битянова; –
И65 М. : «Классное руководство и воспитание школьников», 2015. – 224 с.

ISBN 978-5-9667-0788-0

Одной из самых важных перемен в современном образовании является то, что оно становится инклюзивным, открытым, доступным для каждого ребенка, независимо от его нужд и потребностей.

В книге затрагиваются вопросы, касающиеся различных аспектов инклюзивного образования в российской школе.

К книге прилагается CD с дополнительными практическими материалами 

УДК 37.02

ББК 74.2

ISBN 978-5-9667-0788-0

© «Классное руководство и
воспитание школьников», 2015

Содержание

- 7 Предисловие
Марина Битянова

Глава I

Теория и история

- 11 Золотое сечение: психологическая канва инклюзии
Светлана Алехина
- 18 «Дух и буква»: вопросы инклюзии в законодательной базе
российского образования
Лариса Фальковская
- 21 Условия получения образования ребенком с ОВЗ
Елена Кутепова
- 33 Воспитательный потенциал инклюзии
Виктор Зарецкий
- 40 Особый ребенок в массовой школе: специальные
образовательные условия
Наталья Семаго
- 48 Эволюция телесной нормы в истории культуры
Виктория Суковатая
- 54 «Как наше слово отзовется»: культура общения с людьми с
инвалидностью
Мария Перфильева
- 61 Образование детей-мигрантов: понять и научить
Марина Чибисова
- 68 Все дети – особые: практика организации инклюзии
Елена Куценко
- 72 Когда задача требует решения: трудные педагогические ситуации
Лариса Фальковская
- 77 Зрячее сердце: к юбилею Луи Брайля
Татьяна Алексеева

Методика и дидактика

- 85 Педагогические технологии инклюзивного образования
Елена Самсонова
- 97 Урок – территория развития
Марина Битянова, Татьяна Меркулова
- 113 Игра в четыре руки: технология бинарного урока
Светлана Алехина
- 115 Дитя двух культур: педагогическая работа с билингвами
Татьяна Волкова, Екатерина Кудрявцева
- 122 Особенности работы с гиперактивным ребенком
Елена Куценко
- 128 Встречи во вселенной: игры на развитие толерантности
Игорь Вачков
- 136 Уроки доброты и понимания
Мария Перфильева, Юлия Симонова
- 146 Целебное слово: особые дети на литературных занятиях
Виктор Кротов
- 152 Разные возможности – равные права: знакомимся с Конвенцией о правах инвалидов
Екатерина Выговская
- 156 Индивидуальный подход к обучению
Ольга Баркина, Лидия Баркина, Зоя Яковлева
- 161 Сенсорная комната: создание среды развития
Андрей Будинец, Ольга Панова
- 163 Инклюзивный потенциал дополнительного образования
Елена Тян
- 169 На пути принятия: психологическая поддержка родителей детей с ОВЗ
Елена Агафонова
- 175 «Спектакль начинается»: на сцене играют особые дети
Виктор Кротов

Практика

- 183 Поверх барьеров: знаменитые люди с инвалидностью
Татьяна Алексеева
- 189 Человеческие истории: журналистский проект
Александра Никитина
- 197 Паралимпийские игры: счастье сопричастности
Елена Куценко
- 200 Дюймовочка из сказки: история отношений
Марина Саватеева
- 204 Мальчик на балконе: история одного переживания
Мария Романушко
- 211 По школьному бездорожью: особый ребенок в новом классе
Татьяна Полякова
- 220 Кино без барьеров: фильмы о жизни людей с инвалидностью
Марианна Ежова

Предисловие

Одной из самых важных, самых ценных и масштабных по своим следствиям перемен, происходящих в современном образовании, является то, что оно по своим целям, по своему назначению становится инклюзивным, то есть включенным, открытым для всех. И не просто открытым, а специальным образом настроенным на каждого.

Инклюзивное образование (фр. *inclusif* – включающий в себя, лат. *includere* – заключать, включать) – особый подход к построению общего образования, который подразумевает доступность (возможность) образования для каждого ребенка, независимо от его особых нужд и потребностей. В основе инклюзии – простая и древняя как мир идея, что школа – для детей, какими бы они ни были, а не наоборот, дети особым образом должны готовиться и самое главное – подходить школе.

Инклюзивное образование стремится развить методологию, направленную на детей и признающую, что все дети – индивидуумы с различными потребностями в обучении. Оно старается разработать подход к преподаванию и обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении. В его основе – 8 основополагающих принципов:

- ценность человека не зависит от его способностей и достижений;
- каждый человек способен чувствовать и думать;
- каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;
- все люди нуждаются друг в друге;

- подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;

- все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников;

- для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут;

- разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

Трудно представить себе педагога, который не захотел бы подписаться под этим, не захотел бы работать в школе, сумевшей воплотить все восемь принципов! Но как воплотить, как создать такую школу? За поисками ответа на этот вопрос – Будущее. Будущее новой школы, нового образования, миллионов детей.

Роль педагога в воплощении принципов инклюзивного образования колоссальна. Как предметник он может организовать учебный процесс таким образом, чтобы знание было усвоено и присвоено каждым учеником класса, независимо от его способностей и особых потребностей. Как классный руководитель он может создать в классе особый климат доверия и принятия, в котором раскрылись бы лучшие стороны каждого ученика, таланты и сильные стороны характера каждого ребенка.

В этом сборнике мы публикуем серии статей, посвященных различным аспектам инклюзивного образования в российской школе, роли и возможностям профессиональной деятельности классных руководителей. И приглашаем наших уважаемых читателей к серьезному разговору о переменах. В том числе тех, которым нужно помочь совершится в нас самих.

Марина Битянова

Глава I

Теория и история

Золотое сечение: психологическая канва инклюзии

Проведение в жизнь идеи инклюзии, изменение образовательной практики в соответствии с принципами инклюзии – задача сложная. Идея включения требует от нас не только «включить», но и «включить-ся» в процесс взаимодействия с другими, научиться быть открытыми для общения, видеть необходимость своих изменений, уметь принять особенности и отличия других людей.

Общего у людей только одно: они все разные.
Роберт Зенд

Изменения в образовании

Мы все разные. У каждого есть право на отличие от другого, есть право проявлять свою индивидуальность и самобытность. Помню, как на семинаре по итогам включения детей с аутизмом в одну из московских школ одна из учителей, проработавшая в школе 20 лет, сказала: «Только благодаря этим детям мы поняли, что все дети разные. И каждому ребенку, когда ему трудно, нужна помощь и поддержка». В этом выводе и есть истина инклюзии.

Наше образование находится на этапе серьезных изменений, заданных фактом вступления в силу нового Закона «Об образовании» 1 сентября 2013 года. Определены основные ориентиры развития и изменения образовательной практики, содержания образовательных отно-

шений, правовое поле всех участников образовательного процесса.

Важным и прогрессивным шагом в развитии ценностных основ образования стало определение инклюзивного образования как обеспечения равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых потребностей и индивидуальных возможностей детей.

Важным для понимания природы инклюзивности является утверждение ЮНЕСКО о том, что «инклюзивное образование – это динамически развивающийся процесс». Не факт, не событие, не отчетный показатель, а процесс развития и изменения политики, культуры и практики образования на основе принципов инклюзии.

Условия инклюзии

Для того чтобы любой ребенок со своими особенностями мог обучаться в школе, которая находится рядом с домом, необходимо создать специальные условия, т.е. условия порой нетипичные и нестандартные для нашей школы. Это требования к школе закрепил Закон «Об образовании».

Список требований широк и разнообразен. Это условия обучения, воспитания и развития обучающихся, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность.

При появлении и развитии инклюзивных процессов в образовании стало понятно, что далеко не все дети с инвалидностью нуждаются в особенных условиях и методах обучения и далеко не все дети, имеющие трудности в обучении и требующие индивидуального подхода,отягощены хоть каким-либо медицинским диагнозом. По данным московского

мониторинга, половина детей с расстройствами аутистического спектра, обучающихся в условиях инклюзии в массовой школе, не имеют инвалидности. Однако процесс включения таких детей в массовый класс почти невозможен без адаптации программы обучения, организации специальных условий и психолого-педагогического сопровождения. Следовательно, поддержка должна быть организована любому ребенку, нуждающемуся в ней. А для этого педагог должен удерживать в фокусе своего внимания ученика и его индивидуальные особенности.

Сегодня в образовании закреплены понятия «индивидуальный учебный план» и «адаптированная образовательная программа». Индивидуальный учебный план обязан обеспечить освоение образовательной программы на основе индивидуализации ее содержания с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося. Согласно п. 1 ст. 79 нового Закона, содержание образования и условия организации обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья определяются адаптированной образовательной программой. Такая программа не подразумевает индивидуальный вариант, она подразумевает индивидуализацию методов и форм обучения и поддержки на основе общего контекста содержания обучения и учебного взаимодействия. Адаптированная образовательная программа – явление новое для нашей образовательной практики. Главное – оно ново для учителя массовой школы. Ориентация на типовую базовую программу была основной задачей учителя, это ограничивало его в применении более гибких педагогических стратегий использования программного материала при обучении детей с разными особенностями.

Учитель и инклюзия

Учитель – «золотое сечение» инклюзии, а сама инклюзия начинается с урока. Зарубежные исследователи говорят об опыте трансформации, который переживается педагогами, ставшими инклюзивными учителями. Постепенная профессиональная трансформация, в которую вовлекают-

ся учителя, связана с освоением новых профессиональных навыков, с изменением своих установок в отношении учеников, отличающихся от своих сверстников. Наш опыт показывает, что негативное отношение к инклюзии меняется, когда учитель начинает работать с такими детьми, приобретает свой собственный педагогический опыт, видит первые успехи ребенка и принятие его в среде сверстников. Изменение сознания и отношения к инклюзии у руководителей и педагогов влияет на то, смогут ли они сделать свою школу инклюзивной.

Из анализа опыта психологической работы с педагогами массовых школ в процессе включения детей с инвалидностью становится понятно, что основным психологическим барьером является страх перед неизвестным, страх вреда инклюзии для остальных участников процесса, негативные установки и предубеждения, профессиональная неуверенность учителя, нежелание изменяться, психологическая неготовность к работе с особыми детьми. Принято считать, что психологические трудности в школе могут быть только у ученика. Инклюзия показывает, что много психологических проблем есть у самого педагога.

В условиях развития инклюзивных процессов в общем образовании, появления новых требований к профессиональным способностям деятельность учителя массовой школы существенно усложняется, актуализируя внутренние, психологические ресурсы личности. Устойчивость, стабильность и качество профессиональной деятельности обуславливается особенностями психологической готовности педагога к изменениям. В условиях развития инклюзии в образовании педагог нуждается в организации системы психологической поддержки, иногда в психологическом ассистировании и супервизии, совместном анализе профессионального опыта, конкретного случая, отработке негативных эмоций. Для такой работы сам психолог, работающий в школе, должен уметь работать со взрослыми и их психологическим состоянием, владеть консультационными методами и приемами анализа профессиональной деятельности педагога.

Проблема совместности

Привычным пониманием инклюзии является для учителя совместное обучение разных детей. Проблема совместности в обучении – сложный дискутируемый вопрос. Есть ли у нас потребность в совместности, в открытости? Инклюзивная культура образования складывается, прежде всего, из отношений между участниками образовательной среды, учениками, учителями и родителями. Инклюзия, в самом широком ее понимании, предполагает, что у каждого ребенка есть потенциал быть принятым в пространство школы и общества. Дети с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья были в наших массовых школах всегда. Агрессия в сторону ребенка с ограниченными возможностями, который пришел в общеобразовательный класс, исходит и от одноклассников, и, увы, от их родителей, а порой и от самих педагогов.

Включение – это прежде всего процесс человеческих отношений. Даже огромные финансовые средства государственной программы не решат проблемы инклюзии, если мы не примем друг друга и самих себя.

К сожалению, подвергаться насмешкам и оскорблениям может любой ребенок, отличающийся от остальных, – с лишним весом, рыжий. Если кого-то обижают, значит, в школе не создан климат, когда все чувствуют себя безопасно и уверенно, плохо работает педагогический коллектив, плохо поставлена работа с родителями. Если такое вдруг случится, причины нужно искать не в детях с инвалидностью, а в школе. Уйдет ребенок с инвалидностью – будут обижать кого-то другого. (Из интервью с учителем)

Потребности ребенка

Ребенок всегда чувствует, что он в чём-то «не такой, как все». Если он, не такой, никому не мешает и разница между ним и другими никого не раздражает, то это несовпадение может волновать лишь его одного. Но нередко это несовпадение служит причиной отторжения всеми одного. Поддержка – это не только признание взрослым права ребен-

ка быть «не таким», но и помощь ему находить в себе силы строить отношения с другими, оставаясь самим собой. Пока ребенок не получит возможности строить отношения с другими, социальный контекст закрыт для его индивидуального сознания. Находясь среди людей, он чувствует себя одионо и неуместно.

Одна из моих учениц, которая вследствие детского церебрального паралича всё свое жизненное время проводит дома, страстно доказывала мне, что, в первую очередь, наше общество должно перестать выделять людей с инвалидностью, называть их особенными, больными. Ребята с ОВЗ очень хотят общаться со здоровыми сверстниками. Это, если хотите, их социальная потребность. Но обычные дети не знают, как общаться с такими сверстниками. А ребята с ОВЗ не знают, как общаться с остальными, у них нет такого опыта. И от этого у них возникает чувство одиночества. Но человек не рождается одионоким и не испытывает чувство одиночества изначально! Одионоким он может стать в процессе своего дальнейшего существования, когда в силу различных причин оказывается противопоставленным своему социальному окружению.

Инклюзивная школа

Какая школа может называться инклюзивной? Прежде всего, школа доступная. Не только архитектурно доступная, но и психологически открытая для любого ребенка.

Инклюзия в образовании важна не сама по себе, а постольку, поскольку посредством включения в образование человек получает доступ в общество. Идея инклюзивной школы лежит в построении новой культуры, культуры включающего общества. А изменение, наращивание культуры требует времени.

Мне часто говорят: инклюзия – это сложно. Ценностные изменения всегда требуют усилий. Никакие нравственные изменения не происходят легко. Инклюзия – далеко не только физическое нахождение ребенка с ОВЗ в школе. Это изменение самой школы, школьной культуры и системы отношений участников, тесное сотрудничество педагогов и

специалистов, вовлечение родителей в работу с ребенком, школьная система поддержки всем нуждающимся в ней ученикам, средовая доступность во все помещения школьного здания. Особенность педагогики, в которой мы нуждаемся для инклюзии, не в том, чтобы сделать учеников с особыми образовательными потребностями «особенными», а в общности основ человеческого развития, опирающейся, прежде всего, на поддержку, принятие и взаимопомощь.

Безусловно, обучаться дети должны все вместе. Права должны быть равные у всех. Невозможно ничем заменить общение детей друг с другом, им это просто необходимо! Но я полностью согласна и с тем, что для этого должны быть созданы условия, подготовлены специалисты, педагоги и очень многое другое, что еще должно быть... Вот только вопрос возникает: и сколько на это всё должно уйти времени? Вот и получается, что учить-то надо, но пока невозможно. Считаю, что в настоящее время просто нереально всех детей с ОВЗ посадить в классы. Главное – не навредить! Очень осторожно и постепенно, исходя из возможностей школы, конкретного класса, педагога и особенностей ребенка. (Из интервью с учителем)

Светлана Алехина,
к.психол.н., директор Института проблем
инклюзивного образования МГППУ,
г. Москва

«ДУХ И БУКВА»: ВОПРОСЫ ИНКЛЮЗИИ В ЗАКОНОДАТЕЛЬНОЙ БАЗЕ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Принятый 29 декабря 2012 года Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» вводит в российское образовательное пространство принципиально новое для нашего общества понятие: инклюзивное образование.

Что такое инклюзивное образование?

Пункт 27 статьи 2 этого закона звучит так:

Инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Это законодательно закрепляет право каждого ребенка получать образование с учетом его индивидуальных особенностей и потребностей. Учет разнообразия потребностей обучающихся определяет новую характеристику современного образования. Особые потребности возникают вследствие различных ограничений. Иногда это ограничения социальные, психологические, интеллектуальные, физические.

Кто относится к группе учащихся с ОВЗ?

Статья 2 пункт 16 Закона определяет, кого сегодня необходимо официально относить к группе обучающихся с ОВЗ и как определяется данный статус:

Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий.

Статус обучающегося с ОВЗ определяется психолого-медико-педагогической комиссией, и ею разрабатываются рекомендации по созданию специальных условий получения

образования. (Положение о психолого-медико-педагогической комиссии утверждено приказом Минобрнауки России от 20 сентября 2013 г. № 1085.)

В наших школах учится много детей с нарушением в здоровье. Статус «обучающегося с ОВЗ» дается только тому ребенку, который не может обучаться без создания специальных образовательных условий, удовлетворяющих его особые потребности. Статус необходим для того, чтобы было направлено финансирование на реализацию образовательной услуги. В отдельных регионах Российской Федерации вопрос дополнительного финансирования решен. В других регионах финансовая поддержка направлена на образование ребенка с инвалидностью.

Какова ответственность образовательных организаций в обеспечении охраны здоровья учащихся?

Статьи 41 и 42 определяют ответственность различных образовательных организаций в обеспечении охраны здоровья учащихся. Обеспечение охраны здоровья обучающихся, в соответствии со статьей 41 Закона, входит в круг обязанностей образовательных организаций.

Психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощь обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации в соответствии со статьей 42 Закона закреплена в т. ч. за центрами психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи. Это обязывает ПМСС-центры взаимодействовать с образовательными организациями по вопросу реализации образовательных программ, оказывая детям, испытывающим трудности в обучении, психолого-педагогическую, медицинскую и социальную помощь, не только на базе центра, но и в условиях образовательной организации.

Какие обязанности будут у педагогов в отношении учащихся с ОВЗ?

Статья 48 часть 1, пункт 6 закрепляет новые обязанности педагогов в отношении учащихся с ОВЗ. Обязанностью и ответственностью педагогических работников является необходимость

... учитывать особенности психофизического развития обучающихся и состояние их здоровья, соблюдать специальные условия, необходимые для получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, взаимодействовать при необходимости с медицинскими организациями.

Эта статья убедительно доказывает, что именно педагог обязан учесть состояние здоровья ученика, создать необходимые условия на уроке, привлечь дополнительных специалистов к организации поддержки ученика в школе. Принцип профессионального взаимодействия – один из главных принципов инклюзивного образования.

Какие возможности образования есть у детей с ОВЗ?

Инклюзивное образование – это приоритетное направление развития образования для школ. Но это не значит, что оно должно стать единственной возможностью для детей с ОВЗ. Сохраняются условия специального образования в отдельных школах, возможность обучать ребенка с ОВЗ и инвалидностью в условиях специального класса массовой школы. Инклюзия – обучение ребенка с ОВЗ в обычном классе массовой школы – это выбор родителей и рекомендация ПМПК.

Право учащихся с ОВЗ и их родителей выбирать форму образования определяется статьей 79 Закона, а именно:

Общее образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья осуществляется в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам. [...]

Образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность.

Лариса Фальковская,
к. психол. н.,
г. Москва

Условия получения образования ребенком с ОВЗ

Грамотная организация инклюзивного образования подразумевает ряд условий – от учета медицинского заключения по каждому особенному ребенку до постоянного использования всего многообразия форм работы с классом. Более подробное знакомство с такими условиями поможет педагогу включиться в работу и выстроить ее максимально продуктивно.

Роль психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК)

Положение о психолого-медико-педагогической комиссии задает чрезвычайно важную роль, которую ПМПК играет в определении стратегии и тактики обучения ребенка с теми или иными особенностями здоровья.

Во-первых, в заключении комиссии, заполненном на бланке, указываются обоснованные выводы о наличии либо отсутствии у ребенка особенностей в физическом и (или) психическом развитии и (или) отклонений в поведении и наличии либо отсутствии необходимости создания условий для получения ребенком образования, коррекции нарушений развития и социальной адаптации на основе специальных педагогических подходов.

Во-вторых, в заключении даются рекомендации по определению формы получения образования, образовательной программы, которую ребенок может освоить, форм и методов психолого-медико-педагогической помощи, созданию специальных условий для получения образования.

Таким образом, в заключении ПМПК, представленном ребенком с ОВЗ в школу, определяются специальные условия получения им образования, независимо от вида и типа образовательной организации, в которой он обучается или собирается обучаться.

Под специальными условиями для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья понимаются условия обучения, воспитания и развития, включающие в себя:

- использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов;
- использование специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования;
- предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь;
- проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий;
- обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность и др.

Кроме того, предусматривается создание надлежащих материально-технических условий, обеспечивающих возможность беспрепятственного доступа обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в здания и помещения образовательной организации и обеспечения их комфортного пребывания и обучения в ней (включая пандусы, специальные подъемники и лифты, специально оборудованные туалетные комнаты, специальные средства ориентации в образовательном учреждении – для слепых и слабовидящих, для глухих и др.), специально оборудованные учебные места, предназначенные для конкретной категории детей с инвалидностью (для слепых, для слабовидящих, для лиц с нарушениями опорно-двигательной системы и т.д.), специализированное учебное, реабилитационное, медицинское оборудование и технические средства. Для обязательного трудового обучения лиц с умственной отсталостью, с нарушениями зрения, слуха предусматривается создание и необходимое оборудование учебных мастерских.

О каких конкретно условиях может идти речь в разных случаях?

Для ребенка *с нарушенным слухом* рекомендации ПМПК могут включать:

- перечень необходимых специалистов и направления их деятельности (необходимость занятий с сурдопедагогом по формированию необходимых учебных навыков, занятий с учителем-логопедом по развитию коммуникативной функции речи, пониманию речи, коррекции специ-

фических нарушений устной и письменной речи, занятий с педагогом-психологом по формированию коммуникативных навыков, навыков социального функционирования);

- перечень необходимого оборудования, например, использование беспроводных систем (FM-системы) для индивидуальной и групповой работы в классе;

- по разработке для его обучения адаптированной образовательной программы с использованием адаптированной основной образовательной программы для глухих детей (программы для специальных (коррекционных) образовательных учреждений I вида).

Ребенку *с нарушением зрения* могут рекомендоваться:

- занятия с тифлопедагогом по формированию необходимых учебных навыков;

- занятия с учителем-логопедом по развитию коммуникативных функций речи, пониманию речи, коррекции специфических нарушений устной и письменной речи;

- занятия с педагогом-психологом по формированию коммуникативных навыков, навыков социального функционирования;

- сопровождение тьютором на протяжении учебного дня для слепого ребенка, или частичного сопровождения для слабовидящего ребенка;

- учебные пособия и литература, выполненные шрифтом Брайля, аудио-книги с учебным содержанием; рельефно-наглядные пособия, тифлоприборы для письма;

- обучение по адаптированной образовательной программе, разработанной с использованием адаптированной основной образовательной программы для слепых или слабовидящих детей (программы специальных (коррекционных) учреждений III вида (для слепых детей)) (русский язык, математика, природоведение, изобразительное искусство, черчение, музыка, физическая культура, трудовое обучение); или программам специальных (коррекционных) учреждений IV вида (для слабовидящих детей) (коррекционная работа в начальной школе).

Рекомендации ПМПК для детей *с ортопедической патологией*, не имеющих выраженных нарушений психических

функций, могут определять только необходимость психологической поддержки на фоне систематического ортопедического лечения и соблюдения щадящего индивидуального двигательного режима.

В связи с тем что у детей с *детским церебральным параличом* могут выявляться нарушения зрения, слуха, пространственной ориентации, особенности формирования и развития психических функций (изменение темпа, фрагментарность, недифференцированность), расстройства устной и письменной речи, перечень специальных условий для детей с ДЦП должен включать рекомендации врача к определению режима нагрузок при организации образовательного процесса (организация режима дня, режима ношения ортопедической обуви, смены видов деятельности на занятиях, проведения физкультурных пауз и т. д.). А также работу дефектолога и психолога по коррекции нарушенных психических функций и формированию навыков самообслуживания и гигиены; организацию логопедической помощи по коррекции речевых расстройств; сопровождение тьютором на уроках и ассистентом (помощником, предоставляемым детям с инвалидностью системой социальной защиты населения), оказывающим ребенку помощь в передвижении и выполнении гигиенических процедур. При необходимости в рекомендациях определяется возможность питаться измельченной или принесенной из дома специальной пищей, а также необходимость использования приборов или средств альтернативой коммуникации (планшеты, коммуникаторы, специальная клавиатура, свичкнопки и др.), устройств для чтения, с кнопками, которые не нужно держать руками, электронных книг, лупы (если зрительные нарушения). Обучаться они могут по адаптированной образовательной программе с использованием «Программы начальных классов школ для детей с последствиями полиомиелита и церебральным параличом (русский язык, математика, ручной труд)» (М., 1981) и «Программы специальной общеобразовательной школы для детей с последствиями полиомиелита и церебральными параличами» (М., 1986).

У всех детей с *расстройствами аутистического спектра (РАС)* нарушено развитие средств коммуникации и

социальных навыков. Общими для них являются проблемы эмоционально-волевой сферы и трудности в общении, которые определяют их потребность в сохранении постоянства в окружающем мире и стереотипности собственного поведения. Из-за трудностей переключения с одного действия на другое, проявляющихся в особенностях формирования двигательной, речевой и интеллектуальной сфер, у детей с РАС ограничены когнитивные возможности. Аутичному ребенку, у которого часто наблюдается отставание в развитии речи, низкая социальная мотивация, а также гипер- или гипочувствительность к отдельным раздражителям, сложно установить контакт со сверстниками без помощи взрослого, поэтому тьюторское сопровождение для некоторых детей может стать самым необходимым условием для получения образования, которое должно быть прописано в рекомендациях ПМПК. Кроме этого, может быть определена необходимость:

- создания индивидуального учебного плана (для дозирования учебной нагрузки с учетом темпа и работоспособности ребенка и времени поэтапного включения ребенка в образовательный процесс);
- создания адаптированной образовательной программы, в том числе для использования в психосоциальном развитии ребенка имеющих избирательных способностей;
- работы дефектолога по формированию необходимых учебных навыков и проведению занятий по социально-бытовой ориентировке (СБО);
- работы психолога по организации взаимодействия ребенка и его родителей со всеми участниками образовательного процесса;
- работы учителя-логопеда по коррекции речевых расстройств и развитию коммуникативной функции речи;
- зонирования пространства класса с выделением учебной зоны, зоны отдыха и /или игровой и создания четкой и упорядоченной образовательной среды, поддерживающей учебную деятельность ребенка;
- индивидуальной организации питания (по заявлению родителей – принесенной из дома пищей с использованием одноразовой или личной посуды).

В связи с тем что адаптированной основной образовательной программы для этой категории детей не существует, ребенок с РАС может обучаться по адаптированной образовательной программе (в общеобразовательном классе) или, если школа создает отдельный класс для детей с РАС, по разработанной самой школой адаптированной основной образовательной программе, учитывающей особенности детей.

Для обучающихся с *умственной отсталостью* специальные образовательные условия должны обеспечить максимальное преодоление недостатков познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы, подготовку к участию в производительном труде и социальную адаптацию. Поэтому в заключении ПМПК должна предусматриваться работа олигофренопедагога, учителя-логопеда, психолога и, при необходимости, тьютора, и обучение по адаптированной образовательной программе, с использованием программы школ для детей с умственной отсталостью (СКОУ VIII вида). Задача специалистов ПМПК и школы довести до сведения родителей этих детей, что обучение по адаптированной образовательной программе, так же как и по адаптированной основной программе для детей с умственной отсталостью, не предусматривает получения цензового образования и аттестата об образовании, а заканчивается выдачей свидетельства об обучении.

Отметим, что заключение комиссии носит для родителей (законных представителей) детей только рекомендательный характер, а для образовательной организации обязательный к исполнению. Это существенно меняет ситуацию и повышает требования к уровню готовности общеобразовательных школ принять детей с самыми разными трудностями в обучении. Например, ПМПК выявила у ребенка тяжелое нарушение речи с преимущественным нарушением лексики и грамматики. До принятия ФЗ № 273 этот ребенок получил бы направление в специальное (коррекционное) образовательное учреждение V вида, так как именно в нем организованы условия, необходимые для обучения та-

ких детей (предусмотрены ставки учителей-логопедов, основная образовательная программа учреждения учитывает их особенности). Но в настоящее время ПМПК имеет право только определить условия, необходимые для успешного обучения этого ребенка, и рекомендовать программу обучения. Основным условием будет необходимость проведения коррекции выявленных нарушений речи учителем-логопедом и обучение по адаптированной основной образовательной программе для обучения детей с тяжелыми нарушениями речи, учитывающей особенности формирования речи, мышления и других психических функций у этой категории детей. Если родитель этого ребенка принимает решение об обучении в СКОУ V вида, никаких вопросов не возникает. Если же родитель принимает решение привести ребенка в соседнюю общеобразовательную школу, то нужно понимать, что организовать для одного ребенка обучение по адаптированной основной общеобразовательной программе для детей с тяжелыми нарушениями речи в условиях общеобразовательного класса невозможно, в том числе и из-за его высокой стоимости. И для этого ребенка должна быть разработана адаптированная образовательная программа, учитывающая индивидуальные особенности и образовательные потребности ребенка, в основу которой будет положена основная общеобразовательная программа школы, в которую пришел ребенок, и адаптированная основная общеобразовательная программа для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Что же такое адаптированная образовательная программа, как она создается?

Индивидуальный учебный план и адаптированные образовательные программы

Адаптированная образовательная программа разрабатывается на базе основной общеобразовательной программы школы, с учетом адаптированной основной образовательной программы для категории детей с ОВЗ (программы СКОУ), к которой относится ребенок. При этом адаптации и модификации подлежат программы учебных предметов;

учебники и рабочие тетради; электронные средства и формы организации обучения; формы организации учебного процесса; способы учебной работы с учащимися, имеющими особые образовательные потребности (способы организации коллективной учебной деятельности, способы коммуникации, способы предъявления и выполнения заданий, способы работы с текстовыми материалами, формы и способы контроля и оценки знаний, компетенций и др.).

Адаптированная образовательная программа также предусматривает включение разделов (модулей), обеспечивающих коррекционно-развивающую направленность образования (индивидуальные и групповые занятия коррекционно-педагогической и психологической направленности в соответствии со специфическими психофизическими особенностями и образовательными потребностями той или иной группы обучающихся); при необходимости включение специфических учебных предметов, необходимых для компенсации нарушений – например, таких как «Социально-бытовая ориентировка», «Фонетическая ритмика» и др.

Структура *адаптированной образовательной программы* ребенка с ОВЗ может включать несколько модулей (в зависимости от образовательных потребностей и психофизических особенностей ребенка с ОВЗ), а именно:

- индивидуальный учебный план, определяющий объем и формы организации обучения, в том числе занятия коррекционно-педагогической и психологической направленности (индивидуальные, подгрупповые и групповые);
- адаптированные программы предметов, изучаемых в рамках основной образовательной программы организации;
- программы коррекционно-педагогической и психологической направленности в соответствии со специфическими психофизическими особенностями и образовательными потребностями ребенка с ОВЗ (программа логопедической работы, программа работы психолога, программа работы дефектолога (олигофренопедагога, сурдопедагога, тифлопедагога), программы дополнительного образования детей, включающие элементы программ специфических учебных предметов, необходимые для компенсации нарушений –

например, таких как «Социально-бытовая ориентировка», «Фонетическая ритмика» и др.

Прежде чем составлять адаптированную образовательную программу и индивидуальный учебный план, педагогам необходимо ознакомиться с рекомендациями ПМПК и результатами диагностики ребенка специалистами психолого-медико-педагогического консилиума школы (педагога-психолога, учителя-логопеда, социального педагога). Причем роль учителя состоит в определении не степени готовности или неготовности ребенка, а возможности его обучения и развития через определение «зоны ближайшего развития» и постановку соответствующих целей и задач обучения. Учитель создает условия постоянного перехода от того, что ребенок умеет делать самостоятельно, к тому, что он сумеет сделать в сотрудничестве, с помощью учителя или одноклассников, т. е. должно происходить постоянное преодоление грани между актуальным уровнем развития и зоной ближайшего развития ребенка.

В связи с отсутствием на сегодня подзаконных актов к Закону об образовании в Российской Федерации – форм, требований к адаптированным образовательным программам, финансовых механизмов их реализации – мы можем говорить только об изменениях работы учителя в условиях реализации инклюзивной практики.

Организация работы учителя

Наличие даже одного ребенка с ОВЗ в классе изменяет деятельность учителя, т. к. на уроке необходимо одновременно организовать несколько видов учебных ситуаций:

- индивидуальная работа учеников по освоению определенной части материала с помощью различных дидактических и технических средств (карточек, учебников, компьютера и т. д.);
- учебная деятельность учащихся в подгруппах или парах;
- непосредственная работа учащихся с ОВЗ.

Выполнение этих действий в одиночку достаточно затруднено, поэтому возникает вопрос о совместной деятель-

ности учителя и специалистов сопровождения (психолога, логопеда, дефектолога, тьютора, социального педагога) и распределении между ними обязанностей и педагогических позиций на уроках. Этот вариант работы апробирован сторонниками коллективного способа обучения. Причем ведущая роль учителя сохраняется, особенно во фронтальном изложении нового материала, обобщении его, проверке знания, объяснении логики выполнения заданий для всего класса, но предусматривается возможность изложения этого же материала отдельно для ребенка с ОВЗ. Это вызвано тем, что знания и умения ученика с ОВЗ, его личностные особенности определяют объем и последовательность освоения нового материала. Кроме того, при индивидуальном взаимодействии можно выявить правильность понимания полученного материала и индивидуализировать способ подачи материала. Причем выбор того или иного способа определяется дидактической задачей, возрастными и психофизическими особенностями школьника, его темпераментом, типом мышления и уровнем подготовленности.

Какова технология организации этой работы?

Учитель сообщает ребенку название темы, выясняет, что учащийся уже знает, обсуждает рамки темы и планируемый результат. Учебный материал излагается небольшими фрагментами. После каждого фрагмента учитель осуществляет проверку его понимания. Во время объяснения учитель фиксирует основные моменты, понятия, схемы и т. п. в тетради ребенка. Для лучшего понимания и закрепления темы обязательно используется наглядный материал. В процессе изложения материала необходимо предусмотреть активное включение ребенка в учебную деятельность, например, привести примеры, восстановить текст, сформулировать вопросы. Обязательно организовать закрепление изученной темы: установить причинно-следственные связи между отдельными понятиями, сделать обобщение, решить аналогичную задачу.

А что делают в это время остальные учащиеся? В то время, когда учитель занят отдельными учениками, другие работают в парах, группах и индивидуально. Очевидно, что

самостоятельная работа учащихся требует педагогического сопровождения. При этом педагог нужен не столько для поддержания порядка, сколько для обеспечения качества учебной работы. Специалист сопровождения (ассистент) отслеживает и корректирует порядок взаимодействия ребят в парах и группах, оказывает помощь, организует рефлекссию детьми своей деятельности, формирует у них умения вести диалог, задавать вопросы, осмысленно читать тексты, искать информацию в разных источниках, запрашивать помощь у товарища или взрослого, ставить задачу и определять последовательность действий по ее решению, находить ошибки в своей и чужой учебной работе и устранять их и т. п.

Ассистент может выполнять поручения учителя, например, осуществлять некоторые виды контроля, оказывать помощь учащимся в изучении содержания предмета. Но все же его главная функция – формирование универсальных учебных действий, поскольку они нужны ученикам для качественной самостоятельной работы, плодотворного учебного сотрудничества в парах и группах и формирование надпредметного содержания образования. Чтобы процесс становления универсальных учебных действий был целенаправленным, ассистенту необходим план деятельности на занятии, составленный совместно с учителем, в котором прописываются задачи по формированию и диагностике конкретных умений у тех или иных учеников.

Обычно работа в парах используется на этапах повторения (припоминания) или закрепления (запоминания, применения) материала, когда ученики могут действовать самостоятельно, и чаще всего не выполняет своей коммуникативной, речевой функции. Чтобы управлять речевыми фазами работы, учитель должен заранее подготовить вопросы, которые дети могут задать друг другу, и предложить их ребятам. Лишь постепенно обогащаясь разнообразными речевыми клише, каждый ребенок сможет обсуждать с товарищем сложные вопросы. Это, в свою очередь, означает, что для эффективного применения парной работы учащихся, педагогу следует добавить в содержание обучения на

уроке коммуникативную составляющую (приемы, вопросы, речевые обороты и пр.).

Введение парной организационной формы на разных этапах (фазах) процесса усвоения, реализуемого в уроке, позволяет повысить степень завершенности в реализации каждого этапа урока и включить большее число учащихся в учебный процесс. Тем самым возрастает число учебных ситуаций, в которых благодаря переводу части действий в речевые фазы усвоения, ученики могут запоминать учебный материал более осознанно и успешно.

Елена Кутепова,
к. п. н., заместитель директора Института проблем
инклюзивного образования МГППУ,
г. Москва

Воспитательный потенциал инклюзии

Автор статьи обращается к анализу воспитательного значения инклюзивного образования для всех его участников. В нашей стране долгое время категории «дети с ограниченными возможностями здоровья» было отказано в праве на получение нормального образования. Инклюзия является инновацией, не обеспеченной в должной мере ни организационно, ни методически, ни юридически. Поэтому ее успех, раскрытие ее потенциала зависит от людей, которые ее реализуют.

Изначально инклюзивное образование было ответом на требования родителей детей с инвалидностью, которые отстаивали право своих детей получать образование наряду со здоровыми детьми, несмотря на присущие им ограничения. Возможность находиться в обычной социальной среде, общаться с другими детьми, вырваться за рамки семьи или специального учреждения рассматривалась как благо для детей с ОВЗ, как важный ресурс их развития, имеющий огромное воспитательное значение. Поскольку речь шла о реализации законных прав на образование детей с ОВЗ, то вопросы о том, каково будет остальным детям, каково будет отношение к ситуации родителей, как быть учителям, отошли на второй план. Сначала нужно было выполнить конституционное требование, а затем уже определяться по отношению к этим вопросам.

Тем не менее проблема воспитательного потенциала инклюзивного образования для всех его участников очень важна. Так какие же возможности и в каких направлениях создает инклюзия для детей с ОВЗ, остальных детей, родителей и учителей?

Инклюзия и дети с ОВЗ

Главным воспитательным ресурсом для детей с ОВЗ является то, что они оказываются в такой же социальной среде, как и другие дети, их сверстники, не имеющие ограничений (корректного термина для детей без ОВЗ, увы, нет – «обычные», «здоровые» не годится, еще хуже «нормальные» и

прочее с намеком на «аномальность» тех, кто с ОВЗ). Дети с ОВЗ приобретают возможность получения широкого социального опыта, установления контактов с различными людьми, включая сверстников, опыта принятия и отвержения в коллективе, формирования симпатий и антипатий, короче, они обретают среду, отличную от узких рамок семьи и условий специального учреждения, в котором они находятся среди себе подобных.

Насколько пагубной в воспитательном отношении может быть ситуация социальной депривации, показывают проблемы социальной адаптации, с которыми сталкиваются выпускники детских домов и те, кто вынужден иметь с ними дело. Сирота, привыкший к особому отношению, к безответственности, отсутствию необходимости планировать свою жизнь, не имеющий опыта самоопределения, в обычном социуме, не имея каких-либо ограничений здоровья, нередко оказывается беспомощным. Статистика по тому, как дети-сироты адаптируются во взрослой жизни, до самых последних лет была крайне неутешительной.

Итак, инклюзия – это возможность устранить фактор социальной депривации и возможность для ребенка с ОВЗ получить социальный опыт, без которого проблемы социальной адаптации в будущем могут не позволить ему реализовать себя, свой потенциал. Вопрос только в том, при каких условиях инклюзия будет полезна для ребенка с ОВЗ и каковы риски.

К сожалению, в общем виде можно говорить только о принципах и ограничениях, при которых эти возможности будут реализованы в позитивном смысле. И определяющими будут три основных фактора:

- как будет учиться ребенок с ОВЗ в сопоставлении с остальными детьми;
- какими будут его отношения со взрослыми;
- какими будут его отношения со «здоровыми» сверстниками.

Рассмотрим образовательный процесс. Ребенок с ОВЗ нуждается в особых условиях, он не может учиться, как все. Если в коллективе ценится успех, результат, социаль-

ный ранг, то для такого ребенка есть риск сразу оказаться в аутсайдерах, в неуспевающих, в отстающих. Его принятие в коллективе будет формальным, а может приобретать и открытые формы отвержения и унижения.

Может ли быть полезен такой социальный опыт? Увы, половица «Нет худа без добра» в данном случае не утешает, так как риск психической травмы в таких условиях очевиден. Положительный момент в таких суровых обстоятельствах есть: к ребенку относятся как к равному, без поправки на его особенности, предъявляют к нему те же мерки, что и ко всем остальным, но... Это необходимо для развития, но при одном условии: если те требования, которые предъявляются к ребенку, актуализируют проблемы, лежащие в зоне его ближайшего развития, то есть для которых есть ресурсы решения – внутренние ресурсы самого ребенка и ресурсы окружающих его людей, прежде всего взрослых, с которыми он вступает во взаимодействие.

Отношение детей к друг другу, особенно в начальной школе, опосредовано отношением взрослых, то есть учителей. Норму отношения к детям с ОВЗ, включенным в образовательный процесс, поначалу задает учитель. И здесь есть проблема. Один из важных методических приемов, который уже не одну сотню лет находится в арсенале некоторых учителей, заключается в возможности на примере одного ученика показать всем остальным, «как не надо...». Многогочие может быть раскрыто по-разному: как не надо себя вести, как не надо отвечать (молчать) у доски, как не надо возражать учителю. Ресурс для учителя заключается в том, что, наказывая одного, например, за неуспеваемость, учитель дает урок всем другим. Как рассуждает такой учитель: для того, на ком демонстрируют, «как не надо», это событие может обернуться травмой, но это не обязательно, а главное – важно, что это окажет положительное воспитательное воздействие на остальных. Хотя автор этой статьи не разделяет мнение учителей, думающих таким образом, и не рассматривает такое воздействие как допустимый педагогический прием, приходится признать, что в школе это распространено.

Всё меняется, когда в классе появляется ребенок с ОВЗ. Он имеет право не успевать. Он имеет право на особые условия. Он имеет право на другую оценку его деятельности. И... его присутствие в классе лишает учителя, размышляющего подобным образом, важных рычагов управления ситуацией, возможности привычного воспитательного воздействия на учеников.

Но дело не только в том, что некоторые учителя могут лишиться привычных приемов и методов работы, но и в том, что для учеников нужна ясность: как понимать ситуацию, когда кто-то из учеников не успевает, но остается в классе? Означает ли это, что можно не учиться? Что нужно равняться на отстающего? Тогда есть риск того, что ценность и смысл образования уйдут на второй план.

Выходом из этой проблемной ситуации, на наш взгляд, является построение отношений, основанных, во-первых, на правде, а во-вторых, на продвижении учителем идеи, что, хотя все и находится в одном классе, каждый движется по своей траектории, в том темпе, в котором может двигаться. Поэтому в отдельные моменты кто-то обязательно отстает, а кто-то опережает других. Так на место конкуренции заступает ценность движения каждого по своей индивидуальной траектории. Ошибки и трудности начинают рассматриваться как неизбежные спутники нормального образовательного процесса, главное – научиться извлекать из них уроки, использовать эти ситуации как ресурс для развития. И в этом есть огромный воспитательный потенциал: дети начинают сравнивать себя не друг с другом, а с самим собой. Главное не побеждать в конкуренции с соседом по парте, а одерживать победу над собой, преодолевать свои собственные учебные трудности, ликвидировать собственные пробелы, реализовывать свои интересы, а не утверждаться за счет унижения других. Такой психологический климат значительно здоровее и полезнее для всех участников образовательного процесса без исключения.

Инклюзия и «обычные» дети

Обсуждая предыдущий вопрос, мы фактически перешли к тому, каков воспитательный потенциал инклюзии для

детей без ОВЗ. Здесь открывается много возможностей, но есть и много «если». Рассмотрим сначала возможности.

Первое и главное: когда в классе «обычных» детей появляется ребенок с ОВЗ, то неизбежно начинается процесс самоопределения. Дети должны определить свое отношение к новому однокласснику. Вопросы для самоопределения могут быть самыми разными, неожиданными, глупыми, наивными, оскорбительными, но – и это нужно понимать – они могут возникать у детей. Вопрос первый: это полноценный человек или нет? Нужно ли относиться к нему по-человечески?

Если окружение ребенка (родители, учителя) твердо стоит на гуманистических позициях, вопроса нет. Но часто о себе дает знать ксенофобия. А ведь это, может быть, самое важное в воспитательном отношении: главное не то, что ребенок с какими-то физическими и психическими особенностями, главное, что он – другой! И как к нему, другому, следует относиться? Либо это нормально (!) – быть другим, непохожим, отличающимся качественно, либо это не нормально. Либо это такой же человек, либо это «другой», «инакий». Либо он имеет право на всё то, на что имею право я, либо он этих прав должен быть лишен, потому что он другой. Вот далеко не полный круг вопросов, по отношению к которым начинается процесс самоопределения детей, возможно, самый ресурсный процесс для их развития, но и самый отягощенный рисками... Потому что если это процесс пойдет как-то не так, то выправить траекторию будет очень непросто.

Предположим, что самоопределение прошло успешно. Что это означает для ребенка? Он приобретает способность принимать другого человека таким, каков он есть (это больше, чем толерантность, это принятие в роджериянском смысле слова, признание права другого быть другим). Он приобретает способность строить отношения с человеком, несмотря на то что он другой. Он начинает различать в человеке форму (тело) и содержание (душу). Он начинает воспринимать человека дифференцированно, а не тотально.

Слово «тотальность» в данном случае неслучайно оказывается имеющим общий корень с другим словом, которое последние годы принято избегать, но, когда мы говорим о воспитательном потенциале, мы должны о нем вспомнить. Это слово – тоталитаризм. Увы, история XX века – это совсем недавняя история, когда в разных странах, как чума, вспыхивали эпидемии тоталитаризма. В одной стране вирусом тоталитаризма была борьба с чуждыми классами, в другой – с чуждыми нациями, в третьей – с чуждым цветом кожи. Но основой всегда было отрицание права на инаковость. Вирус не побежден. И он дает о себе знать. Отношение к детям с особенностями развития – это полигон, на котором может вырабатываться вакцина против тоталитаризма, инклюзивное образование – это возможность получить прививку. Если начинаешь допускать право другого быть другим, то это и есть разрушение основного стереотипа тоталитарного сознания, в соответствии с которым все должны быть как один, а любое отличие должно караться.

Инклюзия и взрослые

Фактически об этом уже сказано: в том, что говорилось выше, речь шла уже не только и не столько о детях. Ситуация включения ребенка с ОВЗ в общий класс касается не только детей, но и родителей. И по отношению к этому процессу позиция взрослых может быть различной.

Самое дремучее отношение – «мой ребенок может заразиться». Родители переживают, что общение с «таким» ребенком может быть опасным для их сына/дочки. Такие родители будут бороться за то, чтобы «того» ребенка убрали, либо будут стараться перевести в другую школу своего ребенка.

Другое отношение, также негативное, – из-за того, что учителя будут «возиться с этим», они не смогут уделять должного времени «обычным» детям, то есть тот или иной ученик не получит нормального образования. В этом случае взрослые будут также проецировать свое негативное отношение и транслировать его своему «здоровому» ребенку.

Третьим вариантом может быть идея оберегания своего ребенка от «всяких ужасов», которым для них представляется ребенок с ОВЗ. Эти родители могут полагать, что ребенку бесполезно видеть несчастья других, страдать, глядя на другого. Последствия – те же, в том смысле, что и эти родители будут стремиться изолировать своих детей от детей с ОВЗ.

Воспитательный потенциал этих ситуаций заключается в том, что все эти проблемы могут быть предметом обсуждения для выработки к ним коллективного отношения и тем самым утверждения определенных норм, по которым люди начинают жить и относиться друг к другу.

И в этом – в появлении пространства, где начинают выработываться и утверждаться новые нормы отношений между людьми, – возможно, заключен основной потенциал инклюзии, так как это нормы, создающие основу для взаимоприятия и сотрудничества людей, понимающих и принимающих как должное различия между собой.

Виктор Зарецкий,
к. психол. н., МГППУ,
г. Москва

Особый ребенок в массовой школе: специальные образовательные условия

Особое место в развитии инклюзивного образования принадлежит образовательной среде. Необходимо создать среду, которая будет природосообразной возможностям ребенка. Специальные образовательные условия – основной фактор адаптации и эффективного включения детей с ОВЗ в образовательный процесс инклюзивной школы.

Понятие «специальные условия в образовании» и их виды

Под специальными условиями получения образования учеников с ограниченными возможностями здоровья в Федеральном законе понимаются условия обучения, воспитания и развития, включающие в себя:

- использование адаптированных образовательных программ и специальных приемов и методов обучения и воспитания;
- использование специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов;
- использование специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования;
- предоставление услуг ассистента (помощника) или тьютора, оказывающего ученикам необходимую техническую помощь;
- проведение коррекционных занятий (групповых и/или индивидуальных);
- обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность;
- другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ учащимися с ограниченными возможностями здоровья.

Значительное разнообразие категорий детей с ОВЗ, в том числе с инвалидностью, определяет большую вариативность специальных образовательных условий, распределенных по различным ресурсным сферам:

- материально-техническое обеспечение, включая и архитектурные условия;

- кадровое;
- информационное;
- программно-методическое и т. п.

Таким образом, можно говорить о целостной системе специальных образовательных условий – начиная с предельно общих, необходимых для всех категорий детей с ОВЗ, до частноспецифических и индивидуально ориентированных. Эти условия и определяют эффективность реализации образовательного процесса и социальной адаптации конкретного ребенка в полном соответствии с его специальными образовательными потребностями и возможностями.

На *Рис. 1* представлена вся совокупность условий в виде «матрешки», где каждый из предыдущих уровней включает в последующие.



Рис. 1. Систематика специальных образовательных условий

Рассмотрим общие условия, необходимые для детей с ОВЗ всех категорий, вариантов, форм и выраженности отклоняющегося развития.

Ценностные условия

- Принятие философии инклюзии – это принятие ценности каждого ребенка, вне зависимости от его особенностей и возможностей; понимание приоритета социальной и образовательной адаптации ребенка с ОВЗ в образователь-

ной среде; понимание того, что любой ребенок, и особый, и обычный, развивается в инклюзивной среде.

- Готовность лидера и педагогического коллектива к изменениям и трудностям, которые возникают при организации и реализации включенного образования. Это касается не только необходимости проведения организационных изменений, но и повышения квалификации и обучения специалистов и педагогов школы.

- Существование внешней поддержки со стороны педагогического сообщества и руководства. Она подразумевает оказание помощи в реализации идей инклюзивного образования со стороны органов управления образованием; тесное взаимодействие как с другими образовательными организациями, реализующими инклюзивную практику, так и с общественными организациями, поддерживающими идеи инклюзивного образования.

Правовые условия

- Наличие локальных нормативных актов, регламентирующих деятельность внутри самого образовательного учреждения. Например, деятельность консилиума образовательного учреждения с опорой на федеральные документы.

- «Облегченная» процедура лицензирования образовательных учреждений по различным образовательным программам.

- Наличие юридически оформленного договора между образовательным учреждением и родителями. В этом договоре зафиксированы все необходимые условия обучения ребенка, в том числе требования, предъявляемые к родителям (семье) (Приложение 1).

- Наличие договоров/соглашений о сотрудничестве со специальными коррекционными образовательными учреждениями, территориальной психолого-медико-педагогической комиссией (ПМПК), учреждениями дополнительного образования.

Организационное обеспечение специальных условий образования для детей с ОВЗ базируется на нормативно-правовой базе (Приложение 1). Помимо нормативной базы, фиксирующей права ребенка с ОВЗ, необходимо разрабо-

тать соответствующие локальные акты, обеспечивающие эффективное образование и других детей. Наиболее важным локальным нормативным документом следует считать Договор с родителями (Приложение 2). В нем будут зафиксированы как права, так и обязанности всех субъектов инклюзивного пространства, предусмотрены правовые механизмы изменения образовательного маршрута в соответствии с особенностями и возможностями ребенка, в том числе новыми, возникающими в процессе образования.

Организационные условия

- Сотрудничество с ресурсным центром по инклюзивному образованию в регионе (Областным методическим центром), с территориальной ПМПК, специальными коррекционными образовательными учреждениями.

- Взаимодействие с другими инклюзивными и специальными учреждениями вертикали или сети (сад, школа, техникум), в том числе взаимный обмен технологиями, материалами, информацией и документами.

- Преемственность в работе учреждений разных ступеней инклюзивной вертикали.

- Преемственность в работе образовательных учреждений различных уровней.

- Взаимодействие с внешними партнерами. Оно подразумевает организацию системы взаимодействия и поддержки образовательного учреждения со стороны внешних социальных партнеров: территориальной ПМПК, методического центра, ППМС-центра, специальных (коррекционных) школ, органов социальной защиты, организаций здравоохранения, общественных организаций. С этими организациями необходимо заключить договоры.

Важным компонентом этого условия является наличие разнообразных учреждений образования (включая учреждения дополнительного образования) в шаговой доступности.

- В системе образования должны быть созданы условия для комплексного взаимодействия общеобразовательных, специальных (коррекционных) и научных учреждений, обе-

спечивающих проведение постоянной методической поддержки, получения оперативных консультаций по вопросам реализации основной образовательной программы начального общего образования детей с ОВЗ, использования научно обоснованных и достоверных инновационных разработок в области коррекционной педагогики.

Кадровые условия

- Наличие подготовленных педагогов для реализации задач инклюзивного образования. Обучение в общеобразовательной школе ребенка с ОВЗ определенной категории: (с нарушением слуха, зрения, расстройствами аутистического спектра и т. д.) ставит перед специалистами и педагогами школы, а также администрацией задачу – повысить свои профессиональные знания в области коррекционной педагогики. Учитель не только проходит повышение квалификации по различным разделам специальной педагогики и психологии, но и самостоятельно изучает специальную литературу по вопросам особенностей развития детей с теми или иными вариантами нарушений.

- Разработка приемов, методов и форм повышения профессиональной компетентности специалистов.

- Наличие команды специалистов сопровождения: координатора по инклюзии (завуч), психологов, учителей-логопедов, учителей-дефектологов, социального педагога, тьюторов и других специалистов сопровождения.

Средовые условия

- Архитектурные преобразования, включая безбарьерную среду.

- Специальное оборудование и средства, модулирующие образовательное пространство класса / группы, зависящие от типа и вида отклоняющегося развития у конкретного ребенка или группы детей.

- Организация социально-бытовых условий с учетом конкретных потребностей ребенка с ОВЗ (наличие адекватно оборудованного пространства школьного учреждения, рабочего места ребенка).

Содержательные условия

- Составление и реализация адаптированной образовательной программы для ребенка с ОВЗ в соответствии с его возможностями и особыми образовательными потребностями.

- Наличие адекватных адаптированной программе индивидуальных учебных планов, УМК, дидактических материалов, методов и приемов работы с ребенком. Часто возникает необходимость в использовании дидактических материалов, разработанных для обучения детей в специальных коррекционных школах I – VIII видов.

- Наличие программ сопровождения и соответствующих дидактических материалов, составляющих коррекционный компонент (программу) адаптированной образовательной программы.

Эти условия ориентированы на полноценное и эффективное получение доступного уровня образования всеми учащимися образовательного учреждения, реализующего инклюзивную практику.

Следует создавать условия для адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в группе сверстников, школьном сообществе в целом. Использование интерактивных форм деятельности детей на уроках, внеучебных и внеклассных мероприятиях позволит раскрыть потенциал каждого ребенка.

Адаптивная программа

Если в заключении территориальной ПМПК содержатся рекомендации по обучению ребенка с нарушениями слуха или зрения, опорно-двигательного аппарата (в соответствии с видами специальных коррекционных школ) в среде обычных сверстников, то школа должна реализовать обучение такого ребенка по адаптированной образовательной программе (АОП). Эта программа должна соответствовать основной адаптированной программе для детей с проблемами в развитии определенного вида.

Для полноценной реализации АОП необходимо, чтобы:

- образовательное учреждение было обеспечено учебниками (в том числе учебниками и учебными пособиями с

электронными приложениями), учебно-методической литературой и материалами по всем учебным предметам основной образовательной программы;

- специалисты сопровождения образовательного учреждения имели доступ к печатным и электронным образовательным ресурсам, в том числе предназначенным для детей с ОВЗ;

- библиотека образовательного учреждения была укомплектована общими и специализированными для такой категории детей печатными образовательными ресурсами и ЭОР по всем предметам в соответствии с учебным планом, а также дополнительной литературой. Фонд библиотеки должен содержать научно-методическую литературу по специальной психологии и коррекционной (специальной) педагогике, дополнительную литературу по актуальным проблемам обучения и воспитания разных категорий детей с ОВЗ школьного возраста.

Для успешной адаптации учеников с расстройствами аутистического спектра на групповых занятиях, кроме учителя, присутствует воспитатель (тьютор), организуются индивидуальные занятия с педагогом-психологом по развитию навыков коммуникации, поддержке эмоционального и социального развития таких детей – из расчета 5–8 учащихся с расстройством аутистического спектра на одну ставку должности педагога-психолога.

Как правило, основные рекомендации по форме, виду образовательной программы и специальным образовательным условиям родители ребенка получают на психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК). В этих же рекомендациях прописываются и направления деятельности специалистов консилиума образовательного учреждения.

На практике, какие бы идеальные условия ни были разработаны, положительный эффект будет в том случае, если в процесс их реализации вовлечен весь педагогический коллектив и специалисты сопровождения.

Также важно, чтобы в процессе оценки эффективности реализации адаптированной образовательной программы было уделено место оценке качества и полноты создания

для данного ребенка с ОВЗ всех условий, полноценное включение в образовательный процесс в соответствии с его индивидуальными особенностями и возможностями.

Наталья Семаго,
к. психол. н., старший научный сотрудник
Института проблем инклюзивного образования МГППУ,
г. Москва

Эволюция телесной нормы в истории культуры

На протяжении веков человечество эволюционировало от жесткого стандарта телесной красоты к принятию разнообразия человеческих качеств и форм. Ценой за признание права «быть другим» стали ужасы инквизиции, две мировых войны и страдания миллионов людей. И все-таки люди постепенно научились уважать уязвимость и «инаковость» друг друга.

Критика нормы

Исследовать отношение в обществе к инвалидам начали в англоязычных странах в конце XX века. Тогда впервые стала набирать вес и признание идея о том, что в цивилизованном обществе культурные, гендерные, этнические, языковые меньшинства имеют право не только на то, чтобы быть «равными», но и на то, чтобы сохранять свою «отличность». Но только в конце XX века инвалиды получили статус особой категории граждан, обладающих собственными культурными и политическими интересами и нуждающихся в их защите. Например, проведение Паралимпиад в последние десятилетия является одним из ярких примеров утверждения этой идеи в обществе.

Близорукость, проблемы со слухом или речью, аутизм, трудности в обучении или в контактах со сверстниками, гигантизм или карликовость, ДЦП могут служить основанием для отнесения человека к категории лиц, не обладающей теми возможностями, которые свойственны «абсолютно здоровому», то есть «нормативному», большинству. Поэтому первый важный шаг, который характеризует процесс перестройки общественного сознания, — это критика доминирующей «нормы» как единственно допустимого физического или психоэмоционального стандарта по отношению к индивидам и группам лиц, которые этой норме не соответствуют.

Воинственный стандарт

Впервые стандарт телесной нормы и исключение ненормативного тела из социокультурного пространства возник в античном мире. Гомер, Вергилий, Овидий, античные фило-

софы создали особый мир, в центре которого размещались олимпийские боги и герои (Геракл, Тезей, Одиссей), а окраины были отданы существам, чья внешность не соответствовала древнегреческим стандартам красоты – фантастическим чудовищам и полулюдям, часто обладающим женской природой. Медуза, Кирка, Сирены, Сфинкс, свергнутые олимпийцами циклопы и гекатонхейры, визуализировали идею не-мужского, то есть маргинального и уродливого, тела.

Древнегреческий герой – это всегда мужчина: Одиссей, Ясон, Парис, Геракл, – каждый из них прославился своими победами над архаическими чудовищами и женщинами – то есть представителями не-нормативного тела. Фаллический культ утверждал пропорции мужского тела как «норму», что определяло более низкий статус представителей любой иной телесности. Любое отклонение от телесного стандарта относило его носителя к «уродам» и «маргиналам».

В период Средневековья категория тела как внешней оболочки души стала чрезвычайно важной при установлении культурной нормы, поскольку душа невидима, тогда как параметры тела могут восприниматься в качестве внешних проявлений души. Часто люди с физическими или ментальными нарушениями становились жертвами инквизиции и рассматривались как «вместилища дьявола».

Мишель Фуко, анализируя образ средневекового Другого, указывает, что человек с физическими немощами и уродствами часто принимал образ социального изгоя – прокаженного или безумца: «В Средние века безумие прочно занимало место в иерархии пороков». На картинах Иеронима Босха можно увидеть все эти пороки в образах искаженных и пытаемых разными способами человеческих тел, а также в образах рыб и птиц, пожирающих людей с их страстями. Позднее, следуя уже сложившейся традиции, фламандец Питер Брейгель изображал слепцов, людей с увечьями как носителей духовных пороков: физическая дефектность должна была символизировать моральную дегенерацию.

Таким образом, соответствие физической, телесной норме рассматривалось как основа нормы социальной и, сле-

довательно, моральной. Любые отклонения субъекта от физической нормы могли привести не просто к общественной изоляции, а к жестокому отторжению. Средневековое общество не видело большой разницы между калекой, нищим, уродом и каторжником, поскольку пребывание в одном из этих статусов часто с неизбежностью приводило к следующему: нищий легко становился калекой и/или преступником, сумасшедших и прокаженных сажали в тюрьмы и изгоняли из города.

Хорошо известно стихотворение А. Пушкина, в котором он описывает принятое в его время отношение общества к «безумцам», которых запирали в тюрьмы и монастырские подвалы подобно преступникам и диким животным:

Да вот беда: сойди с ума,
И страшен будешь как чума,
Как раз тебя запрут,
Посадят на цепь дурака
И сквозь решетку как зверка
Дразнить тебя придут...

Интерес к отклонениям

В России интерес к отклонениям от телесной нормы впервые был официально узаконен при Петре I, который купил в Голландии анатомический кабинет профессора Рюйша. Экспозиция этого кабинета была положена в основание первого в России музея натуральной истории – современной Кунсткамеры, задуманной первоначально как собрание различных телесных аномалий.

Петр I проявлял интерес не только к «антикварным уродствам» – он имел фантазию развести «породу карлов», очевидно, воспринимая их как представителей отдельной расы. Известно, что Петр собрал в Петербурге 80 карликов «мужеского и женского рода» и сыграл грандиозную свадьбу своего любимого карла Якима Волкова с карлицей царицы Прасковьей. Некоторые авторы объясняют эти необычные (даже для того времени) увеселения Петра его верой в возможность изменить окружающий мир не только в социаль-

ном плане, но и на физическом уровне. Существует мнение, что знаменитая книга о Гулливере, написанная Свифтом через год после смерти Петра, была инспирирована рассказами иностранцев о диковинных развлечениях при дворе российского самодержца.

Красота тела и духа

Тяжелые социально-экономические условия существования большинства европейского населения в период Средневековья, недоедание или скудная пища, войны, неизлечимые болезни и тяжелый труд делали красоту редким даром. Поэтому представления о нормативности «красоты» и целостности тела в значительной степени отличались от современных: во многих случаях именно внешняя привлекательность, телесная целостность и видимое здоровье превращали человека, чаще женщину, в жертву наветов в магии.

Одно из главных произведений, которое выпадает из традиционных представлений об «уродстве» и «инвалидности» как видимых признаках зла, – «Собор Парижской Богоматери» В. Гюго. В нем центральными положительными персонажами являются горбун и цыганка – красивая внешне и потому отвергаемая сообществом бедных, запуганных, обозленных и некрасивых людей. На наш взгляд, роман Гюго «Собор Парижской Богоматери» открывает новое направление в интерпретациях «уродства», превращающегося в «норму», если это – «норма большинства», и «уродства», которое отвергается, если оно носит исключительный характер, как, например, горбун Квазимодо.

Анализируя роман Гюго, можно заметить, что не только красота и безобразие имеют относительный характер, но также само понятие физической нормы может варьироваться в зависимости от того, каковы физические параметры большинства населения или тех, кто обладает властью: красавица-цыганка становится жертвой инквизиции по обвинению в колдовстве именно потому, что принадлежит к этническому и гендерному меньшинству, то есть является «другой» вдвойне. Горбун Квазимодо оказывается человечнее тех, кто обладает целостным телом, но ущербным духом.

Начиная с произведения Гюго в европейской литературе мощно заявляет о себе линия, противостоящая средневековому отношению к «уродству»: именно люди, обладающие искривленным, увечным телом, сохраняют в себе высокую духовность, а носители телесной нормы воплощают идею репрессии и ординарности.

В традиционной славянской культуре синонимами к слову «инвалид» выступают «калека», «нищий», «урод». Несмотря на негативные оттенки значения, образ инвалида – физического или умственного – обладал определенной двойственностью в глазах традиционного общества: с одной стороны, он воплощал нарушение норм телесности и низкий социальный статус, с другой – вызывал сочувствие именно своей уязвимостью.

Существовал и третий аспект – человек с нарушениями здоровья мог превосходить окружающих по своим моральным или интеллектуальным качествам, поскольку, чтобы выжить в недружественном мире, постоянно находясь на грани отвержения, требовалась определенная сила. Именно вера в духовное превосходство «городского дурачка», в способность юродивого знать будущее и пророчествовать обеспечивала ему не только защиту в традиционной русской культуре, но и возможность говорить правду властителям, не опасаясь за жизнь. Образ юродивого-пророка использован в драме А. Пушкина «Борис Годунов» и одноименной опере М. Мусоргского.

Почитание уязвимости

Вторая мировая война активизировала проблему «другого» в западном общественном сознании прежде всего как проблему уязвимости тела «другого». Стала очевидной невозможность говорить о гуманитарных достижениях «единой» и «целостной» западноевропейской культуры, поскольку существовали категории лиц, чей статус «жертвы» был предопределен происхождением, расой, телесными диспропорциями, принадлежностью к определенной нации или сексуальному меньшинству.

Известно, что первыми жертвами нацистов стали пациенты немецких психиатрических клиник, дети и пожилые нем-

цы с возрастными нарушениями, которые не соответствовали нацистским представлениям о чистоте «арийской расы». Евреи были первой и основной группой уничтожения, однако за ними в нацистской иерархии жертв шли цыгане, славяне, гомосексуалисты, близнецы, горбуны, представители негроидной расы. Первыми жертвами отравляющих камер Освенцима стали триста поляков и семьсот русских военнопленных, на которых испытывали качество газа циклон Б, чтобы затем методически использовать его на «фабриках смерти».

В послевоенный период восприятие «нормативного» и «ненормативного» тела существенно меняется, что, на наш взгляд, обусловлено общественным осознанием причин и итогов Второй мировой войны. Масштабы истребления расовых и идеологических «других» выглядели настолько беспрецедентными, что привели общество к осознанию собственной незащищенности. Поэтому уважение к инвалидам стало ответом на вызовы новой эпохи.

Как показывает история, именно отличие от «нормы» и осознание собственной «инаковости» часто делало людей чрезвычайно одаренными в выражении воли и творческой индивидуальности: как, например, хронически больные Леся Украинка и Мария Башкирцева, американский президент Франклин Делано Рузвельт, художница Фрида Кало. В частности, популярность президента Рузвельта в американском обществе до настоящего времени во многом базируется на распространенном восхищении тем, что полупарализованный человек в инвалидном кресле выиграл войну у нацистов, главным лозунгом которых было создание «совершенного» и телесно нормативного человека. Образ Рузвельта в массовом сознании символизирует победу гуманизма и культурной толерантности над антигуманной фашистской идеологией «сверхчеловека».

Виктория Суковатая,
д. филос. н., профессор,
г. Харьков

«Как наше слово отзовется»: культура общения с людьми с инвалидностью

Культура инклюзии создается в образовательном учреждении в том числе и тем, какие слова, термины используются в школьном сообществе для общения с учениками с инвалидностью или особенностями развития. То, как мы говорим, тесно связано с тем, что мы думаем и как ведем себя по отношению к другим людям.

Сейчас вместо слова «инвалид» очень часто используется выражение «человек с ограниченными возможностями», «ребенок с ограниченными возможностями»; иногда это трансформируется в «человек с ограниченными способностями». Используют это выражение для того, чтобы не обидеть людей с инвалидностью. Но при этом почти никто не замечает, что многие люди с инвалидностью обижаются, когда о них говорят «с ограниченными возможностями» и уж, тем более, «с ограниченными способностями». Ведь мало кто из нас смело назовет себя человеком с неограниченными возможностями!

Слишком часто в нашем обществе по отношению к людям с инвалидностью звучат неприемлемые слова и сравнения, такие как «больной/здоровый», «нормальный/ненормальный», «обычный/неполноценный», «умственно отсталый», «дебил», «даун», «калека», «дефективный». В сообществе специалистов, педагогов в ходу такие слова, как «дауненок», «аутенек», «дэцэпэшник», «поведенческий». Многие привычные всем слова, понятия и фразы по сути своей – ярлыки и оскорбительные стереотипы.

Мы предлагаем не правила, а рекомендации, которые помогут установить контакт и снять неловкость, которая неизбежно возникает, когда впервые сталкиваешься, например, с учеником с инвалидностью, который пришел первого сентября в класс, а также избежать оскорбительных высказываний по отношению к подобным людям.

Например, «слепой», «с нарушением слуха», «с нарушением в развитии», «с психическим расстройством» – такие словосочетания привычны для людей с инвалидностью, но в остальном обществе они способствуют формированию взгляда на человека с инвалидностью как на человека больного, с медицинскими проблемами.

Когда вы говорите или пишете о людях (детях) с инвалидностью, используйте слова и понятия, не создающие стереотипы, и старайтесь избегать слов и понятий, создающих стереотипы.

Рекомендуется	Не рекомендуется
Человек с инвалидностью (поскольку мы смотрим на человека, а не на его инвалидность, то лучше всего сказать именно так)	Человек с ограниченными возможностями; человек с ограниченными способностями, больной; искалеченный; покалеченный; неполноценный; калека; с дефектом здоровья; с недостатком здоровья; страдающий

При сравнении людей с инвалидностью и без инвалидности

Рекомендуется	Не рекомендуется
Человек без инвалидности; ученик без инвалидности	Нормальный; здоровый
Человек / ученик, использующий инвалидную коляску; человек на коляске*	Прикованный к инвалидной коляске; паралитик; парализованный
Инвалидность с детства	Врожденный дефект / увечье / несчастье

* Колясочник – слово, приемлемое в среде общения людей с инвалидностью

Имеет ДЦП (детский церебральный паралич); человек (ребенок, дети) с ДЦП	Страдает ДЦП; болеет ДЦП; «дэцэпэшник»
Человек, перенесший полиомиелит / имеет инвалидность в результате аварии	Страдает от полиомиелита / от последствий полиомиелита; жертва болезни
Человек с особенностями развития / с особенностями в развитии; человек с ментальной инвалидностью; с особенностями ментального развития	Отсталый; умственно неполноценный; с задержкой / отставанием в развитии; с интеллектуальной недостаточностью; с умственной отсталостью; имбецил; дебил
Ребенок / ученик с особенностями развития	Слабоумный; «тормоз»; с задержкой / отставанием в развитии
Ребенок / ученик с инвалидностью	Ребенок-инвалид
Дети с особыми образовательными потребностями	Школьники-инвалиды
Человек с синдромом Дауна; ребенок (дети) с синдромом Дауна	С болезнью Дауна; «даун»; «монголоид»; «даунята» (о детях с синдромом Дауна)
Человек с эпилепсией	Эпилептик; припадочный; страдающий эпилептическими припадками
Человек с особенностями психического развития; человек с особенностями душевного или эмоционального развития	Псих; сумасшедший; люди с психиатрическими проблемами; душевнобольные люди; люди с душевным или эмоциональным расстройством

Незрячий человек; слабо-видящий человек; человек с инвалидностью по зрению	Слепой; совершенно слепой; слепой как крот; слепыш
Неслышащий / слабослышащий человек; ученик с инвалидностью по слуху; человек, пользующийся жестовой речью	Глухой как пень; человек с нарушением слуха; человек (ребенок) с остатками слуха; глухонемой; глухняк

Некоторые слова, перечисленные в правой колонке, не вызывают сомнений в своей непригодности: очевидно, что, назвав человека тормозом или дефективным, мы оскорбляем его. Однако другие слова и обороты стали вполне привычными. Почему же они считаются оскорбительными и не рекомендуются к использованию в речи?

Людям с различными видами инвалидности из двадцати регионов России было предложено написать, какие чувства и ассоциации вызывает у них то или иное слово и выражение.

Так, выяснилось, что, например, распространенное выражение «прикован к коляске» ассоциируется с чувством обреченности, с понятием «цепь». Слова «глухонемой», «немой» подразумевают невозможность общения, контакта.

«Больной» – значит тот, кого надо лечить, беспомощный, ничего не решающий самостоятельно. Слова «паралитик», «неполноценный», «однорукий», «безногий», «больной» вызывают сочувствие и жалость, а слова «калека», «даун» провоцируют брезгливость, пренебрежение.

«Псих», «слабоумный», «ненормальный», «шизик» ассоциируются с непредсказуемостью, опасностью и, как следствие, вызывают страх.

С другой стороны, выражения «ученик на коляске», «человек с травмой позвоночника», «человек с инвалидностью», «незрячий» – вызывают вполне нейтральные ассоциации. Некоторые из предлагаемых оборотов речи кажутся на первый взгляд надуманными. Люди вряд ли бу-

дут употреблять в устной речи словосочетание «человек, испытывающий трудности при передвижении». Но на что важно обратить внимание: выбирая слова и выражения, следует избегать стереотипов (как отрицательных, рисующих образ «жертвы», так и положительных, связанных с образом «героя»).

С «жертвами» всё ясно – это излишне драматический образ вечно несчастного и беспомощного человека. Но и ученик, который, несмотря ни на что и вопреки всему, преодолел трудности и нормально учится, – тоже очень распространенный образ. Однако героизация точно так же отделяет людей/детей с инвалидностью от остального общества, как жалость и снисходительность.

Наша речь связана с этикетом. Но даже используя корректные выражения, можно поставить в неловкое положение и себя, и собеседника, если не принимать во внимание некоторые нюансы, связанные с его инвалидностью. Когда не знаешь, как правильно себя вести, чувствуешь себя неловко и скованно. Мы предлагаем рекомендации, как этого избежать, написанные людьми с инвалидностью на основании своего собственного опыта.

Десять общих правил этикета, составленных людьми с инвалидностью из разных стран

1. Когда вы разговариваете с человеком с инвалидностью, обращайтесь непосредственно к нему, а не к его сопровождающему, тьютору или сурдопереводчику, которые присутствуют при разговоре. Это касается и обращения к детям с инвалидностью, которых очень часто сопровождают родители. Не говорите о присутствующем человеке с инвалидностью в третьем лице, обращаясь к его сопровождающим, – все ваши вопросы и предложения адресуйте непосредственно к этому человеку.

2. Когда вас знакомят с человеком с инвалидностью, вполне естественно пожать ему руку – даже те, кому трудно двигать рукой или кто пользуется протезом, вполне смогут пожать руку (правую или левую) в ответ.

3. Когда вы встречаетесь с человеком, который плохо видит или не видит совсем, обязательно называйте себя и тех людей, которые пришли с вами. Если у вас общая беседа в группе, не забывайте пояснить, к кому в данный момент вы обращаетесь, и назвать себя. Обязательно предупреждайте вслух, когда вы отходите в сторону (даже если отходите ненадолго).

4. Если вы предлагаете помощь, ждите, пока ее примут, а затем спрашивайте, что и как делать. Если вы не поняли, не стесняйтесь – переспросите.

5. Обращайтесь к детям с инвалидностью по имени, а к подросткам и старше – как ко взрослым.

6. Опирайтесь или повиснуть на чьей-то инвалидной коляске – это то же самое, что опираться или повиснуть на ее обладателе. Инвалидная коляска – это часть неприкасаемого пространства человека, который ее использует. В школе бывают случаи, когда соученики просят «покататься». Решение в такой ситуации – за владельцем коляски.

7. Разговаривая с человеком, испытывающим трудности в общении, слушайте его внимательно. Будьте терпеливы, ждите, пока он сам закончит фразу. Не поправляйте и не договаривайте за него. Не стесняйтесь переспрашивать, если вы не поняли собеседника.

8. Когда вы говорите с человеком, пользующимся инвалидной коляской или костылями, расположитесь так, чтобы ваши и его глаза были на одном уровне. Вам будет легче разговаривать, а вашему собеседнику не понадобится запрокидывать голову.

9. Чтобы привлечь внимание человека, который плохо слышит, помашите ему рукой или похлопайте его по плечу. Смотрите ему прямо в глаза и говорите четко, хотя имейте в виду, что не все люди, которые плохо слышат, могут читать по губам. Разговаривая с теми, кто может читать по губам, расположитесь так, чтобы на вас падал свет и вас было хорошо видно, постарайтесь, чтобы вам ничего не мешало и ничто не заслоняло вас.

10. Не смущайтесь, если случайно сказали: «Увидимся» или: «Вы слышали об этом...?» тому, кто на самом деле не

может видеть или слышать. Передавая что-либо в руки незрячему, ни в коем случае не говорите: «Пощупай это»; говорите обычные слова: «Посмотри на это».

Мария Перфильева,
РООИ «Перспектива»,
г. Москва

Образование детей-мигрантов: понять и научить

Традиционно, когда мы говорим о проблемах инклюзивного образования, мы прежде всего вспоминаем особых детей, детей с ограниченными возможностями здоровья. Но особенность ребенка может быть связана и с другими факторами, например, с тем, что ребенок – человек другой культуры (мигрант, билингв, представитель этнического меньшинства). Перед ним так же, как, например, перед ребенком-аутистом, стоит задача адаптации в социуме, правила жизни в котором являются для него новыми и зачастую непонятными.

Особые потребности мигрантов

В бюллетене Организации экономического сотрудничества и развития за январь 2008 года опубликована статья «Десять шагов к равенству в образовании», где подчеркивается, что включающее (инклюзивное) образование для мигрантов и этнических меньшинств – ключевой фактор в ответ на те вызовы, которые встают перед школой в поликультурном обществе.

Казалось бы, идея инклюзивного подхода к детям-мигрантам совершенно не логична: ведь они, напротив, должны интегрироваться в новую культуру, осваивать общие правила, о какой инклюзии может идти речь? Конечно, успешная социокультурная адаптация немыслима без того, чтобы ребенок освоил ценности и нормы принимающего общества. Но при этом, как отмечает известный специалист в области психологии миграции Г. Солдатова, важным критерием успешности адаптации мигрантов является не отказ от своих культурных ценностей и полное принятие другой культуры, а способность соединить различные ценностные системы так, чтобы, освоив новые нормы и правила, сохранить собственное лицо и самобытность.

Перед ребенком-мигрантом встает непростая задача: понимание и осмысление правил жизни в новой культуре, выстраивание баланса между ними и нормами его собственной

культуры, создание новой идентичности. При этом трудности, с которыми он сталкивается в процессе адаптации, сильно затрудняют этот процесс. В международных аналитических материалах отмечается, что школа сама по себе может стать источником стресса для учеников-мигрантов в силу непонимания культурной специфики их поведения. Фактически речь идет о том, что ребенок-мигрант обладает особыми образовательными потребностями, в силу чего нуждается в адресной психологической и педагогической поддержке.

Конечно, есть очевидное решение этой проблемы: обучать детей-мигрантов отдельно, создавать классы для учеников, для которых русский язык не является родным. Однако в этом случае, как и в ситуации с особыми детьми, следствием может стать затруднение социализации, уменьшение контактов со школьниками из принимающей культуры, склонность общаться только с представителями своей собственной этнической группы. Естественно, ни о какой социокультурной адаптации в этом случае речи быть не может.

Оптимальным является все-таки совместное обучение детей-мигрантов и детей принимающей культуры. При этом работа с инокультурными детьми будет максимально продуктивной, если в ней будут сочетать два вектора: с одной стороны, интегративный, направленный на освоение ребенком общих правил и норм, и инклюзивный, предполагающий индивидуальную помощь. Однако дети-мигранты представляют собой группу, неоднородную по ряду характеристик: по языку, религии, культурной дистанции с принимающей стороной, социальному статусу. Специфика их образовательных потребностей также определяется целым рядом факторов: родным языком, жизненной историей, наличием опыта обучения в стране исхода. Поэтому варианты помощи инокультурным ученикам могут быть различны в зависимости от специфики их образовательных потребностей.

Пять характеристик потребностей

Мы предлагаем схему, которая поможет определить специфические потребности конкретного ребенка и выработать

стратегию его сопровождения. Подобная модель позволяет сэкономить усилия и оказывать ребенку только необходимую помощь, не делая лишней работы.

Итак, особые образовательные потребности ребенка-мигранта могут быть связаны с пятью группами характеристик: язык, базовые знания, эмоциональное состояние, социальные навыки, культурные правила и нормы. При этом три первые группы образовательных потребностей гораздо легче обнаружить, их можно выявить уже на этапе поступления ребенка в образовательное учреждение, а две последние группы, как правило, можно обнаружить уже на этапе пребывания ребенка в школе.

Проанализируем каждую группу особых образовательных потребностей и обозначим возможные пути реагирования на них образовательного учреждения.

Язык

Необходимо разводить две важные функции русского языка в процессе интеграции ребенка-мигранта. С одной стороны, язык является средством коммуникации, обеспечивая взаимодействие с одноклассниками и учителями. С другой – язык представляет собой важнейший инструмент учебной деятельности, оказывая влияние на ее ход и темп. Со специфическими сложностями ребенок-мигрант сталкивается в том случае, когда каждый из языков связан с определенными социальными ситуациями и возникает необходимость изменить область использования какого-то из языков. В этой ситуации еще сложно диагностировать языковые трудности: может показаться, что ребенок достаточно владеет языком, чтобы успешно на нем обучаться. Например, ребенок учился на молдавском языке, а дома говорил по-русски. Когда он переезжает в Россию и вынужден учиться по-русски, это представляет для него новую задачу: ему придется перенести этот язык на новую ситуацию, освоить новую лексику.

Еще одной языковой проблемой может явиться использование коммуникативных схем и паттернов родного языка в ходе общения (например, обращение на «ты» в русском языке ко взрослому).

В качестве стратегий помощи здесь могут выступать дополнительные занятия по русскому как иностранному или неродному, занятия с логопедом и психологом, особые приемы работы на уроке (например, если ребенок на русском языке ранее не учился, эффективным приемом может стать увеличение времени на выполнение задания).

Знания и общая осведомленность

Если ребенок-мигрант ранее обучался в другой стране, он мог изучать те же самые предметы по другим, зачастую сильно отличающимся программам, а какие-то предметы не изучать вовсе. Например, даже программы по математике в разных государствах значительно различаются между собой, а программы по истории крайне специфичны для каждой страны: ребенок, закончивший восемь классов в украинской школе, изучал историю Украины, а не России. Для дошкольников уровень знаний или различия в программах не так значимы, как для детей школьного возраста, однако общая осведомленность, знание фольклора, сказок, игр, а также элементов современной детской субкультуры исключительно важны для успешной адаптации.

В качестве стратегий поддержки можно использовать индивидуальный учебный план, дополнительные занятия, особые приемы обучения на уроке и контроля знаний. При оказании помощи детям младшего школьного возраста большое значение имеет работа с родителями: подбор книг для домашнего чтения, мультфильмов и кинофильмов для совместного просмотра и последующего обсуждения.

Эмоциональное состояние

Исследования эмоционального состояния детей-мигрантов указывают на то, что им зачастую свойственно переживание недоверия и изоляции. Если ребенок пережил ситуацию миграции, особенно вынужденной, он может переживать психологическую травму той или иной степени выраженности. В ряде случаев у таких детей наблюдаются сильные эмоциональные реакции, связанные с неудовлетворенностью потребности в признании (скажем, в прежней школе

он прекрасно учился, а на новом месте с трудом справляется). Ситуация неуспеха или трудности адаптации могут приводить к неадекватным защитным реакциям: оппозиции, обесцениванию, агрессии.

В данном случае ребенку показана индивидуальная работа с психологом. Значительным ресурсом для поддержки ученика-мигранта в ситуации эмоциональных трудностей обладает система дополнительного образования. В работе с младшими школьниками можно использовать создание ситуации успеха и возрастные перемещения (помещение ребенка в более младший по возрасту класс).

Социальные навыки

В данной области можно выделить две типичные группы трудностей. Во-первых, отсутствие (несформированность) социальных навыков, необходимых для успешного обучения и социализации (например, ребенок никогда ранее не дежурил по классу, не работал в группе). Во-вторых, наличие социальных навыков, отличающихся от общепринятых (скажем, ребенок может разрешать конфликты со сверстниками посредством привлечения членов семьи, но не умеет делать это путем переговоров). Сложность данной ситуации в том, что объяснения здесь недостаточно: необходимо именно обучение новым формам поведения.

Для формирования социальных навыков большое значение имеют внеурочная работа и дополнительное образование, для младших школьников также продуктивны ролевые игры и элементы драматерапии.

Культурные правила и нормы

Специфические образовательные потребности данной группы связаны с особенностями образовательных ожиданий семьи (например, родители хотят, чтобы ребенок был послушным, а в школе стремятся развивать самостоятельность), со своеобразием культурных норм и правил семьи ребенка (скажем, во многих кавказских культурах уборка – женское занятие, и мальчики отказываются дежурить по классу).

Когда инокультурный ребенок попадает в новую образовательную среду, для него это прежде всего означает необходимость освоения новой системы правил. Сложность этой ситуации еще и в том, что в большинстве случаев педагогу эти правила кажутся само собой разумеющимися. Когда учитель говорит: «Нужно уважать старших», для него очевиден смысл, который он вкладывает в это требование, однако ребенок иной этнокультурной принадлежности может понимать и выражать это уважение иначе.

Инокультурный ребенок точно так же, как другие дети, знакомится с ценностями и правилами новой культуры через участие в жизни школы, через взаимодействие со взрослыми. Только для ребенка, который является носителем культуры, это его собственные ценности и они в большей или меньшей степени совпадают с тем, что транслируется в семье, а для ребенка-мигранта задача усложняется: новые правила могут быть непонятны, неочевидны, значительно отличаться от того, чему учат дома. Образовательные потребности этой группы, как правило, сложнее всего обнаружить, и они требуют особой кропотливой работы, прежде всего консультативной, с родителями и самим ребенком.

Для удобства работы комплексную оценку особых образовательных потребностей ребенка-мигранта можно представить в виде таблицы (Приложение).

Этапы работы

С учетом выделенных нами групп образовательных потребностей, поддержка инокультурного ребенка в русле инклюзивного образования предполагает три этапа работы:

- определение специфических образовательных потребностей ребенка (посредством беседы с семьей и психолого-педагогической диагностики);
- выбор способа оказания индивидуальной поддержки (в соответствии с выявленными потребностями);
- текущий мониторинг интеграции ребенка, уточнение специфики образовательных потребностей и соответствующая доработка образовательного маршрута.

Рассмотрим прохождение всех этапов на конкретном примере.

Мальчик Антон, 15 лет, из русской семьи, жившей в Кишиневе, приехал учиться в Россию. Антон учился в молдавской школе, хотя дома говорил с родителями по-русски. Антон в своей школе был отличником. Когда он приехал в Москву, его оценки резко ухудшились. Сам Антон относится к этому очень болезненно: он рассчитывал получить в России хорошее образование и не понимает, почему ему это не удается. Родители Антона не понимают, в чем дело, уверяют, что мальчик очень много занимается дома. Учителя недоумевают, как с такими знаниями он мог быть отличником и как он будет получать аттестат.

Особые образовательные потребности Антона связаны, во-первых, с языком (русский никогда не был для него языком обучения), во-вторых, с пробелами в знаниях, в третьих – с эмоциональным состоянием. Изучать русский как иностранный ему не нужно, однако возможно давать ему больше времени на задания и не торопить с ответами (Антон, как некоторые другие дети-мигранты, первое время переводит в уме ответ с русского языка на молдавский и потом назад на русский). Также педагоги рекомендовали родителям Антона просить его пересказывать дома задания по устным предметам на русском языке. По тем предметам, которые Антон изучал по другой программе, ему были предложены дополнительные занятия. Кроме того, выяснилось, что Антон прекрасно фотографирует, и классный руководитель стала активно привлекать его к классным мероприятиям: это помогло ему почувствовать себя значимым, несмотря на школьные трудности, и облегчило адаптацию.

Марина Чибисова,
к. психол. н., МГППУ,
г. Москва

Все дети – особые: практика организации инклюзии

Педагог, чей класс вошел в программу инклюзивного образования, и сам прекрасно понимает, что ему потребуются новые компетенции. Об основополагающих требованиях к организации такой работы и необходимых действиях учителя – в этой статье.

Новые компетенции педагога

Присутствие ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) одновременно и расширяет педагогическую ситуацию, и требует больших затрат времени и сил. Поэтому администрации нужно очень вдумчиво относиться к тому, чей класс станет площадкой для инклюзии. Главным критерием для выбора может быть добровольное согласие учителя принять особого ребенка. Без этого не получится ничего.

Кроме согласия, педагог должен придерживаться общегуманитарного подхода, который важен при работе с любым ребенком, а для особых детей просто необходим.

Учителю нужно быть готовым работать в команде, ведь ему для анализа возникающих проблем непременно понадобится взаимодействие с коллегами – дефектологами, психологами, неврологами, родителями ребенка и его тьютором. Видение ситуации с разных сторон позволяет проанализировать ее более точно.

Некоторые учителя довольно неохотно обращаются за помощью и консультацией к специалистам, считая, что подобный шаг свидетельствует об их некомпетентности, боясь заработать репутацию «плохих» учителей. Это в корне неверно. Способность найти компетентный источник информации, обратиться за консультацией и скорректировать свою работу свидетельствуют о высоком профессионализме педагога. Учитель, не боящийся спросить совета, безусловно, будет более успешен при работе в режиме инклюзии.

Еще одно требование, которое зачастую вызывает сопротивление, – необходимость пускать в класс постороннего, сопровождающего ребенка с ОВЗ. Впрочем, разумный учи-

тель очень быстро поймет, что в лице такого тьютора он обретает помощника, чье внимание будет направлено на поддержание комфортной обстановки для его подопечного, на помощь с учебными заданиями, на налаживание отношений с одноклассниками.

Сразу надо сказать, что маме лучше не браться за сопровождение собственного ребенка. Если нет возможности найти волонтера или студента-практиканта, но есть два ребенка с ОВЗ, лучше мамам «поменяться детьми» на время уроков. Находясь под опекой постороннего человека, ребенок скорее мобилизуется, будет более ответственным и менее капризным.

Найти лучший подход к ученику с ОВЗ, скорее всего, поможет знакомство с семьей. В ходе спокойного располагающего разговора можно выяснить у родителей особенности восприятия и поведения их ребенка: какие обстоятельства могут оказаться для него дискомфортными, а что, наоборот, помогает сконцентрировать внимание, лучше понять и усвоить новую информацию.

И, что очень важно, понять, чем увлекается ребенок, в чем он силен, а значит, может быть интересен своим одноклассникам. Ребенку с ОВЗ иногда бывает сложно войти в повседневную жизнь класса, а педагог может выстраивать ситуации, в которых особый ребенок благодаря своему хобби станет значимым для остальных учеников.

Решение дополнительных и далеко не простых педагогических задач то и дело приковывает внимание педагога к такому ребенку, но при этом нельзя демонстративно выделять его из других детей, давать ему очевидные и неоправданные поблажки. Это неминуемо восстановит класс против «любимчика». Самое естественное (но не самое простое) решение этой проблемы – относиться к каждому ребенку в классе как к особенному, достойному индивидуального подхода.

Трудности и пути преодоления

Одна из существенных трудностей работы с особыми детьми (теми, у которых расстройство эмоционально-волевой сферы) коренится в том, что они не склонны слушаться

взрослого. Не могут, не умеют, им чужда эта идея. Поэтому доля индивидуальных занятий, где взрослый в интересных игровых формах приучает ребенка к контакту, должна быть существенной. Выстроенные в результате отношения помогут ребенку вытерпеть трудности и исполнить просьбу взрослого – в ситуации инклюзивного урока. А педагог научится подмечать признаки, сигнализирующие о том, что ребенку трудно, он устал. В качестве примера можно привести класс, где учился ребенок, который не мог выдержать весь урок, ему необходимо было время от времени подвигаться. Перед учительницей встал трудный вопрос: выпускать его одного в коридор или выходить с ним? Но тогда придется оставлять класс. Решение оказалось довольно простым. Понимая по поведению мальчика, что сидеть ему становится тяжело, учительница знаком показывала ему, что можно тихо выйти, и, стоя в открытой двери, наблюдала за ним и продолжала вести урок. Ребенку было достаточно пройтись, постоять у окна, и он спокойно возвращался на свое место. Но для этого нужно узнать особенность поведения ребенка и, что немаловажно, убедиться в том, что он в подобной ситуации послушается.

Это вообще наиболее разумная тактика – ориентируясь на поведение ребенка, предотвращать проблемные моменты, не дожидаясь негативных проявлений. Лучше заранее убрать нежелательный фактор, чем потом бороться с последствиями.

Взрослый довольно легко может прогнозировать последовательность событий: желание ребенка – неисполнение – плохое поведение. Поэтому, когда ребенок демонстрирует или высказывает желание, которое невозможно выполнить сейчас, ему можно пообещать, что он получит желаемое, и объяснить, когда это случится. Пояснение непременно должно быть сделано на языке ребенка, так, чтобы он точно понял. Таким образом ребенок привыкает к мысли о необходимости выполнить условия, потерпеть, дожидаться награды.

Часто дети с ОВЗ чувствуют себя дискомфортно и создают проблемы в классе из-за неопределенности. Поэтому

необходимо на их языке объяснять, что с ними будет происходить дальше: через десять минут, на следующем уроке. Лучше всего последовательность предстоящих событий (расписание уроков на сегодня, этапы текущего урока) записывать и помещать на видном месте. Это поможет ребенку дозировать свои силы.

Для класса, работающего в режиме инклюзии, придется и перемены организовывать особым образом. В частности, нужно предусматривать этап перехода от активного движения к спокойной сосредоточенной атмосфере урока. С этой целью за несколько минут до звонка на урок может звучать будильник или колокольчик, предупреждающий о скором конце перемены. А в начале урока можно использовать упражнение, позволяющее собрать внимание учеников и пригасить эмоциональную волну.

Иногда класс не принимает ребенка с ОВЗ из-за особенностей его поведения: крикнул, толкнул, сбросил чужие вещи с парты. Чтобы сгладить негативные впечатления или, еще лучше, минимизировать их, педагог должен понимать природу подобных действий. Скорее всего, ребенок не хочет никого обидеть или сделать больно. Он хочет общаться, привлекает к себе внимание – и толкает одноклассника (тот непременноотреагирует!). Или ему нравится звук падающих с парты книг. С одной стороны, нужно спокойно объяснить классу истинную причину, с другой – научить самого ребенка удовлетворять свои потребности другим способом, приемлемым для окружающих. В первом случае – показать, как можно знакомиться и завязывать общение без толчков и провокаций. Во втором – просто дать возможность слушать полюбившийся звук в отдельном помещении, где это никому не мешает.

С благодарностью специалистам московского Центра лечебной педагогики за доброжелательность и сотрудничество.

Елена Куценко,
г. Москва

Когда задача требует решения: трудные педагогические ситуации

В условиях инклюзивного образования готовность педагога к трудностям – это один из факторов успешности взаимных результатов ребенка и учителя. Обучение в классе сверстников ребенка с ограниченными возможностями здоровья предполагает повышенную психологическую нагрузку для педагога, ребенка, одноклассников и родителей. Соответственно требуется поддержка детей и взрослых, а также организация специальных процедур для решения возникающих проблем.

Симптомы напряжения

Трудности не возникают независимо от нас, они всегда связаны с субъективным их переживанием. Трудная ситуация как таковая есть производная взаимодействия как с внешним миром (другими людьми), так и внутренним (самим собой). Многие схемы взаимодействия автоматизированы и реализуются по давно отработанным правилам, стереотипам. Трудность же возникает, когда действия требуют другого ресурса, новых форм реагирования. Любой человек в такой ситуации нуждается в особых энергетических затратах и внимательности.

Такая ситуация становится очевидной именно на границе взаимодействия и требует специального сосредоточения в связи с ее интенсивностью, эмоциональным накалом. Эту видимую часть интенсивного взаимодействия чаще всего и называют конфликтом.

Например, классный руководитель, двенадцатилетняя девочка-подросток и ее папа, которые обсуждают степень ответственности девочки и при этом исходят из существенно отличающихся картин подросткового возраста, идеального образа ученицы и идеального образа дочери. Без восстановления этих образов, картин возраста структура данной трудной ситуации взаимодействия (конфликта) будет неполноценной.

Педагогическая практика показывает, что если у педагога, классного руководителя достаточно ресурсов обра-

тить внимание на определенные симптомы нарастающего напряжения, связанного с противоречиями, то прогноз конструктивного разрешения значительно выше, так как собственно такого рода трудность требует переорганизации деятельности для поиска имеющегося или создания нового ресурса для преодоления обнаруженных затруднений. Такая трудная ситуация трансформируется в задачу, требующую разрешения. Либо ее деструктивный характер будет нарастать и приводить к серьезным и иногда необратимым последствиям.

Вопросы самому себе

Не всегда классный руководитель может поделиться своей трудной ситуацией с профессиональным психологом, ему требуются определенные опоры для осуществления анализа трудной ситуации и способность справиться с эмоциональной составляющей противоречия.

Что же делать если ситуация уже случилась? Одной из таких процедур является анализ противоречий (конфликтной ситуации), в которой имеются определенные этапы.

В первую очередь, трудность должна быть идентифицирована, опознана. Могут быть заданы вопросы самому себе или своему собеседнику:

- На что это похоже?
- Как можно это назвать в целом?
- Какую метафору вы бы использовали для этого случая?

Подобного рода идентификация способствует формированию рефлексивной позиции педагога и позволяет на метафорическом уровне отреагировать и снизить в целом негативную составляющую трудности.

Далее необходимо проанализировать суть противоречия (проблемы).

- В чем состоит противоречие (например, «с одной стороны..., а с другой...»)?
- Какой материал вовлечен во взаимодействие?
- Какой материал напряжен, сопротивляется участникам?
- На что претендуют все участники, в чём предмет взаимодействия?

Анализ интересов и целей сторон поможет спрогнозировать варианты разрешения ситуации.

- В чём именно заинтересованы непосредственные участники?

- Нет ли в данном случае интересов других лиц, сторон, которые необходимо учитывать?

- Как выглядит для участников хороший исход взаимодействия?

Для глубокой проработки ситуации необходим анализ сценария взаимодействия с определением последовательности действий сторон, момента начала конфликта, поворотных точек.

После описания сценария взаимодействия требуется анализ существенных характеристик взаимодействия и его участников. Помогут в этом вновь опорные вопросы.

- Каковы существенные для разрешения характеристики взаимодействия?

- Чем это конкретное взаимодействие характеризуется?

- Какие характерные черты участников взаимодействия вы бы выделили?

- Какие из характеристик существенно повлияли на протекание конфликта и его разрешение?

Самоопределение в конфликтном взаимодействии также может опираться на ряд вопросов.

- Какую функциональную позицию вы занимаете в конфликте (трудной ситуации): участник, наблюдатель, посредник?

- Какие позиции занимают другие участники?

- Какой общий рисунок образуют все позиции?

- Каких позиций не хватает для разрешения ситуации?

Действия для разрешения проблемы (конфликта) подразумевают анализ того, какие из описанных действий объективно вели к разрешению конфликта, а также какие действия, с учетом анализа, можно было бы осуществить.

Подобного рода анализ может существенно помочь педагогу проанализировать трудную ситуацию еще до эскалации противоречия.

Трансформация представлений

В образовательных ситуациях часто в отношениях «учитель (классный руководитель) – ученик – родители» для одного из участников ситуация представлена как трудная (конфликтная), а для других (другого) – нет. В таком случае у сторон будут различающиеся по содержанию ситуации, носящие противоречивый характер и внешне имеющие вид якобы общей конфликтной ситуации.

Длительность трудной ситуации определяется наличием ресурсов его участников для оформления и разрешения представленного в ней противоречия. Кроме того, есть ряд связанных между собой показателей, определяющих ее длительность. Например: ясность целей, степень согласия по поводу смысла победы или поражения, способность понять стоимость победы.

Например, девочка-третьеклассница с нарушениями опорно-двигательного аппарата и трудностями развития речи обучается на дому. Она усваивает образовательную программу медленнее, чем ее сверстники, но в целом ей это удается. В школу даже на общешкольные и классные мероприятия ее не приглашают. После очередного курса реабилитации в Москве доктора настоятельно рекомендовали маме перевести дочь на обычное обучение в школе, чтобы девочка могла общаться, по мере возможностей включаться в общешкольную жизнь. Вдохновленная мама пришла к классному руководителю с данным предложением и натолкнулась на непонимание классного руководителя: «Кто будет сопровождать вашу дочь по школе и в классе? У нас таких возможностей нет». Мама с недоумением и обидой ушла домой. Через несколько дней вернулась уже к директору школы с той же просьбой. И опять услышала отрицательный ответ. Возмущенная мама написала жалобу и решила во что бы то ни стало добиться возможности для своего ребенка посещать школу.

Кроме анализа собственно конфликтного взаимодействия, которое возникло при общении «мама – классный руководитель – директор», выявляется принципиально важная составляющая роли классного руководителя в ор-

ганизации инклюзивного образования. Не готовыми к изменению собственных представлений о том, как проводить обучение ребенка с ограниченными возможностями здоровья, и к поиску ресурсов, чтобы организовать ситуацию по-другому, оказались классный руководитель и директор.

Инклюзивное образование имеет целью обеспечение равных возможностей образования для детей, имеющих различные нарушения здоровья. Жесткая система образования вынуждена трансформироваться именно благодаря трудным ситуациям и практике их разрешения педагогами, родителями, развитию компетентностей, педагогической рефлексии. Анализ трудных (конфликтных) ситуаций может являться одним из эффективных способов помощи педагогам, классным руководителям в образовательном процессе.

Лариса Фальковская,
к. психол. н.,
г. Москва

Зрячее сердце: к юбилею Луи Брайля

4 января 2014 г. исполняется 205 лет со дня рождения Луи Брайля, французского изобретателя рельефно-точечного шрифта для слепых. Весь мир знает о его открытии, но далеко не каждому известно, с каким трудом мысль о возможном обучении слепых прокладывала себе дорогу.

От милостыни к школе

До XVIII века мир не знал учебных заведений для слепых. Не существовало ни теории, ни опыта их обучения, ни способа приобщения их к трудовым навыкам. Не имея возможности получить элементарное образование, научиться какому-либо ремеслу, основная масса слепых людей вела нищенское существование. Многие из них становились попрошайками и жили на случайную милостыню.

В середине XVIII века французский философ Дени Дидро написал сочинение «Письма о слепых в назидание зрячим», в котором убеждал общество в способности слепых к различным видам деятельности и обучению. Трактат произвел большое впечатление на умы. Одним из его увлеченных читателей стал Валентин Гаюи, сын крестьянина-ткача из Пикардии.

После обучения в монастырской школе Валентин продолжал образование в Париже. Как-то во время парижской ярмарки его глубоко возмутило зрелище издевательства над слепыми: в одном из балаганов их заставляли, надев картонные очки, играть на поломанных или расстроенных инструментах по перевернутым вверх ногами нотам. Именно тогда Валентин Гаюи, по его словам, решил посвятить себя делу служения незрячим людям. Через несколько лет, в 1784 году, он создал первую в мире школу обучения слепых, получившую название «Королевского института для слепых».

В Парижском институте слепых незрячие дети изучали грамматику, арифметику, географию, историю, а также получали музыкальную и профессиональную подготовку. Учеников обучали вязанию, ткацкому ремеслу и другим ремеслам, которые в дальнейшем позволяли им зарабатывать на

жизнь. По многим предметам учебников не было, поскольку методика преподавания была основана на восприятии информации на слух.

Среди первых экспериментов Гаюи было тиснение больших рельефных букв на толстой бумаге. Он открыл способ печатания книг рельефно-линейным шрифтом и изобрел прибор для письма слепых, первый рельефный глобус и способ печатания рельефных географических карт.

Первые книги для слепых были немногочисленны, громоздки и очень дороги. Незрячие ученики разбирались в них с огромным трудом, но Гаюи заложил основу для обучения. Решающий шаг предстояло сделать Луи Брайлю. И всё же Всемирный день слепых отмечается именно в день рождения Валентина Гаюи. Ему первому удалось опровергнуть представление о том, что слепота препятствует человеку учиться в учебном заведении.

На памятнике Валентину Гаюи выбито обращение к незрячему ребенку: «Ты найдешь свет в образовании и труде».

Миссия Брайля

Луи Брайль родился в 1809 году во французском городке Кувре, примерно в 40 километрах от Парижа. Его отец занимался изготовлением конской упряжи. Однажды, когда мальчику было 3 года, он играл в мастерской отца и повредил себе глаз. В глаз попала инфекция, и воспаление перешло и на здоровый глаз. К пяти годам Луи полностью ослеп.

Но родители решили развивать мальчика. Отец научил его читать, забивая в доску гвозди, образовавшие очертания букв. Позже Луи освоил письмо. Его также приобщили к ремеслу – научили плести бахрому для конской упряжи, шить домашние туфли, а также пригласили музыканта, который учил Луи играть на скрипке.

В семь лет Брайль начал посещать школу и поразил местного учителя способностями и интеллектом. Тот решил, что мальчику необходимо получить специальное образование, и в возрасте 10 лет Луи был отправлен в Королевский институт для слепых в Париже – тот самый, основанный Валентином Гаюи.

В 1821 году, когда Луи Брайлю было всего 12 лет, институт посетил отставной капитан французской артиллерии Шарль Барбье. Он рассказал о средстве связи, которое использовалось для посылки сведений в ночное время. Буквы представляли собой пробитые в картоне дыры, и послание можно было «прочесть» прикосновением. Изобретение Барбье было непрактичным, но его система дала Брайлю творческий импульс. Он задумал создать систему рельефно-точечной письменности, которая была бы удобной для восприятия через осязание, позволяла точно отражать все особенности того или иного языка, записывать цифры, химические и физические знаки, ноты.

Днем Луи регулярно посещал занятия, а вечерами разрабатывал метод чтения для слепых и экспериментировал с ним. В летние каникулы, которые мальчик проводил в родном Кувре, крестьяне часто видели, как он, сидя на обочине дороги, прокалывал иглой листок плотной бумаги. Поразительно, что свою знаменитую систему Брайль создал, будучи еще школьником. Полностью он закончил работу над ней к 15 годам.

Метод состоял в использовании различных комбинаций шести выпуклых точек, каждой букве алфавита соответствовало свое расположение точек. Так же отображались знаки препинания и цифры. Шрифт читался на ощупь, с помощью указательного пальца одной или обеих рук. Продолжая изыскания, Луи адаптировал метод для нотной записи.

Дальнейшая судьба Брайля была связана с Королевским институтом для слепых. В 17 лет его назначили учителем в младших группах, а в 19 лет он преподавал почти всю программу института (арифметика, география, грамматика, музыка). По рассказам, ученики обожали своего юного наставника за доброту, одаренность и ум.

Жизненные испытания

Брайлевская система имела несомненные преимущества в сравнении с известными в то время способами письма, которые использовались при обучении незрячих детей, – линейно-рельефным, игольчатым, булавочным, точечным. Но

она не была принята зрячими учителями, и парижский институт отклонил ее. Одним из основных аргументов было то, что разработанный Брайлем шрифт неудобен для зрячих преподавателей.

Чтобы его слепые подопечные могли общаться со своими зрячими родными и друзьями, Луи придумал специальную иглу, с помощью которой можно было рельефно изобразить обычные буквы. Однако этот способ занимал много времени. Решить задачу Брайлю помог Пьер Фуко. Он ослеп в шесть лет, но был одаренным человеком, особенно в вопросах механики. Фуко предложил использовать изобретенную им машину, которую он назвал «Клавишный печатник». При нажатии на кнопку появлялся чернильный отпечаток обычной буквы, и одновременно эта буква приобретала рельеф. Такой текст могли прочесть и слепые, и зрячие. Так появилась на свет бабушка пишущей машинки.

Луи Брайлю не было и 30 лет, когда он заболел туберкулезом – неизлечимой для того времени болезнью. Он скончался на сорок третьем году жизни. Теперь в доме, где Брайль родился и провел детские годы, открыт музей, а улица, ведущая к дому, названа его именем. В 1952 году, когда отмечалась столетняя годовщина со дня смерти Луи Брайля, его останки были перевезены в парижский Пантеон – такой чести удостоиваются только самые известные люди Франции.

Брайль был известен своей бесконечной добротой, за которую никогда не искал благодарности. После смерти в его личных вещах друзья нашли небольшую коробочку с надписью: «Сжечь, не открывая». Надпись заинтриговала людей, и коробочка была вскрыта. Там находились сотни расписок о данных в долг деньгах. Друзья исполнили волю Луи: содержимое коробки было уничтожено.

Брайль не дожил всего лишь два года до официального признания своего шрифта как метода чтения и письма слепых. Постепенно он был принят во всех странах. Как написал известный ученый Л.С. Выготский: «Одна точка Брайля сделала для слепых больше, чем тысячи благотворителей; возможность читать и писать оказалась важнее, чем “шестое чувство” и изощренность осязания и слуха».

Система Брайля в России

В России брайлевский алфавит появился во второй половине XIX столетия. Первым русским незрячим, изучившим систему Брайля, был князь Денис Михайлович Оболенский, потерявший зрение в 7 лет после неудачного лечения.

Однажды в Германии семья Оболенских, проживая в пансионе, познакомилась с англичанкой по фамилии Сперлинг. Ее умерший сын был слепым. Сперлинг выписала для Дениса из Парижа «доску Брайля» и французский букварь. Две ее дочери обучили мальчика письму и чтению по-французски, затем по-английски и далее по-немецки.

Первые не рукописные, а типографские издания брайлевских книг в России осуществила на свои личные средства учительница Анна Александровна Адлер. Вот как писала об этом газета «Русский Слепец»: «Еще зимою 1884 года она изучила разные методы брайлевского печатания и выписала из-за границы пресс, шрифт и другие принадлежности типографии. За неимением знакомого с делом наборщика, она стала набирать сама при содействии своих подруг. Сама же она, посредством ручного пресса, отпечатала всё набранное. Таким образом, г-же Адлер удалось напечатать, в количестве 100 экз., первую русскую книгу по системе Брайля, под названием “Сборник статей для детского чтения, посвященный слепым детям”».

В 1936 году при учебно-педагогическом издательстве в Москве была создана редакция литературы для слепых, и с этого момента в России началось массовое обучение системе Брайля.

Слепота и путь к успеху

Школы и библиотеки для слепых стали неотъемлемой частью современной жизни. Среди знаменитых людей есть и незрячие, которым физическое ограничение не помешало достичь жизненного и творческого успеха.

Например, итальянский оперный певец Андреа Бочелли. Он начал терять зрение в детстве и полностью ослеп в 12 лет в результате черепно-мозговой травмы во время игры

в футбол. Несмотря на потерю зрения, он стал одним из самых впечатляющих голосов не только современной оперы, но и поп-музыки.

Рэй Чарльз, американский певец, композитор и пианист, один из самых известных в мире исполнителей в стилях соул, джаз и ритм-энд-блюз, ослеп из-за потрясения, перенесенного в возрасте пяти лет: на его глазах утонул младший брат. А другой американский музыкант и общественный деятель Стиви Уандер потерял зрение из-за врачебной ошибки. Он родился раньше срока, и сосуды его глаз не успели правильно развиваться. В инкубатор для новорожденных, где находился мальчик, была подана большая доза кислорода, и он ослеп. Тем не менее свой первый хит «Fingertips» Уандер записал уже в 13 лет.

Слепоту экс-министра внутренних дел Великобритании Дэвида Бланкетта обнаружили вскоре после его рождения. Виной стала плохая наследственность: из-за неудачной комбинации родительских генов у малыша не развился оптический нерв. Мать Дэвида винила во всем свой возраст – на момент рождения сына ей было за 40. Но в итоге ее сын создал самый настоящий исторический прецедент – до него ни в одной стране не было слепых от рождения мужчин или женщин, достигших таких вершин.

Татьяна Алексеева,
к. филол. н.,
г. Москва

Глава II

Методика и дидактика

Педагогические технологии инклюзивного образования

Работа учителя в инклюзивном классе специфична и требует освоения новых профессиональных умений, овладения новыми педагогическими технологиями. При этом основой профессиональной деятельности становится уверенность в том, что при создании тех или иных специальных условий каждый ребенок способен учиться.

Знакомство

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

На первом этапе происходит знакомство и формирование основ сотрудничества всех участников образовательного процесса – детей, родителей, учителя, администрации школы, специалистов.

Чтобы заранее знать, какие дети придут в класс, лучше всего познакомиться с ними до начала учебного года. Можно провести знакомство, пригласив родителей и учеников на первую встречу. На этой встрече желательно провести экскурсию по школе, познакомить ребят и родителей с помещением будущего класса, физкультурным залом, столовой; показать, где и как школьники будут раздеваться, а где – проводить перемены. После экскурсии стоит 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 ему лучше подготовиться к началу учебного года, продумать те условия, которые необходимы детям для комфортного обучения. Конечно, при знакомстве можно заметить только самые яркие особенности – ребенок на коляске, у ребенка – сложности с речью, серьезные проблемы со зрением или слухом. При более длительном контакте и наблюдении за ребенком учитель сможет отметить проявление других особенностей.

Важно уже при знакомстве установить контакт не только с учениками, но и с его родителями. Для того чтобы родители сами захотели поделиться с учителем проблемами своих детей, рассказали о своих пожеланиях, педагог может предложить им ответить на вопросы анкеты, либо высказаться в личной беседе после общей встречи.

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

Адаптационный период

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, то есть 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.

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.

В первое время 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 ребенку возможность работать в присущем ему темпе. Лучше предложить ему пропустить очередную запись, предложить задание, для выполнения которого требуется меньше времени.

Объем работы должен увеличиваться постепенно и согласовываться с индивидуальным темпом ученика. Выполнение меньшего объема работы позволяет менее подготовленному школьнику 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.

Взаимодействие с одноклассниками

Когда ребенок с ОВЗ приходит в школу, его окружает большое количество новых людей – детей и взрослых. На третьем этапе важной задачей тьютора, психолога, учителя 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 школьников часто становится взрослый – учитель, тьютор, психолог. Возможно, всем ученикам класса необходимо объяснить, почему N так отличается от них – плохо говорит, необычно выглядит, странно себя ведет. Рассказать, что N 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 формируется отношение доверия, сотрудничества и взаимопомощи.

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

Образовательное пространство

Четвертый этап заключается в организации пространства не только внутри классной комнаты, но и за ее пределами.

Детям с ОВЗ важно на некоторое время уединиться, отдохнуть от шума. Для этого в классе нужно установить ширму, «палатку» или что-то подобное. Как правило, побыв в одиночестве на перемене или даже на уроке, ребенок готов снова включиться в работу и взаимодействие.

Организация учебного 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. Объединение детей в группы по схожим признакам объясняется целями, которые преследуют учет индивидуальных особенностей.

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.

Индивидуальная работа

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 ситуация 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 будет 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.

Парная работа

Взаимное (парное) обучение – это ситуация, когда один ученик учит другого под наблюдением учителя. Д. Митчелл выделяет ее как одну из ведущих технологий инклюзивного образования в школе (*Митчелл Дэвид. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования. М.: Перспектива, 2011*). Обычно более успешный ученик учит менее успевающего. 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 на этапе повторения или закрепления полученных навыков и знаний. На этапе первичного предъявления нового материала взаимное обучение 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 необходимо быть 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 состав класса постепенно приобретает опыт взаимодействия с особым учеником.

На первых порах учителем отмечается и одобряется не столько сам результат, сколько согласованность, сплоченность, умение сотрудничать. После этого можно организовывать работу в парах и по иным принципам.

Групповая работа

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, выработка компромиссных решений по выходу из ситуаций.

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 нужно 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, – иллюстрирующий 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 школьников, играющих роль учителя, формируются навыки 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. Им необходимо во время выполнения детьми групповых заданий 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.

Развитие социальной компетенции детей

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

Прямое обучение навыкам

При прямом обучении социальным навыкам педагог учит детей правильному поведению через правила и примеры. Принятие правил очень важно для всех школьников, но оно должно быть осознанным, связанным с их личным опытом. Перед тем как ученики 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.

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, ребята 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». Если сам учитель выполняет правило, школьники 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 учеников за выполнение правил. Ребенок обязательно должен получать положительные подкрепления своей деятельности.

Организация групповых видов активности

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 (организованную для незрячих детей или детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата), учитель:

- планирует групповую активность детей, способствующую их эффективному социальному взаимодействию;

- выбирает участников для группы (то есть детей с ОВЗ и социально компетентных сверстников);

- вводит эту активность;

- по ходу действия предлагает, когда это необходимо, идеи взаимодействия.

Например, 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 педагог обучает детей, как надо сопровождать незрячего ребенка по школе. При этом он может воспользоваться упражнением «Слепой – поводырь». Зрячему ребенку завязывают глаза и проводят по школе. После этого обсуждают его впечатления, что ему было сложно, что бы он подсказал

поводырю. Затем 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 в случае необходимости подсказывает, 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

Этот способ предполагает взаимообучение детей: более компетентный в какой-то области ребенок становится примером для подражания другим. 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 школьники могут учиться, например на физкультуре, в одном темпе совершая одни и те же действия, у ребенка с расстройствами аутистического спектра определенный навык сформируется быстрее. Считается, что обучение не в однородных, а в смешанных группах более эффективно.

Оценка 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.

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.

Необходимо использовать такие формы и приемы, которые соответствуют 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 недоумение у одноклассников «особого» ребенка.

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 ученики;
- 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 процесс – степень прилагаемых усилий, активность, меру участия в групповой работе, перерастание прежнего уровня возможностей.

Взаимодействие специалистов

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 со-

ставляют предварительные рекомендации для его эффективного обучения. Затем специалисты ПМПК договариваются с родителями ребенка о прохождении ПМПК, которая обследует ребенка и даст рекомендации по организации специальных образовательных условий.

Эти рекомендации – официальный документ для родителей и школы, на основе которого ПМПК более детально будет планировать образовательный процесс. Прежде всего ПМПК разрабатывает индивидуальную образовательную программу (Приложение), в основу которой могут 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 ученика, а также всего инклюзивного класса.

Елена Самсонова,
к. психол. н., руководитель Городского ресурсного центра по
развитию инклюзивного образования, МГППУ,
г. Москва

Татьяна Дмитриева,
научный сотрудник Городского ресурсного центра по развитию
инклюзивного образования, МГППУ,
г. Москва

Татьяна Хотылева,
к. п. н., заместитель руководителя Центр психолого-педагогиче-
ского сопровождения детей и подростков, МГППУ,
г. Москва

Урок – территория развития

Развивающее образование – это первое и решающее условие успешного внедрения инклюзии в практику работы наших школ. Это – тот фон, на котором смогут «заработать» подъемники для детей на колясках, психолого-медико-педагогические консилиумы, тьюторская поддержка, специальные технологии обучения слабослышащих и многое другое. Без создания условий развития для всех учащихся в рамках образовательного процесса инклюзия в принципе невозможна.

Понятие «универсальные учебные действия»

Федеральный государственный образовательный стандарт постулирует цели современного российского образования как развитие личности обучающихся на основе усвоения универсальных учебных действий, освоения и познания мира. Именно по сформированности учебных действий можно и должно судить об образовательном результате и успешности процесса развития личности.

Универсальные учебные действия (УУД) – способы осуществления деятельности, обеспечивающие человеку готовность и способность учиться и самостоятельно строить свою жизнь.

Способы осуществления

По своей природе универсальное учебное действие – это *способ*, то есть понятный обучающемуся порядок, алгоритм осуществления того или иного действия (деятельности). Для понимания этого положения нужно соотнести три ключевых понятия: действие, способ и алгоритм. Их определения даны ниже (Рис. 1).

Действие – процесс взаимодействия с каким-либо предметом, в котором достигается заранее определенная цель.

Способ – образ действий, прием, метод для осуществления, достижения чего-либо.

Алгоритм – понятные и точные предписания исполнителю совершить конечное число шагов, направленных на решение поставленной задачи.

Рис. 1. Определения понятий «действие», «способ», «алгоритм»

Объединяя три определения, мы получаем: универсальное учебное действие – это путь достижения цели, опирающийся на культурно выработанный способ, в основании которого лежит конкретный алгоритм, порядок шагов.

Следовательно, для того чтобы целесообразно применять определенное универсальное действие, школьник должен понимать его предназначение, различать его существенные и несущественные стороны, выделять обязательные и необязательные этапы выполнения.

Говоря иначе, сформировать УУД – значит передать ученику во владение и пользование различные способы действия регулятивного, коммуникативного, познавательного характера. Каждый из этих способов имеет определенный алгоритм своего выполнения. Передавая их школьникам, педагог формирует у них новое универсальное умение: умение сравнивать, умение аргументировать, умение моделировать.

Основа жизнедеятельности

Универсальные учебные действия не зависят от конкретной учебной темы, учебного предмета и учебной деятельности. По своему масштабу они соотносимы с жизнедеятельностью человека в целом. Так, умение сравнивать лежит в основе чрезвычайно важной для современного человека способности – способности выбирать.

УУД обеспечивают успешность деловой и межличностной коммуникации, адаптации в новой ситуации, поиска и осмысления новой информации, выполнения практического дела, мышление и творчество.

Формируются они внутри учебного процесса за счет и благодаря предметному знанию, опыту учебной деятельности и учебной коммуникации.

Необходимость цели

Универсальные учебные действия обеспечивают эффективность осуществления деятельности человека. Свой смысл и назначение они приобретают только внутри определенной цели. Поэтому любой алгоритм их осуществления начинается с анализа цели и ответа на вопрос: «Зачем?». Зачем и что мы должны сравнить?

Для чего нам нужно это доказать? Для чего мы составляем план действий? Очень важно научить детей всегда начинать с этих вопросов. Только после получения ответа на них можно предельно точно выбрать аспект для сравнения объектов, основание для классификации, аргументы для защиты позиции.

Именно это важнейшее обстоятельство часто упускается при разработке заданий, направленных на развитие УУД. Так, задания на сравнение начинаются со слов: «Найди отличия между...», «Чем похожи между собой...», «Сравни между собой...». В таких заданиях нет четкого указания на цель сравнения (что оно поможет нам понять про изучаемый объект?), а следовательно, задание не учит таким важным этапам сравнения, как определение точки зрения на объект, выявление существенных признаков. Предлагается лишь фрагмент способа сравнения, и в результате целостное умение не формируется.

Ученик, овладевший универсальными учебными действиями, в процессе осуществления учебной деятельности может отвечать себе и другим на следующие вопросы:

- Для чего я это делаю?
- Что именно делаю и в каком порядке?
- Каким образом я это делаю?
- Верным ли путем я двигаюсь?
- Как я оцениваю то, что я сделал?
- Как я оцениваю то, как я это делал?
- Какие новые задачи передо мной встают теперь?

Виды универсальных учебных действий

С точки зрения подходов к формированию универсальных учебных действий, их можно разделить на две группы (Рис.2).

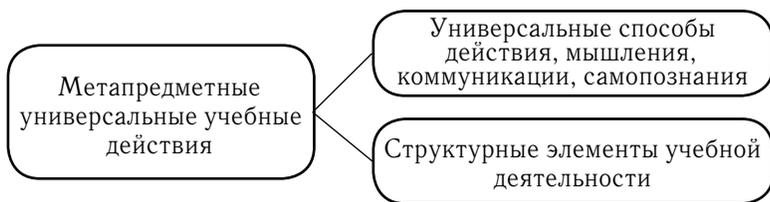


Рис. 2. Группы метапредметных универсальных учебных действий с точки зрения особенностей формирования

Универсальные способы действия

Первая группа УУД – универсальные способы действия. Такие способы описаны и закреплены в культуре как наиболее точные, правильные, нормативные алгоритмы выполнения тех или иных действий. Например, способы осуществления логических операций (классификация, обобщение, подведение под понятие), способы доказательства (индуктивное, дедуктивное, по аналогии). В целом, к данной группе относятся все познавательные УУД (логические и информационные) и часть коммуникативных.

Педагогическая задача заключается в передаче школьникам способа действий и формирования на его основе умения. Для этого используются специальным образом доработанные предметные задания. В процессе их выполнения у обучающихся формируются универсальные учебные действия. В новых учебниках и рабочих тетрадях количество таких заданий будет возрастать, поскольку именно благодаря им возможно достижение метапредметных образовательных результатов.

Структурные элементы учебной деятельности

Вторая группа УУД – структурные элементы учебной деятельности. Это способы, обеспечивающие осуществление учебной деятельности на разных ее этапах:

- обнаружение проблемы и постановка цели;
- расшифровка цели в задачах;
- планирование последовательности решения этих задач;
- выбор рационального (с точки зрения данной цели) способа действия;
- осуществление контроля;
- оценивание результата;
- рефлексия собственной деятельности.

Важной особенностью УУД второй группы является то, что вне конкретной деятельности они не существуют. К этой группе относятся все регулятивные универсальные учебные действия и часть коммуникативных. Конкретно – те коммуникативные УУД, которые обеспечивают осуществление групповой деятельности: определение общей цели,

распределение обязанностей и ролей, выработку общей позиции по поводу путей достижения цели и так далее.

Основным инструментом их формирования является урок, выстроенный по деятельностной технологии.

Принципиальное отличие УУД первой и второй групп состоит в их происхождении, что определяет разные возможности и пути освоения их учениками и, как следствие, – применение педагогом разных профессиональных инструментов в своей работе. Умения первой группы в своем основании имеют четкий культурный способ. Когда-то выработанные человечеством методом «проб и ошибок», они стали важным средством организации мышления, коммуникации, работы с информацией. Сформировать такие умения у школьников – значит передать им этот культурный способ и научить применять его в ситуациях, когда он уместен, эффективен. Для этого педагог в системе предлагает ученикам специальные учебные задания, требующие овладения тем или иным культурным способом.

Умения второй группы представляют собой структурные элементы деятельности. Сама по себе деятельность имеет понятный алгоритм осуществления, но овладеть ее отдельными элементами можно, только получая опыт самостоятельной работы и ее рефлексии. Таким образом, основным развивающим инструментом педагога становится деятельностный урок.

В целом информация о группах УУД представлена на *Рис. 3*.



Рис. 3. Основные группы УУД с точки зрения их формирования

Формирование универсальных способов

УУД, относящиеся к первой группе (универсальные способы действий), представляют собой отшлифованные в культуре способы выполнения действия того или иного вида – мыслительного, речевого, информационно-поискового.

Общая логика формирования таких способов следующая: сначала школьник усваивает предлагаемый учителем образец выполнения задания, построенного на обобщенном способе действия, и постепенно учится различать в этом образце необязательные и важные элементы (условия). Одновременно ученик начинает понимать, что этапы выполнения действия, заданные образцом, неслучайны, что при соблюдении порядка и иных важных требований он раз за разом приходит к правильному результату. То есть ученик выходит на понимание способа.

В целом, формирование универсальных способов проходит в четыре этапа (Рис.4).

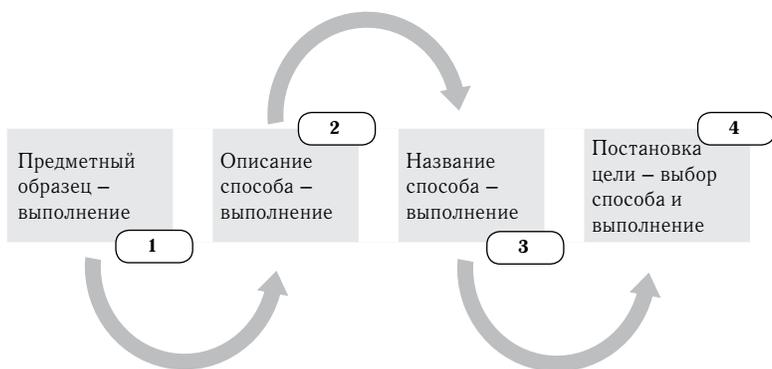


Рис. 4. Этапы формирования универсальных способов действия

Первый этап

Происходит выполнение учебного действия, содержащего метапредметный способ, на основе многократных применений близких образцов, аналогий. Педагог предлагает учащимся задание, требующее для своего решения применение того или иного способа действия, которым ученик пока не

владеет, не знает ни его алгоритма, ни названия. Он выполняет задание, опираясь на предложенный учителем образец, близкую аналогию.

Второй этап

Содержание данного этапа – выполнение учебного действия, построенного на метапредметном способе, с помощью подводящих вопросов учителя. Педагог уже не задает образец выполнения, но помогает ученикам двигаться от одного этапа к другому, задавая вопросы: Зачем мы это делаем? Что получим в результате? Что именно нам нужно сделать? и др.

В результате школьники, решая предметные задания, учатся ориентироваться на существенные стороны способа, который эти задания содержат. Пока способ скрыт для них в предметном содержании задания. В определенный момент учитель открывает его ученикам: дает название способа, помогает осознать основные этапы его осуществления, назначение.

Третий этап

Известный способ действия применяется при выполнении учебной задачи. На этом этапе ученик узнает, как называется способ в общепринятой или специально введенной педагогом терминологии. Он также может сознательно выполнить определенную последовательность действий, приводящую к нужному результату, может описать эту последовательность словами, не опираясь на конкретный предметный материал.

Например, школьник знает, что при сравнении он должен ответить себе на следующие вопросы:

- Зачем мне необходимо сравнивать эти предметы? (Цель и объекты сравнения);
- По каким признакам я их сравниваю? (Выделение признаков сравнения);
- Есть ли сходства по этим признакам? Есть ли различия по этим признакам у этих предметов? (Сопоставление);
- Что я узнал, сравнивая объекты? (Вывод).

Четвертый этап

Содержание данного этапа – применение способа в контексте учебной деятельности. Ученик уже готов сознательно выбирать и использовать тот или иной способ, ориентируясь на цель и условия учебной деятельности. Он также выстраивает саму деятельность, поскольку представляет ее структуру и имеет опыт самостоятельного построения отдельных этапов деятельности. То есть на этапе применения УУД ученик может самостоятельно выбрать оптимальный для данных условий способ достижения цели из тех, что ему известны.

Должна быть выстроена система работы по поэтапному формированию УУД: от освоения способа через образец – до применения осознанного способа в контексте конкретной учебной задачи.

Алгоритмы выполнения универсальных способов действий

Проектирование образовательной ситуации происходит на основе знания педагогом структуры и алгоритма данного способа. Ученикам данный способ передается в виде системы подводящих вопросов, соответствующих тому или иному этапу осуществления способа УУД.

При разработке содержания самого задания педагогу важно придерживаться следующей последовательности (Рис. 5):

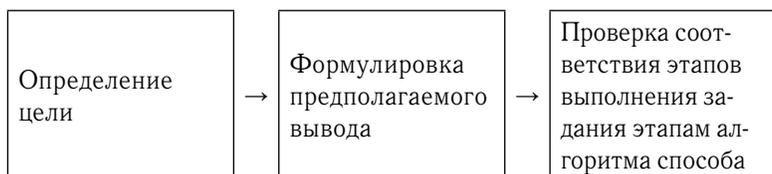


Рис. 5. Технологические этапы разработки задания, содержащего метапредметный способ

Сначала четко фиксируется место задания в структуре урока и его цель:

- Для чего сейчас необходимо прибегнуть к тому или иному метапредметному способу?

- Какой результат планируется получить?

После того как задана цель, определяется, к какому выводу должны прийти ученики в случае правильного применения способа. Важно убедиться, что цель и вывод находятся в полном соответствии друг с другом. Отсутствие цели и содержательный разрыв между целью и выводом – наиболее часто встречающиеся нарушения.

Важно помнить, что метапредметный способ превращается в универсальное учебное действие только при наличии цели его применения. Сама цель может быть предметной или практической.

Далее важно продумать работу с поставленной целью таким образом, чтобы школьникам в нужном порядке были предъявлены для осмысления и решения все этапы алгоритма, по которому осуществляется то или иное универсальное учебное действие. Иначе говоря, нужно добиться соответствия между этапами выполнения учебного задания и этапами алгоритма, по которому осуществляется то или иное УУД.

Частая ошибка – пропуск по умолчанию в работе с учениками этапов алгоритма, которые педагогу кажутся самоочевидными. Например, если аспект анализа объекта заложен в название темы, он и не упоминается педагогом. Или признаки для сравнения настолько привычны, что они автоматически заносятся в таблицу без анализа их связи с аспектом сравнения объектов. Такие нарушения в работе с заданиями могут не отразиться на учебном результате, но не приведут к осознанию учениками метапредметных способов решения проблемных ситуаций.

Формирование структурных элементов учебной деятельности

Учебная деятельность имеет определенную структуру, или, говоря точнее, – закономерные этапы своего осуществления. В качестве основных этапов ее осуществления могут быть рассмотрены: целеполагание, планирование действий, выполнение действий, контроль и коррекция, оценивание результата, рефлексия (Рис. 6).



Рис. 6. Структура учебной деятельности

Этапов формирования УУД этой группы (структурные элементы учебной деятельности) – четыре (Рис. 7). На сером фоне – этапы, выполняемые школьниками самостоятельно.

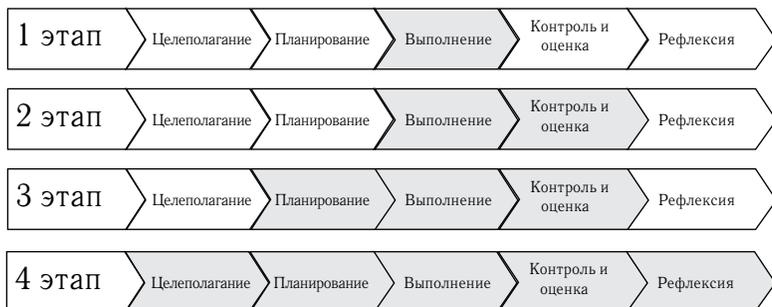


Рис. 7. Этапы формирования УУД второй группы

На первом этапе учитель сам ставит цель урока, сам осуществляет планирование и определение этапов урока, объясняет назначение конкретных заданий, которые ученикам предстоит выполнять самостоятельно. Затем он контролирует и оценивает их действия по заранее определенным критериям, проводит рефлексию способов действия, которые освоили ученики. Школьники вместе с учителем проходят через ситуацию деятельности, но их самостоятельность минимальна – на этапе выполнения предложенного учителем действия.

На втором этапе педагог ставит цель урока, сам организует планирование и определение этапов урока, объясняет назначение конкретных заданий, но ученики не только самостоятельно их выполняют, но и осуществляют контроль и оценивание результата. Рефлексию проводит учитель.

На третьем этапе школьникам передается еще и этап планирования порядка действий в соответствии с целью, поставленной учителем на урок. Целеполагание и рефлексия остаются за педагогом.

На четвертом этапе учитель создает проблемную ситуацию, а ученики самостоятельно определяют на ее основе цель, порядок действий и осуществляют все следующие этапы учебной деятельности по ее решению.

Урок как инструмент развития УУД

Урок, выстроенный в соответствии с требованиями развивающего образования, характеризуется несколькими важными особенностями, которые и создают условия для развития универсальных учебных действий, прежде всего организационных.

1. По своей структуре современный урок совпадает со структурой деятельности. Освоение детьми учебной деятельности начинается с самого начала обучения в школе, но достаточно долгое время ее структуру задает и удерживает учитель, а ученику для самостоятельного выполнения отдается этап выполнения запланированных учителем действий. Цель, план, контроль, оценивание, рефлексия – все это зона ответственности учителя. Более того, довольно часто учитель и не открывает ученикам всю эту «кухню» деятельности, сообщая только тему урока и давая задания на ее освоение в определенной, понятной самому учителю последовательности.

2. Деятельностная структура урока всегда «прозрачна» и открыта школьникам. Первый шаг в создании образовательной ситуации, которая будет работать на формирование УУД, – это предъявление ученикам в ходе урока всех его этапов:

- цели деятельности на уроке и предполагаемого результата;
- критериев оценивания результата;
- объяснение плана (почему именно это мы будем делать и в такой последовательности);
- объяснение принципов и способов контроля и оценивания.

Прозрачность деятельностной ситуации, осознание детьми логики развертывания урока – это первое и главное условие. Далее учитель начинает постепенно передавать

ученикам для самостоятельного осуществления этапы деятельности на уроке и тем самым – формировать у них различные универсальные учебные действия.

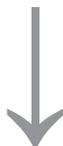
3. Степень самостоятельности школьников в осуществлении учебной деятельности постепенно нарастает.

В целом, деятельностный урок – это система учебных действий, направленных на достижение результата как сугубо учебного, так и метапредметного. Проектирование такого урока осуществляется на основе следующей схемы (Рис. 8).

Разработка деятельностного урока

Цель и результат урока
для учителя:

Педагогические цели урока



Педагогический результат

Деятельность учащихся на
уроке:

Проблема → цель



Образ результата → план



Действия по выполнению
плана → результат



Оценивание результата →
рефлексия способа
достижения

Рис. 8. Разработка деятельностного урока

Сначала педагогом определяются собственные педагогические цели на этот урок и описываются конкретные педагогические результаты, на которые необходимо выйти.

Прописываются предметные, метапредметные и личностные результаты.

Далее педагог начинает разрабатывать логику урока для учащихся, фиксируя цели учащихся на этот урок (они могут

по формулировке совсем не совпадать с формулировкой педагогической цели, но для педагога будет очевидным, что ее достижение позволит достичь педагогического результата), достигаемый ими результат и весь путь достижения, которым и является данный урок.

В процессе подготовки урока важно обратить внимание на следующие моменты:

- Выделение этапов урока. При создании урока нужно четко выделять этапы учебной деятельности. Стоит попробовать отказаться от привычной структуры урока или четко соотнести ее с этапами деятельности. Для самого себя педагогу желательно прописать переходы между этапами, чтобы точно знать, где заканчивается один этап деятельности и начинается другой, и какая между ними связь.

- Этап актуализации знаний. Если он проходит до постановки проблемы, то задания данного этапа должны четко выводить детей на проблему. Если после проблематизации, то задания должны помочь вспомнить все, что необходимо, чтобы решить данную проблему.

- Постановка проблемы. *Есть разные способы постановки проблемы: разрыв в знаниях (невозможность ответить на поставленный вопрос), отсутствие способа решения предложенной задачи, отсутствие аргументов в защиту своего мнения; практическая задача, которую нужно решить, применив теоретическое знание.* В любом случае, проблема – это противоречие, «белое пятно», разрыв, неопределенность. Учителю важно убедиться, что он действительно поставил перед школьниками учебную проблему. Стоит проверить себя: вытекает ли из данной проблемы цель урока?

- Цель урока чаще всего формулируется через действие или в виде проблемного вопроса, на который нужно найти ответ. Цель обязательно нужно записать и сформулировать «образ результата». Чаще всего это осуществляется через вопрос: «Как мы пойдем, что достигли цели?»

- Критерии оценивания. Школьники смогут самостоятельно оценить друг друга или себя, а также примут

оценку педагога как объективную в том случае, если они в начале урока узнали, по каким критериям их будут оценивать. В некоторых случаях критерии могут вводиться в конце урока, одновременно с оцениванием, но это скорее исключение. Пусть учитель спросит себя – понимает ли он сам, по каким критериям и как будет оценивать детей?

Цель – задачи – план урока. Из поставленной цели должен логично вытекать вопрос: «Что мы должны для этого сделать?» (это и есть задачи), а далее: «В каком порядке и как мы будем это делать?» (это план). Задачи и план обязательно нужно проговаривать с учениками, желательно – фиксировать в виде символического пути (вопросов, шагов, таблицы, схемы), который нужно сегодня пройти, чтобы прийти к результату. Уровень самостоятельности детей в этих вопросах регулирует сам учитель. В конце урока к целям, задачам, к плану и его выполнению нужно обязательно вернуться. Это ведь и есть обучение итоговому контролю.

План урока-исследования не может быть прописан заранее в деталях, поскольку школьники должны пройти путь доказательства самостоятельно. Примерный план такого урока может выглядеть так:

- 1) выдвинуть предположения;
- 2) сформулировать критерии истинности гипотез;
- 3) проверить все гипотезы и выбрать самую обоснованную;
- 4) разработать общий способ (изучить теорему);
- 5) применить общий способ;
- 6) ответить на проблемный вопрос, поставленный в начале урока.

Проектирование педагогом собственной деятельности

Технология проектирования учебных заданий, направленных на развитие универсальных учебных действий, может быть представлена в виде следующего алгоритма действий педагога (Рис. 9).

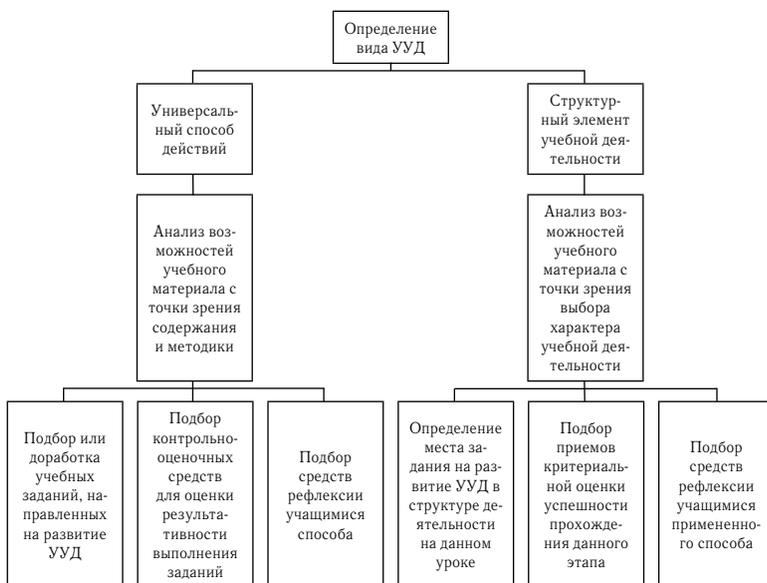


Рис. 9. Проектирование учебных заданий, направленных на развитие УУД

Представим эту схему через описание последовательности шагов:

Шаг 1. Определение перечня УУД для определенного года обучения с учетом образовательных результатов предыдущего года обучения и психологических особенностей учеников.

Шаг 2. Экспертиза развивающих возможностей учебного предмета и учебно-методического комплекта, используемого педагогом. Определение перечня УУД, которые целесообразно развивать средствами данного предмета: на какие УУД может успешно работать? Задания на какие УУД представлены в достаточном объеме? Какой доработки они требуют? Для каких УУД необходимо разрабатывать задания и учебные ситуации?

Шаг 3. Сценарирование урока или учебного задания:

- подбор дидактических средств в рамках данного учебного предмета для развития УУД;
- планирование урока с использованием деятельностных технологий, работающих на развитие данных УУД;

- подбор средств контроля и оценки образовательных результатов с учетом УУД;

- оценка эффективности собственной педагогической деятельности с учетом УУД.

Так, шаг за шагом, учитель двигается от замысла к его реализации – созданию развивающей среды для школьников в рамках образовательного процесса.

Марина Битянова,
к. психол. н, директор Центра «ТОЧКА ПСИ»,
г. Москва

Татьяна Меркулова,
психолог-методист Центра «ТОЧКА ПСИ»,
г. Москва

Игра в четыре руки: технология бинарного урока

Бинарный урок может стать частью психолого-педагогической поддержки и сопровождения ребенка с ОВЗ непосредственно в учебной деятельности. Школьник получает помощь специалиста прямо на уроке в ходе обучения на том уровне, который наиболее соответствует его психофизическим и эмоционально-волевым особенностям развития.

Основные задачи

В инклюзивной практике бинарные уроки понимаются как форма профессионального взаимодействия учителя и специалиста сопровождения. Например, урок русского языка ведут учитель-предметник и учитель-логопед, урок математики – учитель и педагог-дефектолог или педагог-психолог. При этом основными задачами являются:

- реализация образовательных целей каждого ученика с учетом его индивидуальных особенностей;
- системность сопровождения, которая реализуется через единство диагностики, коррекции и развития – определение основных задач по оказанию помощи и поддержки ребенку с ограниченными возможностями здоровья;
- создание ученического сообщества через построение различных форм учебного взаимодействия;
- обеспечения доступности средовых условий и средств.

Порядок подготовки

Процесс подготовки к бинарному уроку можно разделить на этапы.

Первый этап. Проводится анализ учебного материала педагогом-предметником и специалистом с целью определения общей темы и направления обучения и поддержки ребенка с ОВЗ. Новый материал учителя-предметника будет основой такого урока.

Второй этап. Совместное тщательное планирование педагогом и специалистом хода урока, в котором четко будет определена роль каждого из них. Должны быть разработа-

ны общие и индивидуальные задания, которые дадут всем ученикам, в том числе учащимся с ОВЗ, возможность, используя изученный материал, помощь и поддержку специалиста, творчески применить знания и свои навыки; решить доступные им проблемы на основе взаимодействия с другими учениками; увидеть результаты своего труда и в итоге получить от занятия радость и удовлетворение. Обязательным элементом подготовки становится планирование форм работы: фронтальной, парной, групповой, индивидуальной.

Третий этап. Проведение урока. В рамках урока роли педагога и специалиста сопровождения могут меняться, дополняя друг друга. Основной задачей профессионального взаимодействия на уроке становится включение каждого ученика в процесс учебной деятельности с учетом его индивидуальных возможностей.

Четвертый этап. Подведение итогов урока. Оценивание и оформление результатов деятельности на основе принципов индивидуального прогресса в овладении программным материалом или иных достижений ученика, например в овладении какой-то функцией или операцией.

Возможные проблемы

При проведении бинарного урока могут возникнуть следующие трудности:

- технология проведения урока бывает недостаточно хорошо разработана;
- подобный урок требует совместной подготовки, полной психологической и методической совместимости педагогов. На это важно обратить внимание;
- необходимо отрегулировать организационные моменты – подстроить учебное расписание к возможностям учителя и специалиста.

Светлана Алехина,
к. психол. н., директор Института проблем
инклюзивного образования, МГППУ,
г. Москва

Дитя двух культур: педагогическая работа с билингвами

Необходимо понимать, что билингвы представляют собой очень неоднородную группу. Билингвизм становится проблемой преимущественно в ситуации миграции или же в том случае, когда ребенок-билингв обучается в монопольном окружении.

Мигранты и их семьи

Мигрантов, приезжающих в нашу страну с детьми, можно условно разделить на две группы. Первая группа – высокооплачиваемые специалисты, которые приезжают для выполнения квалифицированного труда. Они заинтересованы в хорошем качестве образования для своих детей. Вторая группа – низкооплачиваемые рабочие. Им проще отдать ребенка в ближайшую школу, чем везти его в специальное образовательное учреждение, решающее большинство вопросов адаптации и социализации такого ребенка-мигранта.

Соответственно, в любой школе – престижном лицее, гимназии, муниципальном образовательном учреждении – педагоги могут столкнуться с трудностями, сопровождающими работу с детьми-билингвами.

Главная задача образовательных учреждений в работе с такими семьями – помочь им успешно адаптироваться к непривычной социокультурной среде, к новым педагогическим требованиям и особенностям общения. Для этого необходимо использовать с родителями различные формы работы, например, тематические беседы, конференции, консультации, круглые столы, родительские вечера. Важным, и даже основополагающим фактором в организации такой работы является личный профессиональный и культурный уровень педагогов, их готовность к открытому диалогу с семьей. Что может быть не всегда просто в силу языковых и культурных барьеров в коммуникации и налаживании взаимопонимания.

Ребенок-билингв и среда

Ребенок-билингв является с рождения членом нескольких социумов, точнее этносоциумов, поскольку коллектив образовательного учреждения – носитель одной, а семья – носитель другой картины мира. Причем каждый из этносоциумов по-своему относится к билингвизму и билингвам: от явной поддержки многоязычия (владение несколькими языками приветствуется и поощряется родными людьми, сопровождается различными социальными привилегиями для ребенка) до явного неприятия (переход с языка на язык рассматривается как способ подчеркивания своей «избранности», интерференция – как незнание ни одного из языков; переход с языка межэтнического общения на национальный язык – как признак дурного тона). Нередко негативное отношение окружающих к говорящему на национальном языке в инокультурном окружении вызвано не негативным отношением к нации в целом или данной личности, а просто непониманием и чувством исключенности из коммуникации.

Родителям как носителям национальной картины мира и русскоязычным учителям необходимо выступить в едином тандеме, взаимодополняя требования и воспитательные усилия друг друга, чтобы:

- дать ребенку практические умения для адекватного вхождения в каждый из этносоциумов и переключения не только с одного языка на другой, но и одного типа поведения на иной при смене социумов;
- подготовить ребенка к самостоятельной доработке и адаптации коммуникативных умений, полученных в одном из социумов, для использования в другом;
- объяснить и продемонстрировать нормы общения в связи с использованием национального и русского языков в различных окружениях.

Эти знания передаются ребенку в процессе игры, учебы, общих дел (активно и пассивно) и наблюдения за поведением других детей и взрослых – членов соответствующих социумов (пассивно).

От языка к культуре

Не мы выбираем, быть или не быть ребенку билингом. Он вынужден им стать в связи с различием языков семьи и окружения. Двязычие – осознанная сначала родителями и воспитателями, далее учителями, а затем самим ребенком уникальность жизненной ситуации, требующая постоянного саморазвития. Особое значение имеют первые годы жизни ребенка в билингвальной среде. Известно, что структуры мозга формируются к трем годам. В возрасте от 1 до 7 месяцев мозг получает 50 % своего потенциала во взрослом состоянии, к 3 годам – 80 %. Это означает, что если родители и воспитатели в первые три года жизни не заложили прочного фундамента двязычия, то потом на нем трудно построить успешную социализацию и личностное развитие человека.

Взрослые члены двух этнических групп, к которым принадлежит ребенок-билингв, могут содействовать формированию адекватного восприятия им самого себя, начиная с осознания и принятия собственной особенности («Я не такой как все, почему?») и заканчивая обнаружением общих черт со сверстниками обоих этносов («Чем я похож на одних и других? Чем отличаюсь?»). Конечная цель: дать билингу представление о многообразии культур и социумов в окружающем его мире и их особенностях (степень открытости, поведенческие и прочие характеристики членов, обязательные и факультативные) и о его принадлежности сразу к нескольким из них.

Взрослым членам каждого из этносоциумов – родителям, родственникам детей-билингвов, их педагогам – важно помнить, что они являются проводниками национального характера и национальной картины мира для своих детей. Дети копируют модели поведения родителей и педагогов, воссоздавая взрослую диаспору дома и в школе в миниатюре.

Исходное положение для работы родителей и педагогов с билингвами: «Язык – это инструмент общения между культурами. Коммуникация на каждом языке – основа познания мира в его многообразии».

При верном взаимодействии педагогов и родителей как членов одной команды у естественных билингвов даже не возникает вопроса: «Зачем мне два языка?». В случае же появления подобных сомнений мы можем говорить о недостаточной работе педагогов и родителей по предъявлению детям с раннего возраста:

- равнозначности двух родных языков и культур, их принадлежности к мировой сокровищнице человечества;
- положительных сторон двуязычия для повседневной жизни;
- роли обеих культур и историй наций (стран) в истории собственной семьи.

Родители и учителя призваны показать ребенку, что язык – неотрывная часть любой культуры и посредник между ней и человеком, между человеком и этносоциумом. Чем большим числом языков ты владеешь, тем шире поле получения информации и больше возможностей ее творческого применения и развития; тем выше степень независимости человека от подавляющих его сознание манипулятивных влияний извне. Но при этом они должны помнить, что дети – зеркала с многократным и долгосрочным увеличением. Поэтому важно постоянно следить за своей речью, избегая смешения языков, ошибок в области слово- и формообразования и построения синтаксических конструкций.

Работа с родителями

При работе с билингвами педагогу важно иметь в виду, что через детей он оказывает влияние и на их родителей, как непосредственное (консультации и родительский час в школе), так и опосредованное. Например, представьте себе такой сценарий и его последствия для воспитания ребенка в семье.

Ребенок возвращается домой и рассказывает, сколько раз учитель поправил его речь (при типичных для носителей языка его родных ошибках в русском языке: например, для выходцев из Казахстана отсутствие редукции последнего гласного – «улыбаюся, ошибаюся») и что это вызвало насмешки среди других

детей. Ребенок начинает поправлять родителей, поскольку учитель (первая инстанция, наиболее важная для данной возрастной группы) сказал, что так говорить нельзя (не «неверно», а именно «нельзя», то есть табу, запрет). Всё это вызывает негативные эмоции, раздражение, обиду со стороны родителей, взрослых людей, сложившихся как личности и реализовавших себя в обществе страны исхода и нового места проживания (хуже, если еще и не реализовавших себя в новом социуме). Ребенка в такой ситуации иногда даже непреднамеренно настраивают против педагога, одноклассников, всей культуры страны пребывания в целом. В свою очередь, это не может не влиять на усвоение и присвоение языка этой страны как неродного или родного.

Для того чтобы изучение русского языка в поликультурной образовательной среде прошло на уровне естественной интеграции в российское общество, необходимы преемственность между родительским домом и образовательным учреждением и между образовательными учреждениями.

Последовательное сотрудничество представителей обоих этносоциумов с ребенком – вот условие добровольного и успешного овладения языком и предметами на языке. Родительские собрания и индивидуальные консультации родителей с педагогом призваны познакомить мам и пап с методикой, предлагаемой в образовательном учреждении, и усилить мотивацию к продолжению занятий с детьми по данной методике дома, в привычном ребенку и психологически комфортном окружении. При этом оптимально, если языком общения дома станет «слабый» язык, менее представленный в окружении.

На первом же родительском собрании важно дать почувствовать родителям, что они не сдают ребенка вместе с ответственностью за его воспитание в образовательное учреждение; что их функции ни один самый талантливый педагог исполнить не в состоянии. Именно родители реализуют основную часть индивидуализации подхода к ребенку и влияют на восприятие им языка или языков как родных, в контексте культур.

Можно начать работу с родителями моно- и билингвальных детей (современные классы школ, как правило, неоднородные) с просветительской составляющей: многие вообще не знают, что такое билингвы и чем они отличаются от монолингвов. Для бесед психологов и педагогов с родителями можно предложить следующие темы для обсуждения:

- проблема адаптации детей-билингвов в образовательных учреждениях;
- психологические особенности билингвов (задержка речевого развития, логопедические и фонетические проблемы, отличие акцента от логопедических проблем);
- мотивировка ребенка к изучению двух языков – зачем это нужно;
- как в погоне за двуязычием не испортить отношения с собственным ребенком; бинациональная личность и как ее развить.

Педагогическому коллективу в работе с семьями билингвальных учеников важно учитывать:

- доступность онлайн-информации о программе образовательного учреждения на языках основного числа семей воспитанников;
- информационные и методические материалы для родителей на родных языках для работы дома;
- регулярные родительские собрания и индивидуальные консультации для семьи с учетом национальной культуры общения;
- участие родителей в подготовке и проведении национальных праздников, дней своей культуры в школе.

Нередко именно родители, их позиция, становятся причиной отставания детей-билингвов от монолингвальных сверстников. Это отставание вызвано не двуязычием, а социальными факторами и отношением к русскому или другому родному языку в семье. Как правило, такую неконструктивную позицию провоцирует то, что родители сами неуспешны в новом обществе, не готовы к изучению нового языка, не имеют достаточного образования. Поэтому для педагогов и психологов важно проводить у отстающих в языковом плане и других сферах развития детей-билингвов

исследование психологического и социального климата в семье. Например, завести семейную картотеку и предложить вести ее классному руководителю или психологу с помощью родителей, занося туда важные для понимания состояния воспитанника факты из жизни его ближайшего окружения.

Взрослым, воспитывающим и обучающим ребенка-билингва, важно помнить, что билингвальность может стать в его судьбе как серьезной проблемой, так и отличной стартовой площадкой для самореализации. Первое случается при нашем попустительстве, второе – при нашей помощи и поддержке.

Татьяна Волкова,
Департамента образования,
г. Москва

Екатерина Кудрявцева,
Университет им. Эрнста Морица Арндта
Грайфсвальд, Германия

Особенности работы с гиперактивным ребенком

Что должен знать педагог, чтобы не провоцировать гиперактивных учеников на худшие проявления их натуры? Какие опасности таит избыточная и безосновательная раздача серьезных диагнозов? Об этом говорили сотрудники психологической службы г. Мюнстера (Германия) Хольгер Домш и Керстин Бендер, проводившие семинар в московской школе № 1060. *(Перевод Владимира Загвоздкина.)*

Не дождавшиеся награды

Поведение гиперактивных детей, доставляющее столько хлопот взрослым, обусловлено двумя причинами. Прежде всего, они с трудом могут управлять собой. И второе: «центр награды», по выражению ведущих, тоже функционирует особым образом. Если мы пообещаем ребенку или подростку награду за хорошее поведение, он постарается держать себя в руках. Но если обещанное поощрение будет получено лишь через два дня, его привлекательность заметно ослабеет.

Для гиперактивных детей это вообще немыслимый срок. Каждая минута ожидания резко понижает значимость награды как мотива для хорошего поведения. Они просто не могут сдерживать себя и терпеть самоограничение в надежде получить поощрение в сколько-нибудь отдаленном будущем.

Такие дети не могут отфильтровать внешние стимулы, выделить главное. Для иллюстрации Хольгер привел метафору: во время сценического действия луч прожектора высвечивает главного героя. А гиперактивный ребенок, воспринимая ситуацию, не может сосредоточиться, «луч» его внимания постоянно перескакивает с одного на другое.

На вопрос слушателей о причинах гиперактивности ведущие пояснили, что одну какую-то причину назвать нельзя и что не нужно винить ни родителей, ни школу. Особенности гиперактивных детей объясняются особым типом нейронных связей. Однако взрослые могут усугубить уже имеющуюся

предрасположенность. Большое количество детей из-за неправильного поведения взрослых «застревает» в этой модели поведения.

Это одна из причин того, почему не всегда получается точно и вовремя поставить диагноз. И ни в коем случае нельзя распространять его на всех «неудобных» детей – просто потому, что они активны, подвижны или же плохо воспитаны.

Диагноз вращается в систему

Специалисты обеспокоены тем, что количество диагнозов СДВГ стремительно растет. Надо понимать, что получить клеймо-диагноз гораздо легче, чем избавиться от него. В качестве примера ведущие рассказали об исследовании одного гарвардского профессора, показавшего, как диагноз «вращается» в систему. Он пришел на прием к психиатру, представился его коллегой и в разговоре вскользь упомянул, что ему слышатся голоса. К концу визита он уже имел диагноз «шизофрения» и назначение соответствующих препаратов. Продолжая эксперимент, профессор согласился на помещение в клинику, прописанные таблетки незаметно выплевывал и вел себя совершенно нормально, ни разу больше не заикаясь о голосах. Его целью было протестировать, заметят ли сотрудники клиники, что в его поведении нет отклонений от нормы. Эксперимент продолжался два месяца. Не заметили. Когда он решил, что удовлетворил свое любопытство, то признался коллеге-психиатру в том, как всё происходило на самом деле.

«Как вы думаете, какова была реакция?» – спрашивает Хольгер, сохраняя интригу. И через мгновение сам же дает ответ: рассказ профессора только укрепил врача клиники в его первоначальном диагнозе – шизофрении. Он даже не усомнился – ни при первой встрече, ни в течение двух прошедших месяцев, ни услышав рассказ об эксперименте, – в том, что перед ним может быть нормальный человек. Наоборот, признание стало лишь дополнительным раздражителем: «Если бы всё было так, как вы говорите, мы бы распознали симуляцию».

Когда неутомимый экспериментатор подтвердил свой профессорский статус и вменяемость, он предложил сконфуженному коллеге: «Я отправлю в пять разных клиник заведомо здоровых людей. Посмотрим, как вы распознаете их». Вскоре из пяти клиник были выписаны пациенты на том основании, что они здоровы. Надо ли говорить, что профессор никого никуда не отправлял...

В подобном положении может оказаться шустрый, подвижный, не самый послушный ребенок. Получить диагноз просто, снять – чрезвычайно трудно.

Оптимальная стратегия

Работать с гиперактивными детьми нелегко, но у них есть свои привлекательные черты. Они легко воодушевляются, обладают свежей спонтанной реакцией, охотно помогают. Кого обычно отправляют за мелом во время урока? Гиперактивного ребенка. «Он принесет мел очень быстро. Правда, лучше не спрашивать, где он его взял», – посмеиваясь, добавляет ведущий.

Гиперактивные дети незлопамятны, выносливы, болеют реже своих одноклассников, не так остро чувствуют боль, холод, жару. У них обычно богатая фантазия.

Типичная картина: несколько учеников в классе вертятся, болтают, толкают соседей, смотрят в окно... Они постоянно ищут мелких удовольствий. Придумывают «конфетки», по выражению Хольгера. А учитель раз за разом повторяет: «Не болтай! Перестань! Успокойся!».

Чтобы понимать, какую стратегию может выбрать учитель, нужно понимать мотивы ребенка и модель взаимодействия. Для наглядности Хольгер продемонстрировал эпизод, увиденный им в одной немецкой школе. Впрочем, участники семинара вскоре убедились, что подобная сцена узнаваема каждым педагогом.

Ведущий берет на себя роль учителя. Он останавливается около одного из участников семинара и ровным спокойным голосом говорит: «Достань тетрадь и решай примеры». «Ученик», тоже входя в роль, откидывается на стуле, болтает ногами и успешно игнорирует повторные реплики, когда учи-

тель всё более громко и раздраженно повторяет требование. Наконец кричит: «Твой брат у меня учился, и ты такой же!».

Из комментария (и из собственного печального опыта) понятно, что подобная тактика неудачна, для учителя по крайней мере. Он пришел в ярость, но желаемого результата так и не добился. А вот нарушитель спокойствия более чем доволен. За несколько минут он десяток раз привлек к себе внимание. Больше того, подобная форма поведения закрепляется от постоянных повторений.

Как же взрослому вести себя в такой ситуации? Не застревать на непослушном ученике, поскольку он только того и ждет. Вместо этого подойти и похвалить тех, кто достал тетрадь и начал выполнять задание. В этом случае демонстрация упрямства теряет смысл, она не привлекает внимания, наоборот, не дает шанса быть замеченным. Если упрямый ученик тоже положит наконец-то тетрадь на парту, его тоже нужно похвалить. То есть, как выразились ведущие, «игнорировать его “конфетки”, но давать свою за то, чего я хочу добиться».

Можно избрать другой путь. Взять чистую тетрадь и молча положить на парту, не говоря ни слова. В результате учитель добился своего (тетрадь на столе), не вступая в конфликт.

Таким же образом можно действовать по отношению к тем, кто выкрикивает, не дожидаясь, когда его спросят: обращать внимание на тех, кто поднял руку, а возгласы с места игнорировать. Так учитель опосредованно дает модель желательного поведения.

Что посоветовать родителям

Родителям тоже можно дать некоторые рекомендации. С гиперактивными детьми надо много играть, это повышает сопротивляемость к фрустрации. Если ребенок злится в случае проигрыша, нужно выбирать короткие игры, чтобы длительное возбуждение не провоцировало раздражение. Очень полезно вместе с ребенком что-то мастерить или заняться приготовлением еды. Пусть он проверит, все ли необходимые продукты есть в наличии, напомним порядок

действий. При этом кое-какие трудоемкие действия взрослый может выполнить заранее.

Важно настроиться на то, что ребенок многое будет делать неправильно, уронит, разобьет, испортит. Взрослый должен не раздражаться при этом и не перехватывать инициативу, чтобы ребенок не привыкал к тому, что все осмысленные и конструктивные действия окружающие выполняют за него.

Иллюстрируя эту привычку, Хольгер показывает, как ведет себя ребенок, которого мама забирает из школы. Он берет портфель, проходит несколько шагов до выхода из класса, где стоит «мама», отработанным жестом роняет портфель у ее ног и, не останавливаясь и не оглядываясь, выходит.

Как бы трудно это ни было

Гиперактивные дети создают немало трудностей взрослым и сверстникам, которые учатся рядом. Но изолировать их, создавать отдельные классы и школы было бы неправильно. Тем более что многие проявления, понимая их природу, можно сгладить. Например, такой ребенок может толкнуть, одноклассника или отобрать у него что-нибудь не для того, чтобы обидеть, а просто желая вступить в контакт, приглашая к общению. Других способов он не знает. Нужно научить его общаться таким образом, чтобы не вызывать злость и раздражение у окружающих.

Несмотря на невыносимое поведение гиперактивных детей, взрослый должен находить поводы для похвалы, как бы трудно это ни было. Для облегчения этой задачи ведущие предложили довольно простой прием: положить в карман пять монеток и после каждой похвалы перекладывать по одной в другой карман. Можно даже поспорить с самим собой, удастся ли переложить все монетки за урок или за весь учебный день. И понаблюдать, как изменится поведение ребенка, если его время от времени хвалить даже за самые незначительные успехи.

С особым устройством нейронных связей, конечно, не поспоришь, но от взрослых, сопровождающих развитие

гиперактивного (или обремененного другими проблемами) ребенка, зависит многое. В подтверждение этой нехитрой мысли – и в заключение семинара – Хольгер рассказал еще одну историю. Однажды группа студентов – будущих педагогов с руководителем приехала из Бостона в пригород, населенный семьями с низким социальным статусом. Они анализировали факторы, влияющие на подростков. Проведя исследование, попытались сделать прогноз. Он был неутешительным: насилие, разводы родителей, алкоголь, безработица, скорее всего, не позволят большинству подростков подняться по социальной лестнице выше, чем их окружение. Слишком много факторов риска.

Папка с материалами исследования пролежала на кафедре довольно долго, пока ее не нашел молодой преподаватель, недавно пришедший в университет. Ему стало интересно проверить, насколько верны прогнозы. Он поехал и нашел около двадцати человек из тех подростков, которым его предшественник пророчил неприглядное будущее. И был поражен. Почти у всех была хорошая работа, нормальные семьи, хорошие дети. В чем же причина? Какой фактор смог перевесить все неблагоприятные влияния? Оказалось, что все они были учениками одной и той же школы и даже одной и той же учительницы. Он разыскал ее, спросил: «В чем секрет? Что такого особенного вы делали, работая с детьми?». Она улыбнулась: «Нужно просто, чтобы дети вам нравились».

Елена Куценко,
г. Москва

Встречи во вселенной: игры на развитие толерантности

Игра рассчитана на старшеклассников. Задания, предлагаемые участникам на разных этапах, предполагают как индивидуальную, так и групповую работу, в процессе которой у школьников и классного руководителя появится много материала для анализа и обсуждения позиции каждого. Важно, чтобы ребята осознали, что они вкладывают в понятия «свой» и «чужой», какой видят свою планету, собственную жизнь.

Экипажи звездолетов

Участники игры сидят в кругу. Затемнение. Ведущего не видно, но звучит его голос (лучше всего – через усилитель и скрытые динамики; фоном – «космическая» музыка). Он произносит настраивающее вступление, помогая участникам погрузиться в атмосферу игры (Приложение 1).

Затем включается свет и ведущий появляется в общем кругу. Он поздравляет участников с успешным окончанием Школы Космической Навигации, с тем, что теперь они могут считать себя профессиональными астронавтами, которых ждут увлекательные путешествия к другим мирам. Участникам предлагается сформировать экипажи своих звездолетов.

Школьники встают в шеренгу. По команде ведущего за минимальное время они должны молча построиться: по цвету глаз; по цвету волос; по росту (с закрытыми глазами); по высоте голоса (после проведения игры проверяется, например, исполнением ноты «ля», произнесением слова «мама» и другими способами) и другим признакам. При этом ведущий каждый раз должен четко обозначать, с какой стороны должны встать участники, например, «с самыми светлыми волосами», а с какой – «с самыми темными». После того как построение по какому-либо признаку выполнено (после трех-четырех повторений процедуры), ведущий делит шеренгу на нужное количество групп с разной степенью выраженности выбранного признака.

В каждой образовавшейся группе должно быть восемь-десять человек. В помещении следует заранее обозначить ве-

ревками границы «звездолетов», внутрь которых поместить необходимое число стульев.

Распределение ролей

После того как экипажи звездолетов сформированы, ведущий предлагает им распределить между собой обязанности. Примерный перечень должностей можно раздать участникам в виде списка или карточек (Приложение 2). Этот список является условным и при необходимости может быть сокращен или расширен. Процедура распределения должностей необходима для более глубокого погружения в игровую ситуацию и уточнения ролевой позиции.

Педагогу же она интересна, поскольку демонстрирует особенности складывающихся отношений между участниками игры и проявления лидеров: происходит ли выбор капитана и других «должностей» путем голосования или каждый «назначает» себя сам; возникают ли споры и разногласия по этому поводу между членами экипажа или всё протекает мирно и спокойно.

В заключение ведущий просит каждый экипаж придумать название своему звездолету.

Проверка совместимости

Экипажи были составлены случайным образом. Но им предстоит долгое и трудное путешествие, в котором огромное значение имеет психологическая совместимость участников. Психологи говорят, что группа является сплоченной, когда наблюдается единство ценностных ориентаций. Иными словами, когда по отношению к самым важным в жизни вещам у собеседников примерно одинаковое отношение. Однако такое единство возможно лишь тогда, когда люди хорошо знают, как каждый человек из группы относится к тому или иному вопросу, что ему нравится и что не нравится. Ведущий предлагает проверить, насколько члены космических экспедиций способны понять и принять друг друга.

Экипажи рассаживаются в форме кругов. Каждый участник берет лист бумаги (пачки должны заранее находиться в звездолетах), который нужно положить горизонтально и

разделить вертикальными линиями на три части. В верхней части среднего столбца школьник пишет свое имя и должность на борту. Над левым столбцом он пишет имя человека, сидящего слева от него, но не ближайшего соседа, а следующего за ним. Над правым столбцом – имя человека, сидящего справа, также через одного человека. Таким образом, у каждого из игроков есть два человека, глазами которых он должен будет посмотреть на мир и от лица которых ему нужно ответить на вопросы, предложенные ведущим (Приложение 3). В среднем столбце подросток отвечает за себя.

Такое условие – отвечать не за ближайших соседей, а за сидящих чуть дальше – вызвано желанием оградить ребят от соблазна подсмотреть, что же на самом деле пишет сосед на своем листочке.

Для проверки степени «попадания» после завершения упражнения ведущий предлагает участникам сравнить результаты и подсчитать количество совпавших ответов. Итоги подводятся во время общегруппового обсуждения.

Содержание вопросов может варьироваться в зависимости от половозрастного состава группы и ее интересов. Но важно, чтобы предложенные вопросы подразумевали достаточно широкий спектр вероятных ответов, а не банальную альтернативу «да» – «нет». В такой ситуации трудно угадать ответ, как в лотерее. Приходится думать, вчувствоваться в другого человека, сопоставлять имеющуюся информацию о нем, делать выводы.

Может найтись несколько проницательных участников, у которых будет полное совпадение всех ответов. Тогда стоит обсудить, как им удалось добиться этого, на чем основывались их предположения, что именно подсказало им правильные ответы.

Планета Чужих

Ведущий предлагает представить, что после многих дней пути среди сверкающих звезд экипажи увидели голубоватый шар неизведанной планеты. На звездных картах эта планета обозначена коротко: «Планета Чужих».

Обитатели планеты

Ведущий передает экипажам большой лист ватмана и краски (или фломастеры). Участники получают задание – нарисовать на листе Планету Чужих и ее жителей и рассказать о ней. Нужно представить, как может выглядеть Планета Чужих. Кто ее населяет? Каковы местные жители? Как они живут? Чем занимаются? Время на подготовку – двадцать минут.

Затем каждая из экспедиций представляет коллегам встреченную планету и ее обитателей.

Мой антипод

Следующее задание – индивидуальное. Каждый из участников должен взять листок бумаги, разделить его вертикальной чертой, над левым столбиком подписать «Я», а над правым – «Чужой».

В левом столбце предлагается дать себе пять-семь характеристик – прилагательных и существительных, а в правом написать характеристики человека, которого можно рассмотреть как своего антипода, то есть полностью противоположного.

Внутренний мир

Задание выполняется под спокойную инструментальную музыку. Ведущий просит ребят как можно ярче представить своего антипода: как он выглядит, двигается, говорит; о чем он думает и мечтает. Вообразив внутренний мир такого человека, нужно закончить предложения на бланках (Приложение 4).

Коллективный портрет

Каждому экипажу предлагается через пятнадцать минут представить свой портрет обобщенного антипода. Для этого членам экспедиции необходимо сначала обменяться характеристиками, написанными ими в правой колонке, найти общие для всех и выписать на отдельный листок, затем сравнить варианты окончания фраз от лиц своих антиподов и также найти совпадения.

Когда это задание выполнено, экипажи представляют полученные результаты другим. Ведущий выносит на обсуждение несколько вопросов (Приложение 5).

Планета Своих

После того как звездолеты покинули Планету Чужих, некоторое время их окружает только молчаливый космос, усеянный ярко горящими звездами. Но скоро в иллюминаторах появилась новая планета – Планета Своих.

Ведущий снова раздает экипажам большой лист ватмана и краски (или фломастеры) и предлагает нарисовать Планету Своих и ее жителей, а также рассказать о ней. Затем каждая из экспедиций представляет остальным встреченную планету и ее обитателей.

Планета, похожая на Землю

Звездолеты стартуют к новым приключениям. Звездные миры сменяют один другой, и наконец экипажи приблизились к планете, о которой известно только то, что она – такая же, как Земля. Задание участникам предстоит то же самое – нарисовать на листе эту планету и ее обитателей, и рассказать о ней. Время на подготовку – двадцать минут.

Встреча с чужаками

Экипажам предлагается представить, что их звездолет уже собирался стартовать с планеты, но вдруг выяснилось, что неподалеку стоит еще один земной корабль, прибывший независимо от них (два корабля, если в игре участвует более двух команд). Одновременно приходит сообщение с Земли. Ведущий зачитывает текст: «Всем земным звездолетам! Экстренное сообщение! Поступила информация, что один из космических кораблей с Земли захвачен инопланетянами, принявшими облик членов экипажа. Об этой расе инопланетян ничего не известно. Их намерения, планы, образ мыслей не изучены и не определены. Будьте предельно осторожны и внимательны!».

Затем экипажам вручаются карточки, на которых будет написано, являются ли они пришельцами, выдающими

себя за землян, или остаются самыми обычными земными астронавтами. На всех карточках текст одинаков: «Вы – настоящие земляне!». Но содержание карточек остается неизвестным членам других экипажей. Неизвестно, как поведут себя предполагаемые «чужаки» и насколько они будут агрессивны.

В этой ситуации участникам придется самостоятельно решать, как поступить, совершив десять ходов. На каждом ходу они должны сделать выбор: либо выйти наружу, либо открыть огонь. Соотношение сделанных выборов в баллах будет представлено в карточке.

Ведущий вручает капитанам каждой из команд две карточки: одна является справочной, помогающей участникам подсчитывать получаемые или теряемые баллы, а вторая нужна для записи результатов каждого хода (Приложение 6). Если команд более двух, то игра идет у каждого экипажа – с каждым.

За две минуты, отводимые на каждый ход, команды должны принять решение. В случае, если решение за это время не принято, команда штрафуются на три балла. Голосовать можно сколько угодно раз, но если при окончательном голосовании есть люди, поднявшие руки «против», то за каждого из них команда лишается одного балла.

Решение команд ведущий должен сообщать после каждого хода. Побеждает тот, кто после десяти ходов наберет максимальное количество баллов. В процессе игры на любых двух ходах по выбору ведущего происходит удвоение баллов.

Комментарии ведущего

В процессе принятия игроками решений обычно происходит бурное обсуждение, накал которого возрастает от хода к ходу. Учитель «курсирует» между командами и внимательно наблюдает за тем, каким образом каждый раз принимается решение. Следует на каждом ходу уточнять: все ли согласны со сделанным выбором? Есть ли те, кто категорически против?

На втором-третьем ходу у игроков обычно возникают вопросы о том, засчитываются ли отрицательные баллы. Веду-

щему нужно пояснить, что только накопленные баллы ведут к победе. Можно добавить, что увеличение отрицательных очков означает не только потерю личного состава звездолета, но и повреждения самого звездолета. Чем больше «минусов», тем меньше шансов, что вообще удастся взлететь с планеты.

Удвоение баллов (об этом объявляется участникам игры перед началом очередного обсуждения хода) удобно делать на четвертом и восьмом ходу. Однако ведущий может сделать это и в иные моменты, исходя из специфики складывающейся игровой ситуации.

Примерно к середине игры, а то и раньше, во всех командах в адрес соперников начинают звучать обвинения в коварстве, агрессивности, злобности. Когда страсти достигают критической величины, ведущему стоит вмешаться и предложить капитанам звездолетов молча посмотреть на представителей других экипажей. Смысл этой процедуры достаточно ясен: в другом звездолете не расшвирипевшие монстры с другой планеты, а хорошо знакомые ребята. Иногда это помогает продвинуться на пути к конструктивности.

Ход рассуждений каждой команды, выбранные стратегии и результаты игры становятся ясными для всех после десятого хода, когда игроки подводят в своих бланках итоговый баланс. К сожалению, у команд, как правило, набираются только отрицательные баллы (разница не принципиальна).

Обсуждение игры

Обсуждение этой игры имеет чрезвычайно большое значение, особенно если никто не выиграл. Когда участники усаживаются в общий круг, эмоции вырываются наружу с новой силой. Ведущему следует дать возможность всем членам группы высказать свои чувства (только важно избежать взаимных обвинений), чтобы затем перейти к разбору игры и ее конструктивному анализу.

Ситуация общего проигрыша очень показательна: отрицательные баллы у команд однозначно говорят об ошибочности выбранной игроками стратегии. Если найдется хотя бы один человек, осознавший невыгодность обмана и

недоверия к партнерам и увидевший путь конструктивного взаимодействия, основанного на доброжелательности и доверии, то ведущий должен обязательно предоставить ему возможность сказать главные слова в дискуссии.

Замечательно, если в результате обсуждения участники придут к более глубокому, прочувствованному пониманию достаточно тривиальной истины: кроме игры против кого-то, есть игры, когда выиграть можно только вместе. Для подростков это будет неплохим уроком цивилизованности, особенно когда выяснится, что во всех звездолетах были земляне.

Возвращение на Землю

Космическая экспедиция завершается, звездолеты устремились к Земле. Однако когда они собираются сесть в космопорте родной планеты, капитаны получают следующее сообщение: «Прежде чем вам будет разрешено покинуть звездолеты, докажите, что вы действительно настоящие земляне, а не пришельцы, принявшие облик членов экипажей!».

Каждая команда предлагает свой вариант доказательства. За плечами у участников – непростой путь. Они уже столкнулись со «своими» и «чужими», пережили драму выбора. Заранее трудно предсказать, какой путь доказательства они предпочтут и как вообще отнесутся к предложенной ситуации. Замечательно, если к этому моменту сама идея деления людей на своих и чужих будет им неприятна. Однако необходимо принять любой вариант, который выберут подростки.

Ведущий от лица землян разрешает участникам покинуть корабли.

Обсуждение результатов

Педагог предлагает участникам вернуться в общий круг и обсудить несколько вопросов (Приложение 7). В финале игры снова приглушается свет, звучит фоновая «космическая» музыка и заключительные слова ведущего.

Игорь Вачков,
д. психол. н.,
г. Москва

Уроки доброты и понимания

Региональная общественная организация инвалидов «Перспектива» с 1997 года реализует просветительскую программу школьных занятий по формированию у учеников понимания инвалидности. Их задача – улучшить отношение детей к людям с инвалидностью, показать, что инвалидность не является основанием для отторжения человека и что он должен иметь равные со всеми права и возможности.

Предварительная подготовка

Предлагаемый цикл классных часов мы назвали «Уроками доброты». Он состоит из пяти занятий. При подготовке к ним рекомендуется убрать парты или столы к стенам помещения и рассадить школьников в один ряд полукругом (ведущий организует свое рабочее место в центре этого полукруга, для того чтобы быть равноправным участником интерактивного процесса).

Занятия не обязательно проводить в классе – их можно организовать в спортзале, в зоне рекреации, во дворе школы, на открытом воздухе или в условиях летнего лагеря.

Первое занятие

Тема первого занятия: «Инвалидность – одна из человеческих особенностей». В течение занятия предполагается определить уровень осведомленности ребят о людях с инвалидностью; познакомить их с понятием «инвалидность» и видами инвалидности; познакомить с трудностями, с которыми сталкиваются инвалиды, и способами их преодоления.

Карта ума

Эта часть занятия занимает 7–12 минут в зависимости от заинтересованности и возраста участников. Ведущий проводит блиц-опрос всех учеников.

Примеры вопросов:

- У кого есть знакомые люди с инвалидностью (родственники, соседи, друзья)?

● Встречали ли вы людей с инвалидностью? Если «да», то где?

● Как вы думаете, сколько людей с инвалидностью в городе?

● Какие бывают виды инвалидности?

● Как вы думаете, как люди без инвалидности относятся к людям с инвалидностью?

● Как вы сами к ним относитесь?

● С какими трудностями сталкиваются люди с инвалидностью?

● Кем и где работают люди с инвалидностью?

● Что люди с инвалидностью делают в свободное время?

● Что вы знаете о возможностях людей с инвалидностью?

Игра «Имитация»

Время на одну игру с инструкцией и обсуждением – 3–5 минут, следующая «имитация» может проводиться и 3–4 минуты. Цель упражнения – дать возможность детям почувствовать на себе трудности, с которыми сталкивается незрячий человек (человек без руки или ноги), и понять, что он при этом ощущает.

Рекомендуется провести игру два-три раза. Если проводить «имитацию» один раз, то надо подробно ее обсудить, сделать выводы. Педагог должен следить за безопасностью в классе.

Ученику-добровольцу завязывают глаза и дают задание, которое он должен выполнить. Например, найти предмет, игрушку, которую спрятал ведущий, или написать на доске имя, нарисовать рисунок. Возможны несколько вариантов игры.

Невидящий

Из добровольцев выбирается участник и помощник. Участнику объясняется задание – например, с завязанными глазами от двери класса подойти к доске, найти мел, написать свое имя и вернуться на свое место. Помощник также получает инструкцию – оберегать товарища от падений и от столкновений с окружающими предметами. Важно, чтобы помощник помогал участнику только по его просьбе.

После игры желательно провести небольшую рефлексию, задав вопросы:

– участнику: Что ты чувствовал? Что ты делал? Трудно ли было? Если трудно, то когда?

– помощнику: Хотелось ли тебе помочь? Если хотелось, то когда?

– всей группе: Что вы видели? Где ему было трудно? Когда ему было трудно? С какими еще трудностями, по вашему мнению, встречаются плохо видящие или совсем не видящие люди?

Человек с ампутацией (без ноги)

Ведущий выбирает одного из добровольцев и объясняет ему задание: нужно поджать одну ногу и пропрыгать от дальней стены класса до доски; затем взять мел, решить пример и возвратиться к своему месту. В этом варианте игры помощник не требуется.

После завершения игры задаются вопросы:

– участнику: Что ты делал? Что ты чувствовал? Трудно ли было? Если трудно, то когда?

– всей группе: Когда ему было трудно? С какими еще трудностями, по вашему мнению, встречаются люди с таким физическим ограничением?

Человек с ампутацией (без руки)

Ведущий выбирает добровольца в пиджаке с пуговицами и дает задание: снять пиджак и, держа правую руку (если – левша, то левую) в кармане брюк, постараться его надеть и застегнуть пуговицы или молнию.

Участник надевает пиджак или куртку, держа правую руку в кармане, и пытается застегнуться. При выполнении задания участником можно открыть счет вместе со всем классом: «Раз, два, три...».

Другой вариант: участнику предлагается написать левой рукой фразу «Я люблю свой город!», или завязать шнурки, или собрать портфель. Помощник не требуется.

Вопросы на этапе рефлексии аналогичны второму варианту игры.

В ходе игры можно имитировать разные формы инвалидности. Его смысл в том, что ребенок сам оказывается в роли человека с инвалидностью.

В заключение ведущий может спросить ребят: с какими трудностями приходится сталкиваться человеку на коляске?

Мини-лекция

В мини-лекции, рассчитанной на 6–7 минут, объясняется современный (социальный) подход к пониманию инвалидности, сформулированный в Преамбуле Конвенции о правах инвалидов (ООН):

Инвалидность является результатом взаимодействия, которое происходит между имеющими нарушения здоровья людьми и отношенческими и средовыми барьерами и которое мешает их полному и эффективному участию в жизни общества наравне с другими.

Домашнее задание

Дети должны рассказать своим родителям, родным и друзьям об этой встрече, о том, что обсуждалось в ходе урока, и спросить у них, что они знают о людях с инвалидностью и как к ним относятся.

Второе занятие

Тема второго занятия: «Возможности людей с инвалидностью». В течение занятия участники должны познакомиться с возможностями трудоустройства людей с различными видами инвалидности; с особенностями параспорта; с техническими приспособлениями, которые помогают людям с инвалидностью вести принятый образ жизни; с возможностями творчества людей с инвалидностью.

Стоит начать занятие с проверки домашнего задания, полученного участниками на предыдущем занятии. Ребята рассказывают, что на их вопросы ответили близкие.

Биржа труда

На упражнение отводится 5–15 минут в зависимости от количества групп и динамики класса. Его цель – дать по-

нимание того, что люди с инвалидностью, как и все, могут заниматься разными видами деятельности, иметь разные профессии и приносить пользу обществу.

Класс делят на четыре группы, каждой из которых дается свое задание, маркеры, лист формата А3. Например, первой группе предлагается написать, какими видами деятельности могут заниматься люди, передвигающиеся на инвалидной коляске; второй группе – какими профессиями могут овладеть незрячие люди и т. д.

После завершения упражнения представители команд по очереди зачитывают свои списки, рассказывая, с помощью каких дополнительных приспособлений или условий люди с инвалидностью могут выполнять ту или иную работу. Ведущий уточняет и дополняет их.

Можно провести обсуждение на тему «Виды спорта, которыми могут заниматься люди с инвалидностью».

Дискуссия

Тема предлагаемой ребятам дискуссии – «Творчество людей с инвалидностью». Она рассчитана примерно на 10 минут.

Вопросы для обсуждения могут быть такими:

- Какие виды творчества вы знаете?
- Кто из вас любит рисовать, петь, играть на музыкальных инструментах?
- Как вы думаете, могут ли люди с инвалидностью заниматься этими видами творчества? Если могут, то каким образом?
- Нужны ли им иногда какие-либо вспомогательные приспособления? Приведите пример.

Если остается время, можно привести примеры известных людей с инвалидностью и вкратце рассказать о них (например, русский полководец Михаил Кутузов, 32-й президент США Франклин Рузвельт, немецкий композитор Людвиг ван Бетховен, российская певица Диана Гурцкая).

В финале занятия ведущий помогает участникам прийти к выводу: люди с инвалидностью могут работать, заниматься спортом и различными видами творчества. Если это

необходимо, то им помогают делать это различные специальные приспособления (средства реабилитации): плохо видящим – азбука Брайля, плохо слышащим – слуховые аппараты, тем, кто не может ходить, – кресла-коляски, тем, кто трудно ходит, – палочки и костыли.

Домашнее задание

Педагог просит ребят обратить внимание на то, с какими трудностями может столкнуться человек на коляске на улице и дома. Такое домашнее задание дает повод задуматься, что даже небольшое препятствие, ступенька, узкая дверь, которых человек без инвалидности даже не заметит, могут стать серьезным препятствием для людей, передвигающихся на коляске.

Третье занятие

Тема третьего занятия: «Мы общаемся – мы все разные». Его цель – познакомить ребят с основами этики отношения к людям с инвалидностью на примерах литературных источников.

Желательно начать с обсуждения домашнего задания. Школьники делятся своими наблюдениями о доступности города, своего района для людей на колясках, и обсуждают, какие приспособления необходимы для того, чтобы люди на колясках свободно передвигались по городу.

Верю – не верю

Упражнение рассчитано на 10–15 минут. Класс делится на 4–6 команд по 3–7 человек. Каждой команде даются таблички с надписями «верим» и «не верим».

Ведущий зачитывает разные тезисы, например: «Все женщины хорошо готовят», «Человек с инвалидностью может быть президентом». Ребята в группе должны обсудить предлагаемый тезис и принять решение – верят они данному утверждению или нет. Табличку с утверждением «верю» или «не верю» поднимает пресс-секретарь (представитель от каждой команды). После этого участникам группы необходимо обосновать свое мнение (Приложение 1).

Сказка

Это задание рассчитано примерно на 15 минут. Рекомендуется подобрать для этого сказку или рассказ, в которых должны быть отражены морально-этические особенности людей с инвалидностью, особых людей. Например, сказка «Ведьма Винни и черный кот» (авторы Валери Томас и Корки Пол), «Цветик-семицветик» (автор В. Катаев) и другие.

Ведущий читает сказку вслух, а затем она коллективно обсуждается участниками.

Игра в различия

Упражнение проводится в течение 10 минут. Его цель – помочь ребятам осознать, что все люди отличаются друг от друга – и своим обликом, и своими способностями и умениями, но именно этим они интересны и полезны друг другу.

Ведущий разбивает школьников на пары и дает общее для всех пар задание. В течение минуты каждый участник занятия должен найти три различия между ним и своим напарником. Например: глаза, волосы, одежда, привычки, увлечения. Потом каждый будет говорить, называя имя напарника, – например: «Таня, я отличаюсь от тебя тем, что у тебя волосы светлые, а у меня – темные», «Петя, я отличаюсь от тебя тем, что ты любишь играть в футбол, а я люблю играть в хоккей».

Через минуту ведущий начинает поочередный опрос всех пар. Каждый ученик должен три раза сказать: «(Имя напарника), я отличаюсь от тебя тем, что...».

Всего должно быть озвучено по 5–6 отличий в каждой паре. Ученикам предлагают постараться не повторять ответы других пар.

Чтобы ребята не повторяли друг за другом однажды найденный параметр различия между ними, ведущий по ходу ответов подсказывает по необходимости, где можно искать отличия друг от друга. Возможные варианты:

- фасон и цвет одежды; рост; цвет глаз; форма прически; цвет и длина волос;
- успеваемость по различным учебным дисциплинам; личные увлечения (хобби);

- любимые книги и фильмы; нелюбимые занятия; умение что-либо делать; спортивные увлечения; любимые виды отдыха;

- кто-то умеет хорошо петь, а кто-то учится танцевать;

- кто-то изучает английский язык, а кто-то – немецкий.

Если не хватает времени на то, чтобы ответил каждый ученик в классе, то можно провести опрос тех нескольких пар, которые сами хотят ответить.

Мини-лекция

Ведущий (или заранее подготовленный докладчик) обращается к ребятам с небольшим сообщением на тему: «Культура общения с людьми с инвалидностью – язык и этикет».

Лекция рассчитана примерно на 10 минут.

Домашнее задание

Ведущие просят ребят посчитать ступеньки, которые надо преодолеть, чтобы выйти из их дома на улицу.

Четвертое занятие

Тема четвертого занятия: «Доступность окружающей среды для людей с инвалидностью». Оно должно познакомить ребят с видами препятствий, с которыми сталкиваются люди с инвалидностью; а также с техническими приспособлениями, которые позволяют школьникам с инвалидностью посещать школы.

Обсуждение

Занятие начинается с обсуждения темы «Что нужно изменить в школе и городе для создания доступной среды», которое длится около 10 минут.

Затем обсуждается тема совместного обучения детей с инвалидностью и без инвалидности. Ведущий рассказывает ученикам о тех школах в их городе или других городах, где учатся ребята с инвалидностью, и вместе с классом думает, что необходимо изменить в их школе, чтобы все дети могли учиться вместе (Приложение 2).

Мини-лекция

Тема для сообщения: «Технические приспособления и средства, которые ликвидируют препятствия для инвалидов». Оно рассчитано на 10 минут.

Ведущий в лекции может обратить внимание школьников на то, что большинство этих приспособлений придумано для удобства всех, и задает ребятам вопросы (Приложение 3).

Школа будущего

Класс делится на четыре группы, каждая из которых рисует свою школу будущего, школу, в которой есть все необходимые приспособления и условия для их сверстников с инвалидностью. На команду дается лист формата А3 и карандаши, фломастеры. На рисование отводится 10 минут, на презентацию – по 3 минуты на команду.

Вариант задания – нарисовать доступный город. Участники получают по одному листу формата А4. Каждый рисует учреждения (школа, больницы, кинотеатры, можно – отдельно класс, спортивный зал или что-то другое на выбор). После окончания рисования все рисунки вывешиваются на доску – получается доступный город. Ребята могут рассказать классу о своем рисунке.

Полученные в ходе этого занятия рисунки можно затем использовать при создании плакатов, календарей и другой продукции, продвигающей идею инклюзивного образования.

Пятое занятие

Тема пятого занятия: «Жизнь без барьеров». Его задачи – знакомство с особенностями жизни людей с инвалидностью через просмотр фильмов – участников кинофестивалей «Кино без барьеров». Фильмы подбираются разные: о возможностях людей с инвалидностью, о доступности среды, об отношении к людям с инвалидностью, а также об инклюзивном образовании.

Рекомендуются фильмы «О любви», «Ты можешь всё», социальные ролики об инклюзивном образовании «Давай поиграем в футбол», «Быть вместе». После просмотра

каждого небольшого фильма с детьми проводится обсуждение.

Обсуждение лучше начать с того, как ребята восприняли увиденное, какие это вызвало у них чувства. Потом обсудить тему, которую выделили дети из фильма, и определить ее практическое значение, обсудить то, как раскрывается в кино тема жизни людей с инвалидностью и без инвалидности.

Мария Перфильева,
Юлия Симонова,
РООИ «Перспектива»,
г. Москва

Целебное слово: особые дети на литературных занятиях

Освоение письменной речи и возможностей сочинительства не просто способствует развитию интеллекта, коммуникативных возможностей и образного мышления у самых разных детей, независимо от уровня их здоровья. Слово – настоящий целитель, соединяющий людские души и дарящий сочинителю чувство внутренней свободы. Оно помогает открыть в самом себе целую вселенную.

Люди преодоления

Речь пойдет о многолетнем опыте ведения литературных студий для детей, подростков и взрослых, а также о включении в состав участников этих литературно-сочинительских занятий особых детей, подростков и более старших людей преодоления («людьми преодоления» я предлагаю называть тех, кого неудачно называют инвалидами, людьми с ограниченными возможностями, особыми детьми, а также тех родителей, которые живут в том же поле постоянного преодоления жизненных трудностей).

Некоторые принципы, выкристаллизовавшиеся в процессе таких занятий, делают их особенно подходящими к работе по инклюзивному обучению:

- Презумпция уникальности каждого человека, неповторимости его жизненного опыта.
- Равноправность авторов (автором считается каждый участник занятия).
- Уважительное противодействие заимствованиям друг у друга.
- Терпимость к грамматическим и синтаксическим ошибкам, учиться преодолевать которые каждый старается сам.
- Коллективный (в частности, игровой) поиск индивидуального самовыражения.
- Разнообразие средств фиксации текста (диктофон, с помощью мамы и т. д.).
- Регулярное чистовое оформление текстов ведущим (ввод в компьютер, распечатывание).

- Использование «полезных жанров», коротких и быстродействующих. Четкое их определение с широкими вариациями, по собственному вкусу.

- Чередование необязательных заданий с рассказами ведущего и с диалогами.

- Побуждение к творчеству без принудительного выполнения предложенного.

- Частое применение игровых и интерактивных методик.

- Индивидуальный (эксклюзивный) подход к каждому участнику, особенно к «людям преодоления».

Эти принципы относятся, разумеется, ко всем участникам, но особую важность они приобретают в случаях инклюзивного обучения.

Структура занятий

Занятия основаны на трех основных линиях, тесно связанных друг с другом, причем каждая из них имеет и самостоятельное значение.

Развитие интереса к языку. Это развитие интереса и внимания к выразительным возможностям своего языка, а также к той мудрости, которая в нем заключена.

Освоение письменной речи. Это формирование навыка перехода от обыденного потока мыслей и эмоций к фиксации переживаний, воспоминаний и размышлений в тексте.

Развитие сочинительских способностей. Это формирование навыков использования фантазии, воображения и словесно-образного мышления.

Для людей с отклонениями в психическом и умственном развитии формирование интереса к языку и освоение письменной речи особенно важны как средства реабилитации (восстановления) и абилитации (приобретения) психических и умственных способностей.

Для людей с отклонениями в физическом развитии освоение письменной речи и развитие сочинительских способностей могут стать средством доступной самореализации.

Все три линии могут также служить вспомогательным средством психического и умственного развития для любых участников занятий.

Интерес к языку

При развитии интереса к языку вырабатывается отношение к языковой стихии как к дружественной среде, повышаются коммуникативные возможности, формируется умение воспринимать выразительные средства языка в более широком спектре. Существуют следующие методы развития интереса к языку:

- Устные и письменные словесные игры.
- Знакомство со словарными и справочными ресурсами, рассказывающими о возможностях языка, – через посредство ведущего, пока не возник самостоятельный интерес.
- Знакомство с элементами и особенностями других языков в сравнении со свойствами своего языка.
- Чтение прозы и стихов, использующих игру слов и прочие языковые возможности в игровом или эмоциональном плане.
- Вовлечение участников в собственное словесно-языковое творчество.

Овладение письменной речью

При освоении письменной речи вырабатывается умение использовать выразительные средства языка; умение сосредотачиваться на существенных вещах, обдумывать их, повторно к ним возвращаясь, без потерь, свойственных памяти. Развивается возможность выразительно высказываться в письменной форме на различные темы, с которыми встречаешься в жизни. Это приводит к повышению самооценки и своего общественного статуса как человека, владеющего письменной речью.

Еще несколько важных следствий свободного владения письменной речью – раскрытие основных или дополнительных путей самовыражения; углубление межличностных отношений за счет словесной коммуникабельности (умения написать письмо, вести блог в Интернете, обеспечить удовлетворительный уровень деловой переписки или ведения документации).

Методы освоения письменной речи таковы:

- Тренировка в овладении различными литературными жанрами (в том числе специально модифицированными для облегчения их использования) или углубленное освоение того или другого из жанров.

- Словесные и литературные игры.
- Ведение дневника или записей другого типа, эпизодических или регулярных.
- Творческое занятие журналистикой (в отличие от чисто практической журналистики), хотя бы на начальном уровне.
- Ведение блога, участие в сетевых дискуссиях.
- Содержательная переписка (в отличие от деловой и практической).

Сочинительские способности

Развитие сочинительских способностей приводит к повышению уровня образного (метафорического) восприятия и мышления. Этот тип мышления является не менее значимым, чем рациональное (логическое) мышление, особенно для некоторых психотипов личности. Оно помогает усилению творческой креативности, углубляет коммуникацию с детьми и с творческими людьми любого возраста, усиливает способность к саморегуляции.

Методы развития сочинительских способностей таковы:

- Использование различных литературных жанров для определения наиболее подходящих для себя.
- Словесные и литературные игры.
- Развитие навыков ролевой игры и выразительного чтения.
- Различные творческие виды деятельности с отражением их в письменном виде.
- Игры и тренинги на развитие воображения.

Практические методики

Предлагаемые методики можно использовать на литературных занятиях с участниками разного возраста – в том числе и с «людьми преодоления».

ТЖ-методика

Это авторская методика *тормошения жанрами*. Она предполагает знакомство участников студии с некоторыми специально разработанными жанрами литературного творчества, которые отличаются понятными правилами, простотой освоения и небольшим объемом. Например, это

жанры афоризма-определения, русскоязычного свободного трехстишия, мини-эссе, сказки-крошки, пьески и т. п. Демонстрируются богатые возможности того или иного жанра. На игровом уровне осваиваются подходы к нему.

Рифмованное стихотворчество

Заниматься им стоит в том случае, если участники склонны к игре рифмами. Методика состоит в продвижении от простейших по мысли двустиший к умению слышать глубину рифмы и вместе с тем искать достаточно оригинальные стихотворные решения, которые будут соответствовать собственным мыслям и переживаниям.

Освоение верлибра

Этот подход не использует рифмованные стихи, а только белый стих (с размером, но без рифм) и верлибр (без рифм и без размера), – прежде всего, свободное трехстишие. Главная задача – научиться искать образ (картинку) для выражения своего восприятия мира. Особое внимание уделяется развитию ассоциативных и метафорических способов выражения.

Совместное творчество

Можно использовать широкий спектр словесных и литературных игр в различных комбинациях. Эти вариации выбираются в соответствии с возможностями участников студии и их успехами в более простых играх. Целью каждый раз является постепенное освоение общих принципов очередной игры. Непременным условием является атмосфера увлекательности игрового процесса.

Частный случай применения игровых методик – совместное словесное творчество в игровой форме. По возможности, игры в совместное творчество должны модифицироваться так, чтобы максимально побуждать проблемных участников к самостоятельным решениям.

Поддерживающая редактура

Эта техника предполагает незначительное редактирование сочиненного ребенком текста, при котором остаются неза-

тронутыми все его индивидуальные особенности. Удаляются грамматические ошибки, явные дефекты синтаксиса, а те неудачные места, которые не влияют на самобытность текста, обсуждаются с автором и могут быть улучшены в результате совместного поиска вариантов.

О сопровождающем участии

Полезно, если вместе с проблемными участниками студии (особенно если речь идет о людях с достаточно заметными нарушениями психической и умственной деятельности или с другими особенностями) в занятиях участвуют и сопровождающие их опорные участники. Лучше всего, если это родители проблемных детей, хотя речь может идти и о волонтерах или тьюторах. Иногда участие сопровождающих опорных участников просто необходимо.

Участие родителей полезно по многим соображениям:

- Родители хорошо знают особенности ребенка и могут точнее определить границу его возможностей в той или иной ситуации.

- Обеспечивается информированность родителей о применяемых методиках. Это дает им возможность использовать те же методы и в рамках внутрисемейных занятий.

- Присутствие и самостоятельное творческое участие родителей в работе студии повышает престижность ее занятий.

- По ходу занятий родители повышают свою квалификацию в письменном творчестве и могут с большей эффективностью поддерживать его в семейной обстановке.

В любом случае сопровождающий участник принимает двойное участие в занятии – вспомогательное по отношению к проблемному участнику и личное, в качестве самостоятельного участника занятия. Последнее нужно для реального усвоения происходящего, чтобы не оставаться нейтральным наблюдателем.

Виктор Кротов,
писатель, руководитель литературных студий,
г. Москва

Разные возможности – равные права: знакомимся с Конвенцией о правах инвалидов

Очень важна информационная осведомленность людей о своих правах. Знание своих прав делает человека более уверенным в себе, расширяет его возможности. В связи с развитием инклюзивного образования мы рекомендуем познакомить школьников с концепцией равноправия всех людей вне зависимости от их личных особенностей. Права людей с инвалидностью закреплены в Конвенции ООН о правах инвалидов.

Знакомство с Конвенцией

Этот урок был разработан сотрудниками РООИ «Перспектива» как демонстрационный, вводный при знакомстве с Конвенцией ООН о правах инвалидов. Он включается как элемент при проведении различных акций: «Дня человека с инвалидностью», «Недели инклюзивного образования», «Дня толерантности». Для проведения такого урока мы привлекаем как взрослых людей, так и подростков с инвалидностью, которые проходят предварительную подготовку.

Текст Конвенции достаточно сложен для восприятия, тем более для детей и подростков. Это потребовало адаптации текста для школьной аудитории (Приложение 1).

13 декабря 2006 года под эгидой ООН была принята Конвенция о правах инвалидов. В подписании Конвенции приняло участие максимальное число сторон за всю историю подписания конвенций ООН в день их открытия. К 2 апреля 2008 года Конвенцию о правах инвалидов ратифицировали 20 стран, вследствие чего она вступила в силу 3 мая 2008 года.

Конвенция о правах инвалидов призвана защищать и обеспечивать права и достоинства людей с инвалидностью. Она направлена на юридическое обоснование равенства прав между людьми с инвалидностью и без инвалидности. Конвенция представляет собой первый всеобъемлющий договор в области прав человека XXI столетия.

По состоянию на июнь 2013 года 132 государства и Евросоюз участвуют в Конвенции, 77 государств – в Факультативном протоколе. Российская Федерация подписала

Конвенцию о правах инвалидов 24 сентября 2008 года, и 4 мая 2012 года она была ратифицирована в нашей стране.

Ключевую роль в разработке и принятии Конвенции о правах инвалидов сыграли активные люди с инвалидностью со всего мира. Авторы долгое время обсуждали, какие меры и законы нужно принять, чтобы дать людям с инвалидностью больше возможностей: посещать школу, получать работу, веселиться и жить счастливо. Результатом этой работы стала Конвенция.

Игра «Различия»

Занятие желательно начать с разминки. Участникам предлагается разбиться на пары и найти как можно больше различий друг в друге (по цвету глаз, волос, увлечениям и т. д.). Основной вывод, к которому ребята могут прийти в итоге, – мы все разные, и мы можем общаться друг с другом.

Мозговой штурм

Разбившись на группы, участники готовят ответ на вопрос: «Какие права есть у людей?».

После того как будут перечислены возможные права, ведущий предлагает вопрос для обсуждения: «Все ли вы обладаете этими правами? Знаете ли вы какие-то исключения?».

Интерактивная картинка

Для упражнения понадобится большой лист бумаги с изображением человека на коляске у входа в кинотеатр, перед входной дверью в кинотеатр – 5–10 ступеней. Эту картинку можно также нарисовать на доске.

Далее ведущий задает участникам вопросы:

- Может ли человек на коляске попасть в кинотеатр?
- Что ему мешает?
- Что надо сделать, чтобы человек с инвалидностью смог посетить кинотеатр?

Желательно, чтобы ребята дали хотя бы несколько ответов, которые педагог может потом дополнить.

Затем можно перейти к обсуждению проблем незрячих и неслышащих (в зависимости от наличия времени и включенности участников). Вопросы для обсуждения могут быть такими:

- Могут ли неслышащие или незрячие люди смотреть кино?
- Какие трудности могут возникнуть у незрячего (слабовидящего) или неслышащего (слабослышащего) человека при походе в кинотеатр? Как их преодолеть?

В зависимости от ответов ребят ведущий дополняет их необходимыми подробностями:

- *Трудности у незрячего (слабовидящего)* – не споткнуться на лестнице, найти кинозал, купить билет, понять смысл фильма.

- *Ему могут помочь*: тактильная плитка, желтые полосы, кружок на двери, синхронный тифлоперевод фильма (закадровый комментарий происходящих на экране событий, передающийся через наушники человеку).

- *Трудности у слабослышащих и неслышащих* – коммуникативные; понимание смысла диалогов на экране.

- *Им могут помочь*: субтитры; информационное табло, содержащее сведения о программе кинопоказов, о стоимости билетов.

При наличии времени и желания со стороны ребят в процессе беседы можно преобразовывать картинку в «объемную»: приклеить или нарисовать пандус, желтый кружок и полосы на ступенях. К этому можно привлекать самих школьников.

Мини-лекция

Для лучшего информирования подростков можно провести мини-лекцию об инвалидности, о подходах к инвалидности и Конвенции прав инвалидов. Основные идеи могут быть такими.

Человек с инвалидностью постоянно сталкивается в своей жизни с различными ограничениями. Ограничение – это когда невозможно легко и просто делать то, что для других людей естественно и привычно. Например, человек не может подняться по лестнице, если он ушиб ногу. Но он может воспользоваться лифтом (если тот есть в доме). Заболевая, мы знаем, что ограничения исчезнут, когда мы выздоровеем. Но человек с инвалидностью сталкивается с такими сложностями каждый день.

Причина проблем человека с инвалидностью – это не его личные особенности, а препятствия вокруг него, которые

ограничивают его возможности. Любой человек станет человеком с ограниченными возможностями, если его окружить барьерами и ограничениями.

Существует два подхода к пониманию инвалидности:

- **Медицинский:** человек имеет проблему – его надо лечить.
- **Социальный:** отсутствие барьеров для самостоятельной жизни человека с инвалидностью. Это возможно при наличии доступной архитектурной среды и снятии отношенческих барьеров.

Иногда нельзя вылечить болезнь, но всегда есть возможность убрать препятствия, чтобы было удобно всем. Например, раздвигающиеся автоматические двери удобны всем (человеку на коляске, незрячему, человеку с маленьким ребенком, человеку, у которого заняты руки).

Игра «Найти статью»

Участники разбиваются на команды по 3–5 человек. Игра проводится с опорой на пособие для учащихся (Приложение 2). В каждой команде должно быть по одному экземпляру.

Ведущий предлагает ребятам устроить соревнование: кто лучше знает права. Он называет статью, которую нужно найти, а школьники должны быстро это сделать. Кто быстрее найдет, тот и выиграл.

Варианты заданий:

- Найти страницу, где говорится о создании Конвенции.
- Найти страницы (фотографии), где говорится о препятствиях для людей с различными видами инвалидности.
- Найти страницы, где рассказывается о спорте, которым занимаются люди с инвалидностью.
- Найти статью, в которой говорится о создании доступности для людей с инвалидностью.

В конце занятия ведущий помогает ребятам прийти к итоговому выводу: несмотря на то, что мы – разные, у всех нас есть равные права.

Екатерина Выговская,
РООИ «Перспектива»,
г. Москва

Индивидуальный подход к обучению

Адаптация школьной программы для ученика с ограниченными возможностями здоровья – одна из новых компетенций учителя. Создание индивидуальной образовательной программы подразумевает ориентацию на особенности и возможности ученика, взаимодействие с другими специалистами и педагогами школы. Опытом такой работы делятся педагоги одной из школ.

Центр образования № 656 им. А.С. Макаренко г. Москвы работает в режиме инклюзивного образования с сентября 2010 года. Сегодня в школе обучаются 10 детей с ограниченными возможностями здоровья. Среди них дети с синдромом дефицита внимания, расстройствами аутистического спектра, задержками психического развития, с тяжелыми соматическими заболеваниями, инвалиды детства.

Основная задача, которая стоит перед педагогами, – дифференциация уровней образования детей с ограниченными возможностями здоровья и обеспечение каждому нуждающемуся ребенку специальной психолого-педагогической помощи.

Развитая материально-техническая база позволяет оказывать образовательные услуги детям с самыми различными образовательными потребностями. (Во всех кабинетах школы есть интерактивные доски и мультимедийное оборудование, имеются два спортивных зала, кабинет ЛФК, танцевальный зал, зимний сад, два медицинских кабинета, физиотерапевтический кабинет, соляная пещера (галокамера), сенсорная комната, два кабинета психолога, комната психологической разгрузки, кабинет логопеда и дефектолога, а также Центр содействия укреплению здоровья обучающихся воспитанников с индивидуальным штатным расписанием.) Но сами по себе такие условия не гарантируют получение образования детьми с особенностями развития. Не менее важно разработать и реализовать для каждого ребенка подходящую ему индивидуальную образовательную программу.

Работу по организации инклюзивной образовательной практики осуществляют наряду с учителями начальной школы и учителями-предметниками специалисты службы сопровождения: педагоги-психологи, учитель-дефектолог, учитель-логопед, медицинские работники, инструкторы ЛФК. Координирует и направляет деятельность специалистов педагог-организатор (координатор) инклюзивного образования. Образовательный маршрут для каждого учащегося разрабатывается психолого-медико-педагогическим консилиумом школы с учетом рекомендаций окружной психолого-медико-педагогической комиссии и индивидуальных программ реабилитации инвалидов.

Индивидуальные программы учеников включают стратегии педагогического коллектива, работу с родителями. При разработке такой программы ставятся следующие задачи:

- обучение ребенка с учетом его индивидуальных особенностей и зоны его ближайшего развития;
- адаптация учебного материала к образовательным потребностям ребенка;
- создание безбарьерной и психологически безопасной среды;
- определение показателей достижений ребенка с ОВЗ.

Разработке программы предшествует большая диагностическая работа всех специалистов. Сначала определяются проблемы ребенка в изучении основных предметов и зона ближайшего развития, разрабатывается стратегия ликвидации пробелов и трудностей в обучении. Учитель-дефектолог в процессе диагностики выявляет индивидуальные особенности детей с нарушением познавательной сферы, уровень их развития, уровень усвоения программы. Обследование письменной и устной речи проводит учитель-логопед.

Педагог-психолог анализирует психологическое состояние ребенка, его индивидуальные особенности, проводит нейропсихологическое обследование, позволяющее более детально определить проблемные зоны в развитии ученика.

В целом, индивидуальная образовательная программа – внутренний документ образовательного учреждения, продукт деятельности психолого-медико-педагогической ко-

миссии школы, отражающий систему и стратегию работы коллектива учителей и специалистов сопровождения по созданию специальных условий для обучения и воспитания детей с ОВЗ (в том числе детей-инвалидов) в коллективе сверстников.

Программа составляется на определенный, ограниченный по времени период и основывается на междисциплинарном взаимодействии специалистов сопровождения и учителей. При ее разработке учитываются пожелания и замечания родителей детей, включенных в систему инклюзивного образования.

За основу составления программы принята форма, предложенная научным сотрудником Института проблем инклюзивного образования МГППУ Т. Дмитриевой, которая, по нашему мнению, наиболее полно отражает все аспекты обучения и психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ. Дополнения и изменения вносятся не менее двух раз в течение учебного года, а при наличии отрицательной динамики или при отсутствии положительной динамики, а также если ребенок имеет тяжелые сочетанные дефекты, изменения и дополнения вносятся по мере необходимости.

Индивидуальная программа подписывается всеми учителями и специалистами, которые принимали участие в ее разработке. Родители знакомятся с ней под роспись и получают копию.

Документ состоит из пяти разделов. Раздел *«Общие сведения»* содержит информацию о ребенке, о его родителях, учителях и специалистах сопровождения, режиме пребывания ребенка в образовательном учреждении. Также в этом разделе содержатся заключение и рекомендации комиссии по обучению и социализации ребенка. Формулируется основная цель на учебный год, и в соответствии с этой целью определяются общие задачи на период реализации индивидуальной программы. Раздел заполняется всеми специалистами, участвующими в образовательном процессе ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

«Создание безбарьерной среды» – это раздел, который устанавливает оптимальные условия пребывания ребенка

в школе. В нем перечисляются все ресурсы, технические средства, компьютерное оборудование, которые школа может предоставить ребенку с ограниченными возможностями в соответствии с его потребностями. Раздел составляется педагогом-организатором инклюзивного образования совместно с классным руководителем.

В пункте *«Психолого-педагогическое сопровождение»* описывается содержание деятельности специалистов службы сопровождения (педагога-психолога, учителя-дефектолога, учителя-логопеда и др.), конкретные задачи данных специалистов на определенный период, режим и формы их работы. Определяются показатели достижений ребенка и формы оценки результатов работы специалистов. Эта часть программы заполняется специалистами сопровождения после обсуждения с родителями.

Раздел *«Освоение образовательной программы»* определяет конкретные задачи для ребенка по освоению основных предметов и предметов, по которым ребенок испытывает трудности. В программе указывается, какие знания, умения и навыки приобретет ребенок в результате изучения учебного материала, выбираются формы организации учебной деятельности, разрабатывается индивидуальный учебный план, если это необходимо. Здесь же задаются показатели достижений ребенка. Формы индивидуальных достижений, результатов учебной деятельности учитель выбирает в соответствии с индивидуальными и личностными особенностями ребенка. Заполняется раздел основным учителем в начальной школе и учителями-предметниками в средней совместно с учителем-дефектологом и педагогом-психологом.

Раздел *«Формирование социальной компетентности»* – это описание направлений и форм работы по социализации ребенка. В данном разделе ставятся задачи по усвоению школьных правил, воспитанию адекватного поведения в учебной и внеучебной ситуациях, развитию коммуникативной компетентности, формированию положительной учебной мотивации. На основе всех показателей принимается решение о включении ученика в программы дополни-

тельного образования, разрабатываются механизмы решения проблем социализации и формы деятельности для решения поставленных задач. Раздел заполняется основным педагогом, педагогом-психологом и социальным педагогом.

Учителя и специалисты, работающие с учеником, отвечают за реализацию индивидуальной программы каждый в своей части. Отчеты по работе предоставляются на школьную психолого-медико-педагогическую комиссию в конце каждой четверти в виде дневника динамического наблюдения. Комиссия принимает решение о результативности реализации индивидуальной программы в части каждого раздела и корректировке ее содержания при необходимости.

Дети с особенностями здоровья могут реализовать свой потенциал лишь при условии вовремя начатого и адекватно организованного обучения и воспитания, удовлетворения как общих, так и их особых образовательных потребностей, заданных характером нарушения их развития.

Ольга Баркина,
педагог-организатор инклюзивного образования,

Лидия Баркина,
учитель математики,

Зоя Яковлева,
учитель-дефектолог,
ЦО № 656 им. А.С. Макаренко,

г. Москва

Сенсорная комната: создание среды развития

Чувственное познание внешнего мира – важнейшее звено в системе познавательной деятельности ребенка с особыми образовательными потребностями. Для улучшения сенсорного развития таких детей педагоги школы-интерната организовали специальную среду, способствующую развитию школьников и, конечно, социализации.

Познание окружающего мира начинается с ощущений, с восприятия. Чем богаче ощущения и восприятие, тем шире и многограннее будут полученные ребенком сведения об окружающем мире. Детям с ограниченными возможностями здоровья часто трудно усвоить сенсорные эталоны: цвет, форму, величину. Педагогический коллектив нашего интерната решает эту проблему посредством «Живой сенсорной комнаты» – так мы назвали наш проект.

Нами был разработан план благоустройства пришкольного участка, который находился в заброшенном состоянии. Пришкольный участок мы разделили на три зоны: развивающую, игровую и воспитывающую.

Развивающая зона включает в себя клумбы, песочницы, фигуры разной формы, цвета и величины. Здесь у детей посредством живой природы формируются те самые сенсорные эталоны. Сенсорная зона является мощным инструментом для формирования мировоззрения, развития познавательных способностей, проведения психологических тренингов и коррекционно-развивающих занятий. Обстановка способствует нормализации психического состояния у всех детей.

Игровая зона включает сенсорную тропу (песок, галька) и игровую площадку, где дети играют в сюжетно-ролевые игры. Создание условий, органично сочетающих игровые типы жизнедеятельности, позволяет нашим подопечным ярко проживать жизнь, удовлетворить потребность в самоутверждении и самореализации. Игровое пространство не ощущается как тренажер социальной и личностной актив-

ности, это и есть сама жизнь, в которой всегда находится место творчеству и импровизации. Игра позволяет создать обособленное пространство для «внутренней социализации» каждого ребенка (Л.С. Выготский), стать школой приобретения опыта общественной жизни, социальной активности. Таким образом, у детей в игре успешно формируются коммуникативные компетенции.

Воспитывающую зону представляет «Аллея добрых людей», на которой ребята совместно с социальными партнерами сажали деревья. Соответственно, уход за саженцами, уборка территории способствуют экологическому и духовно-нравственному воспитанию личности, учат работать в команде.

Созданная нами площадка и всё, что на ней происходит, содействует полноценному развитию детей на каждом возрастном этапе, помогает приобрести опыт не только общения, но и общественной деятельности.

Таким образом, «Живая сенсорная комната» – это особым образом организованная социокультурная и педагогическая среда, стимулирующая развитие каждого включенного в нее, это система условий для личностного и творческого развития детей.

Андрей Будинец,
директор,

Ольга Панова,
к.п.н.,
школа-интернат № 2,
г. Жигулёвск, Самарская обл.

Инклюзивный потенциал дополнительного образования

Дополнительное образование представляет собой уникальный ресурс, позволяющий предоставить любому ребенку возможность выбрать наиболее интересную для него область. Для инклюзивного образования это настоящая находка: вариативность форм позволяет разным детям найти свою нишу, развить способности, пройти социальную адаптацию. Автор статьи делится накопленным успешным практическим опытом именно такой работы.

Концепция мероприятий

Целью любого досугового мероприятия, проводимого в нашем Центре, всегда является социальное взаимодействие детей с ОВЗ и их семей, установление или развитие социальных контактов, проживание положительных эмоций. Традиционными стали «Праздник Осени», «Здравствуй, Новый год», «Масленица», различные тематические праздники, творческие мастерские для детей с ОВЗ и их родителей, социально-образовательная акция по развитию толерантного отношения к людям с ОВЗ «Лети, лети, лепесток!».

Каждый праздник обязательно помещен в культурный контекст – будь то народная традиция или художественный сюжет, с которым детям предстоит познакомиться. Вторым обязательным компонентом праздника является построение на принципах деятельностной театральной педагогики, когда дети и их родители становятся активными участниками события. Не имеет значения, будут ли они помогать Дядюшке Тыкке, собирающему кирпичи для домика, или лесным зверьям, чья задача – найти краски, спрятанные Кикиморой. Главным остается одно: без активной помощи детей ничего не случится: дом не будет построен, лес останется бесцветным.

Кроме сюжетной линии, являющейся основой праздника, важную роль играют творческие мастерские, по которым путешествуют дети, помогая главному герою. Обычно их несколько; они отличаются друг от друга и предлагают детям

разные виды деятельности. Например, полоса препятствий, преодолеть которую необходимо всем вместе, держась за руки. Только тогда дети получают заветный кирпичик у хозяйки мастерской Лесовухи или заветные шарики у Бабыяги для создания новогодних украшений для елочки. Если ребенок в силу своих ограничений жизнедеятельности не может самостоятельно преодолеть препятствия, на помощь ему приходит родитель, брат, сестра или сопровождающий работу мастерской специалист Центра. Виды помощи различны: от эмоционального подбадривания, жеста до физической помощи, если она необходима. Обязательное условие одно – участие каждого в силу своих возможностей.

Формы участия в празднике детей с ОВЗ в зависимости от их специфических особенностей ограничений жизнедеятельности также различны. Например, в процессе создания совместной картины сказочного леса из соленого теста в рамках работы творческой мастерской дети с ОВЗ могут как самостоятельно выполнять весь процесс создания своего сказочного дерева (лепка на бумаге ствола дерева с дальнейшим рисованием листвы путем выдавливания соленого теста из пресса для чеснока), так и работать с тестом с уже заранее подготовленным педагогом шаблоном дерева. Если и это пока недоступно ребенку, всегда можно найти посильную задачу, которая будет работать на развитие ребенка, его социальную адаптацию и взаимодействие. Например, раскрасить небо нашего сказочного леса, приклеить уже заранее подготовленное облако, солнышко, звезду. Такие заготовки всегда имеются в арсенале у ведущих мастерских.

Хорошо, когда у ребенка есть выбор – самостоятельно выполнить доступный кусочек работы или взяться за более трудную и интересную задачу вместе с помощниками, которых рядом оказывается много. В первом случае мы развиваем самостоятельность ребенка, разделяем с ребенком радость успешно выполненной задачи. Во втором – включаем в тесное социальное взаимодействие, выстраиваем контакт, создаем игровую ситуацию: «Интересно, а что мы можем сделать вместе?».

Ход праздника

Знакомство и деление на подгруппы

Праздник начинается со встречи гостей в холле Центра. Герои истории или хранители мастерских-этапов встречают детей, знакомятся с ними, загадывают им загадки, играют в подвижные игры или игры на развитие памяти и внимания, развития контроля над собственным телом. Одновременно дети делятся на подгруппы, в которых затем будут путешествовать по станциям или мастерским.

Для этого используем разные способы, например:

- повязываются разноцветные ленточки, чтобы затем легко было сформировать команду «зеленых» или «оранжевых» и пригласить всех детей с определенным цветом ленточки подойти к кому-то из героев;
- прикрепляются прищепки с рисунками разных овощей или фруктов, чтобы затем собрать клубнички у Лисички, а огурчики у Медвежонка.

Используя такой игровой прием, мы решаем параллельно еще и дидактические задачи: например, диагностируем, кем из детей усвоена или не усвоена тема «Цвета», повторяем и еще раз закрепляем на практике знание цветов, умение их называть. Этот этап решает сразу несколько важных задач: знакомство, введение в контекст игровой ситуации, создание благоприятной психологической атмосферы и создание общего позитивного эмоционального настроения.

Затем все приглашаются в зал, где происходит знакомство с главными героями, закручивается сюжет и где дети становятся главными участниками событий. Конечно, педагоги и специалисты Центра находятся рядом и всегда готовы прийти на помощь. Поскольку они играют разные роли, выполняют разные функции, это мотивирует детей, их родителей и ближайших родственников тоже взять на себя выполнение какой-нибудь роли.

Это очень важный, переломный момент – момент передачи инициативы и ответственности ребенку, семье. Неважно, сколько лет ребенку, важно, что в условиях игровой

ситуации, сюжета мы меняемся ролями, предлагая ребенку стать ведущим. Смена социальной роли расширяет ролевой репертуар ребенка, его социальные связи, тем более что рядом семья и друзья, которые помогут, если это будет необходимо.

Путешествие по мастерским

Далее следует путешествие по мастерским в целях добычи спасительных вещей или предметов или поиска отгадки. Дети с удовольствием включаются в сюжет, готовы помочь и спасти.

Педагогическая задача на этом этапе – хорошо продумать набор и последовательность станций и маршрутов. Безусловно, должна быть смена деятельности: полоса препятствий, загадки, музыкальная станция... Обязательно нужно дать детям подвигаться, иначе нарушается природа ребенка. В тяжелых случаях, когда движения ребенка затруднены, мама, папа или педагоги оказывают помощь, выполняя вместе с ребенком движения или задания.

Важным элементом являются творческие задания, когда дети из заранее подготовленных педагогом фрагментов изготавливают поделки – шляпы, елочные украшения – или все вместе создают картины или коллажи. Формы работы могут быть любыми. При испытываемых трудностях в выполнении заданий на помощь приходят родители и близкие. При затруднении в выполнении отдельных операций, например вырезании, ребенок всегда может выполнять доступную ему операцию, например приклеить, разукрасить что-либо.

Работа в каждой мастерской происходит в ограниченное и в строго отведенное для этого время. Это тоже очень важный момент, который, с одной стороны, учит детей работать со временем и организовывать себя, а с другой стороны, мобилизует силы ребенка, его способности, ведь нужно уложиться в отведенное время. Педагоги-герои, сопровождающие группы, используют для маркировки времени и его визуализации часы, колокольчик.

Совместное действие

После того как все испытания преодолены, все вновь собираются в зале, где встречаются с главным героем и помогают ему. Будем ли мы все вместе передавать кирпичи и строить дом или раскрашивать листочки на бесцветных деревьях в лесу – не главное. Важно, чтобы в конце было совершено совместное действие, помогающее ощутить единение здесь и сейчас, свою принадлежность к спасателям или просто добрым людям.

Обязательным завершением праздника является совместное угощение, которое обычно готовится заранее. Его в благодарность раздает детям главный герой. Это могут быть фрукты на «Празднике Осени» или сладкие новогодние подарки, или блины на Масленицу. Совместная еда также является ключевым моментом совместного социального проживания события. Обычно это очень радостный момент: все заслужили угощение, все довольны. Родители могут свободно пообщаться друг с другом, дети – еще раз посмотреть и потрогать живых героев, выразить свои эмоции и чувства. На этой высокой эмоционально позитивной ноте и стоит закончить праздник, уже пригласив присутствующих на следующий.

Социальная копилка

Со временем социальная копилка ролей детей с ОВЗ пополняется. В нее добавляются новые роли: был только сын – стал помощник, была просто девочка – приобрела опыт ведущей, советчицы. На наш взгляд, необходимо дать возможность ребенку и его семье прожить сильную позицию, когда ребенок, возможно, с помощью семьи, находится и предъясвляет себя миру и самому себе: «Я могу что-то дать, сделать для этого мира, в этом мире». Это важный момент: мы выстраиваем такую позицию сначала искусственно, через предлагаемые обстоятельства и игровую ситуацию, но затем в дальнейшем необходимо развивать и продолжать эту линию, включая ребенка и его семью в другие социально значимые действия и события. Это и волонтерская помощь в рамках социально-образовательных акций, и посильное

участие в Днях открытых дверей, и помощь в проведении праздников для малышей.

Конечно, ребенок с ОВЗ вызывает у неподготовленного учителя множество вопросов, страхов, опасений. Совместное обучение требует продуманности и распределения сил, функций, создания необходимых условий, среды. Но самое главное, с чего начинается любое совместное обучение, – это создание нового сообщества, нового общежития, новых правил и ценностей совместной жизнедеятельности, новых отношений, нового мира, в котором есть место каждому взрослому и каждому ребенку, нового пространства обучения. В сфере дополнительного образования уже накопилось много находок и предложений по созданию такого рода сообществ.

Елена Тянь,
руководитель социально-педагогического отдела
ГБОУ ЦПМСС «Зеленая ветка»,
г. Москва

На пути принятия: психологическая поддержка родителей детей с ОВЗ

Родители детей с ограниченными возможностями так же, как и их дети, нуждаются в психологической, педагогической помощи, адаптации в сложившейся ситуации. Их нужно готовить к правильному, адекватному восприятию и принятию детей с отклонениями в развитии, создавая специальные программы. О возможностях школы в данном направлении рассказывает автор статьи.

Постановка проблемы

Рождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья – всегда тяжелый психологический стресс для родителей. Неблагоприятная динамика нарушений в развитии у детей оказывает сильное деформирующее воздействие на их родителей. Как следствие, у них формируются личностные нарушения, проявляющиеся в разных эмоциональных состояниях и реакциях, в эмоциональной неустойчивости.

Исследования и анализ взаимоотношений в семьях, воспитывающих детей с проблемами в развитии, показывают наличие трудностей в принятии родителями «особого» ребенка, недостаточность знаний о специфике воспитания ребенка с проблемами в развитии, отгороженность, изолированность детей от близких взрослых.

Основным переживанием выступает чувство вины, ощущение горя, попытки понять, почему именно в эту семью пришел такой ребенок. Семья сталкивается с предрассудками как в среде близких, друзей, так и у специалистов разных профилей; отсутствием адекватной информации. Родители живут в ситуации хронического стресса и депрессии. Особенно типична эта проблема для малых городов и населенных пунктов. В случае ухода кормильца такая семья зачастую оказывается на грани нищеты. И если помощь детям с тяжелыми нарушениями развития хоть где-то существует, то служба реабилитации таких семей в целом, подчеркнем еще раз, отсутствует почти полностью.

Всё это в совокупности обуславливает острую необходимость в оказании семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья, специально-педагогической и психологической помощи. Ведь именно от родителей, особенно на ранних этапах развития ребенка, зависит здоровье, физическая и психическая подготовленность, социализация и интеграция в общество их детей.

В начале обучения ребенка с ОВЗ в условиях общеобразовательной школы данные проблемы имеют тенденцию к усугублению. Особенно трудно бывает с родителями, которые пришли на собеседование, обследование или консультацию уже с готовым заключением, пытаются диктовать специалисту свои условия, не воспринимают реальную логику вещей. Переубедить их очень сложно.

Нередко приходится встречаться с ситуацией, когда родитель полностью перекладывает ответственность за развитие и изменения своего ребенка на специалиста и считает, что раз он в таком «экссклюзивном» состоянии, то все должно решать его проблемы. Часто бывает сложно показать такому родителю ситуацию под другим углом. Самое трудное, когда родители не понимают проблем ребенка, не могут осознать, что специалисты не волшебники и за неделю помочь ребенку не в силах, что для этого требуется не один год. А самые главные помощники для ребенка – это родители. Если удастся убедить родителей в этом, то результаты будут положительными.

Этапы работы с родителями

Для успешного решения данной задачи необходимо выделение этапов работы с родителями и в целом организации психолого-педагогического сопровождения родителей детей с ОВЗ в инклюзивном образовательном пространстве.

Диагностический этап

Только ясное представление о том, на что будет направлено внимание на диагностическом этапе (что изучать, как изучать, для чего изучать), позволит управлять процессом

педагогической помощи. Поэтому необходимо разработать содержание деятельности.

Для получения информации необходимо провести изучение:

- эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов отношения родителей к детям;
- стилей межличностных взаимоотношений между родителями и детьми;
- содержания и методов педагогической помощи семьям, имеющим детей с ограниченными возможностями здоровья, реализуемых в образовательном учреждении (программы и педагогические технологии, характер взаимодействия педагогов с родителями и детьми).

Объективную картину состояния формирования родительско-детских взаимоотношений в семьях, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья, помогут получить такие методы исследования как анкетирование, индивидуальные беседы, наблюдение, анализ документации, написание родителями эссе.

Информационный этап

Далее осуществляется информационная поддержка всех участников образовательного процесса. Основной целевой аудиторией являются родители как детей с ОВЗ, так и нормативно развивающихся сверстников. Задачей данного этапа становится информирование родителей об инклюзивном образовании, его ценностных ориентирах и смыслах. К этому моменту формируется актив, состоящий из тех родителей, которые уже готовы разделять взгляды администрации, педагогического коллектива и специалистов психолого-педагогического профиля и стать активными помощниками в формировании и развитии ценностных смыслов инклюзивного образования.

Просветительский этап

Следующим пунктом является просвещение родителей по вопросам развития детей с ОВЗ, которое может осуществляться как на заранее спланированных мероприятиях

(тематические выступления специалистов психолого-педагогического профиля во время родительских собраний, тренинги для родителей, индивидуальное и групповое консультирование и другие мероприятия), так и на оформленных стендах, информационных листках, сайте образовательной организации. Администрации и педагогам необходимо наладить диалог между родителями «обычных» и «необычных» детей, сориентировать их в вопросах, которые ранее не обсуждались, развеять мифы о тех или иных особенностях детей с ОВЗ, снять эмоциональное напряжение и сопротивление, вызванное недостаточной информированностью.

Этап привлечения

Переходом к практическому этапу является активное привлечение родителей детей с ОВЗ к участию в жизни организации, к проявлению себя, своих талантов и умений, к включению и совместному участию в различных мероприятиях класса и школы в целом.

Практический этап

На данном этапе происходит активизация как детей с ОВЗ, так и их родителей. Главной задачей становится проведение мероприятий с участием всех детей, с активным вовлечением ребенка с ОВЗ в посильные ему события школы. При этом в любом концерте, спектакле, конкурсе у ребенка с ОВЗ должна быть специально подготовленная и составленная для него роль, которая бы подчеркивала его достоинства. Особо ценным является наличие уже простроенного и сформированного ранее, на предыдущих этапах, детско-родительского сообщества класса.

Аналитический этап

Подведение итогов и анализ достижений – не менее важный этап школьной работы. Администрация школы, классный руководитель, педагоги, специалисты психолого-педагогического профиля анализируют результаты совместной деятельности и планируют дальнейшую работу, направлен-

ную на развитие инклюзивной практики в образовательной организации.

В последующей работе с родительским сообществом школы, на наш взгляд, актуальным становится создание клуба родителей, воспитывающих детей с особенностями здоровья: «Родительский клуб», «Родительская школа», «Школа матерей», «Мама, папа, я» и др.

Создание родительского клуба

Актуальность создания родительского клуба обусловлена несколькими причинами:

- на психологическом уровне – необходимостью профилактики длительного стресса, который, в свою очередь, оказывает сильное деформирующее воздействие на психику родителей;

- на социальном уровне – необходимостью установления доверительно-поддерживающих отношений между родителями, поскольку происходит деформация во взаимоотношениях между родителями больного ребенка, наблюдаются разводы, семья становится малообщительной и избирательной в контактах, то есть формируется ограниченный микросоциум, в котором преимущественно и воспитывается ребенок;

- на соматическом уровне – необходимостью прерывания патологической цепочки, которая от заболевания ребенка ведет к психогенному стрессу у матери (родителей), в свою очередь, провоцирующему соматические или психические заболевания.

Основной целью психологического клуба родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, является социально-психологическая поддержка семей.

Работа психологического клуба родителей предполагает как индивидуальную (семейную), так и групповую формы работы. Эффективность работы клуба зависит от участия родителей в прослушивании лекций по особенностям психического развития детей с ограниченными возможностями здоровья, в тренингах, направленных на коррекцию эмоцио-

нальных состояний, межличностных и детско-родительских отношений.

Один из серьезных кризисных периодов семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, – период юношества, когда остро встает вопрос планирования дальнейшей жизни и связанные с этим вопросы получения профессии, трудоустройства, обзаведения семьей. Родители всё чаще задумываются, что будет с ребенком, когда их не станет... Преодолеть сложный период родителям помогут те, у кого есть ребенок с похожим отклонением в развитии и кто уже успешно прошел трудный этап.

Создание клуба для родителей позволит оказывать психологическую помощь на всех этапах жизни ребенка, так как по мере роста и развития ребенка с ОВЗ в семье возникают новые стрессовые ситуации, новые проблемы, к решению которых родители часто оказываются совершенно не подготовленными.

Елена Агафонова,
директор ГБОУ ЦПМСС «Зеленая ветка»,
учитель-дефектолог высшей категории,
мама ребенка с ОВЗ,
г. Москва

«Спектакль начинается»: на сцене играют особые дети

Уже девять лет в селе Давыдово Ярославской области небольшая община православного храма собирает летний лагерь для детей-инвалидов и их семей. Туда съезжается много волонтеров, взрослых, подростков и детей, которые живут общей жизнью с особыми детьми, помогая им и поддерживая с ними живое человеческое общение. Этот спектакль был подготовлен и разыгран участниками лагеря.

Комментарий

Сценарий спектакля был написан следующим образом: сначала волонтер Аня, организатор и режиссер спектакля, предложила всем, кто хочет в нем участвовать, выбрать себе персонаж, которого он хотел бы играть. Составленный список, включавший более тридцати исполнителей с выбранными ими ролями, был взят за основу сценария. При этом автор сценария учитывал, какую сценическую нагрузку можно предусмотреть для каждого конкретного исполнителя. Сценарий состоит из трех независимых историй. Общее время спектакля – около тридцати минут.

Часть первая. Все хотят в сказку

Действующие лица:

Рассказчик – взрослый волонтер

Пеппи – девочка-волонтер

Кот в сапогах – колясочник с ДЦП

Кот Базилио – аутист с возможностями общения

Многоед – волонтер

Неед – аутист без словесного общения

Маугли – аутист с ограниченным лексическим запасом и любимой фразой «Давай обнимемся!»

Мальчик – девочка-волонтер

Щенок – девочка-волонтер

Музыкант – взрослый с ДЦП, неплохо играющий на синтезаторе

Один из особых детей выносит табличку с названием спектакля и говорит: «Спектакль начинается».

Рассказчик. Жила-была Пеппи – девочка из сказки.

Пеппи. Эх, хорошо жить в сказке! Даже коты у меня сказочные. Уж если кот, то в сапогах!

Кот в сапогах. Мяу!

Пеппи. Или вот Базилио, тоже кот знаменитый, в «Поле чудес» участвовал, Буратино пытался обыграть.

Базилио. А потом меня лиса обыграла!

Музыкант играет мелодию.

Рассказчик. Но вот заиграл сказочный Музыкант. Это означает, что кто-то пришел в гости.

Мальчик. А можно мне к вам в сказку? Вернее, нам. Я тут щенка нашел. Говорящего. Только по-английски...

Щенок. Йес! Гав!

Кот в сапогах и Базилио (*возмущенно*). Мяу! Мяу!..

Мальчик. Но я его на русский переучиваю. Да, щенок?

Щенок. Да! Гав!

Пеппи (*растерянно*). Ну, поживите, пока щенок твой не обрусееет...

Музыкант играет мелодию.

Рассказчик. И снова играет Музыкант. Неужели опять гости? Да это же Маугли!..

Маугли. Мы одной крови, вы и я! Давайте обнимемся!..

Кот в сапогах и Базилио (*испуганно*). Мяу! Мяу!..

Щенок (*визжит*). Ноу!

Мальчик (*гордо*). Вот еще!..

Пеппи (*со вздохом*). Поживи. Но никаких обниманий!..

Музыкант играет мелодию.

Рассказчик. Кто же на этот раз? А, это знаменитый Многоед! И кто-то еще с ним.

Пеппи (*облегченно*). Ну, хотя бы не людоед...

Многоед. Говорят, у вас тут, как в сказке, – ешь сколько хочешь. Можно и в первую смену, и во вторую?..

Кот в сапогах и Базилио (*возмущенно*). Мяу! Мяу!..

Многоед. Вот со мной Неед, ему вообще есть не обязательно. Я за себя и за него.

Неед (*кивает*). Угу.

Пеппи (*с хитрецей*). Ладно, живите.

Часть вторая. Деревенский индеец

Действующие лица:

Рассказчик – взрослый волонтер

Индеец Вау, он же Ваня – подросток с гиперподвижностью

Собака Тявка – особый ребенок

Собака Гавка – подстраховывающий его мальчик-волонтер

Тетя Маша, хозяйка избы – одна из мам

Глаша, дочь хозяйки избы – одна из мам

Домашняя лисичка – девочка-волонтер

Грибник Лексей – подросток-волонтер

Ягодница Бруся – девочка-волонтер

Один из особых детей выносит табличку «Деревенский индеец».

Рассказчик. Жили-были в деревенской избе тетя Маша, ее дочка Глаша и таинственный Ваня...

Кукует кукушка.

Тетя Маша. Глаша, сходи за водой!

Глаша. Иду, мамочка!..

Тетя Маша. Ваня, принеси дров! Чего сидишь?

Ваня. Молчи, женщина. Кукушку слушаю. Думаю, сколько мне в Давыдово жить осталось!..

Кукует кукушка.

Тетя Маша. Ну-ка, давай-давай, шевелись! Думаешь летом печь топить не надо? А есть хочешь?..

Рассказчик. И тут прибежали собаки Гавка и Тявка, которые охраняли дом.

Гавка и Тявка. Гав-гав! Там-там... (*Показывают на входящего Лексея.*)

Рассказчик. Это пришел грибник Лексей.

Лексей. Теть Маш, дай водицы испить. И познакомь, кто это у тебя, такой смуглый?

Ваня (*резко вскакивает*). Вау!..

Лексей испуганно шарахается.

Тетя Маша. Да это Ваня.

Лексей. А чего это он такой нервный?

Ваня. Просто знакомлюсь. Ты Лексей, я Вау. Ты грибник, я индеец. Но я мирный индеец, мой томагавк зарыт в землю. Я сказал. *(Садится.)*

Лексей *(озадаченно)*. Надо же!..

Рассказчик. И тут снова прибежали собаки Гавка и Тявка.

Гавка и Тявка. Гав-гав! Там-там... *(Показывают на входящую Брусю.)*

Бруся. Здрасте! Увидела, что Лексей к вам заходит, тоже решила зайти. *(Поворачивается к Ване.)* Я – Бруся, ягодница.

Ваня *(резко вскакивает)*. Вау!..

Бруся испуганно шарахается. Вау садится.

Лексей. Это индеец Ваня, то есть Вау, не бойсь, он мирный. Он томагавк в землю зарыл.

Тетя Маша. Он и с животными мирный, так с ними ладит...

Вон домашнюю лисичку завел вместо кошки.

Домашняя лисичка *(важно прохаживается, помахивая хвостом)*. Я не вместо. Я сама по себе. Меня не каждый заведет...

Глаша *(входит)*. Ой, полный дом народа!..

Лексей. Мы уходим. Идем по грибы, по ягоды.

Бруся. Ваня... то есть Вау... Идем с нами?

Вау *(резко вскакивает, снова всех пугая)*. Вау!.. Конечно, идем.

Домашняя лисичка. И я с вами!

Тетя Маша. Вот так они все с ним дружат. Сейчас и кукушка закукует...

Кукует кукушка. Лексей, Бруся, Вау и Домашняя лисичка уходят.

Часть третья. Королевские фантазии

Действующие лица:

Рассказчик – одна из мам

Королева Елена – мама мальчика-аутиста

Принц Эжен – ее сын, аутист с ограниченным лексическим запасом

Фея Роза – девочка-волонтер
Фея Катя – ее сестра со сложностями в общении
Фея Уля – девочка-волонтер
Путешественник Марко Воло – подросток с трудностями
в общении
Большой кит Китос – подросток-аутист без вербального
общения
Маленький большой динозавр Аврюша – мальчик-волон-
тер, его младший брат
Китенок Китюша – мальчик-волонтер
Неизвестная науке птица – девушка-аутист с трудностями
поведения
Неизвестная науке птица – опекающий ее волонтер

Один из особых детей выносит на сцену табличку «Королевские фантазии».

Рассказчик. Жили-были королева Елена с принцем Эженом. Каждый день королева рассказывала принцу замечательные сказки. И вот однажды...

Отодвигается левая половина занавеса. Королева сидит на тронном кресле, приобняв принца.

Королева. Ну вот, это сказку мы закончили. Хочешь, новую начнем?

Принц. Да!

Королева. Расскажу теперь про древние времена... Давным-давно, когда на земле были динозавры, а людей еще не было...

Рассказчик. Однажды прилетели к ней знакомые феи и зашебетали:

Феи (наперебой). Здравствуйте, ваше величество!.. К вам гость пришел!.. Он динозавров видел!..

Марко Воло. Привет, ваше величество! Меня зовут Марко Воло. Я возвращаюсь из удивительной страны, где водятся динозавры и прочие существа, известные и неизвестные.

Королева. Динозавры? Не может быть!

Феи (наперебой). Может, может! Мы видели! Мы и вам

можем показать! Раз, два, три (*машут волшебными палочками*) – смотрите!..

Отодвигается правая половина занавеса.

Рассказчик. Смотрите-ка, и вправду видна неизвестная страна. На побережье океана, в мелководье, отдыхает большой кит Китос, а рядом играют китенок Китюша и маленький большой динозавр Аврюша. А иногда пробегают неизвестные науке нелетающие птицы.

Пробегают две нелетающие птицы, что-то напевают.

Китюша. Аврюша, давай поиграем!

Аврюша. Во что?

Китюша. В динозавров.

Аврюша. Так я и есть динозавр. Что в меня играть?

Китюша. Ты маленький. А мы в больших поиграем.

Пробегают две нелетающие птицы, что-то напевают.

Правая половина занавеса закрывается.

Марко Воло. Теперь верите, ваше величество?

Королева. Верю, конечно. Теперь будет, о чём принцу рассказывать. А ты пока еще что-нибудь сказочное найдешь.

Марко Воло. Слушаюсь, ваше величество. Пойду искать новые сказки...

Один из особых детей выносит табличку с названием спектакля и говорит, что спектакль закончен.

Виктор Кротов,
писатель, руководитель литературных студий,
г. Москва

Глава III

Практика

Поверх барьеров: знаменитые люди с инвалидностью

Как показывает история человеческой культуры и спорта, инвалидность не только не препятствует достижению успеха, но, наоборот, становится стимулом для свершений, нередко превосходящих возможности среднестатистического здорового человека. Для подростков это хороший повод задуматься: от чего зависят жизненные результаты, что именно их в наибольшей степени определяет.

След на земле

Известно, что среди актеров, музыкантов, ученых, политиков, писателей немало людей с инвалидностью и различными нарушениями здоровья. Они осуществили огромный прорыв во всех областях социальной жизни и культуры.

Возможно, разгадка их успеха довольно проста: чтобы инвалид достиг того же, что и обычный здоровый человек, ему надо приложить в десятки раз больше усилий. Вот и получается, что люди необычной судьбы вынуждены использовать на сто процентов все имеющиеся у них психофизические ресурсы и возможности, в то время как обычный человек не использует даже десятой части своих.

Судьбы знаменитых людей с серьезными нарушениями здоровья не только вдохновляют болеющих людей, но и служат важным уроком для всех остальных, доказывая, что сила потребности, увлеченность и вера в реальность мечты

важнее физических преград и отношения со стороны общества.

Одновременно в мире существуют миллионы непопулярных и непрославленных инвалидов, о которых не пишут статьи и книги, но они проживают каждый день в борьбе, преодолевают свои ограничения, преодолевают самих себя. Они – бесславные герои, которые совершают подвиги постоянно, в течение всей своей жизни. Их могут уважать, им сочувствуют, но всё же общество привычно относится к таким людям как к «жертвам», заслуживающим снисхождения и помощи.

Примеры известных деятелей-инвалидов доказывают, что снисхождение нужно адресовать самому себе, если ты оправдываешь трудности собственной жизни какими-то внешними препятствиями и преградами. Опыт многих, для кого именно внешние трудности были, казалось бы, непреодолимыми, подтверждает: главной движущей силой судьбы всегда остается намерение, желание внести вклад в развитие человеческих возможностей и способностей, оставить свой след на земле, поделиться уникальным переживанием и видением мира. Вспомним хотя бы некоторых из них.

Воины и политики

Великий британский полководец и герой английского флота лорд Горацио Нельсон выиграл ряд битв, в том числе при Трафальгаре и Ниле. Самые крупные победы Нельсон одержал, уже имея инвалидность – лишившись своего правого глаза. Позже он потерял в битве свой правый локоть, в результате чего вся рука была ампутирована.

32-й президент США, возглавлявший Америку во время мирового экономического кризиса и Второй мировой войны, а также единственный американский президент, избиравшийся более чем на два срока, Франклин Делано Рузвельт в 1921 году заболел полиомиелитом и уже не расставался с инвалидным креслом. Без помощи стальных шин весом в десять фунтов он не мог стоять, передвигался только на костылях, но при этом запрещал всем жалеть себя, а своему окружению – проявлять любую сентиментальность.

Герою Советского Союза летчику АЛЕКСЕЮ МАРЕСЬЕВУ из-за тяжелого ранения во время Великой Отечественной войны ампутировали обе ноги. Несмотря на инвалидность, он продолжал летать. За время войны Алексей совершил 86 боевых вылетов, сбил 11 самолетов врага: четыре до ранения и семь после. Маресьев – прототип героя повести Бориса Полевого «Повесть о настоящем человеке».

Ученые

Выдающийся английский ученый-астрофизик Стивен Хокинг родился здоровым человеком, но в ранней молодости врачи обнаружили у него боковой амиотрофический склероз. Заболевание быстро прогрессировало, и вскоре практически все мышцы Хокинга были парализованы. Подвижность сохранилась только в его пальцах и отдельных мышцах лица. А после операции на горле Стивен потерял и возможность разговаривать. Для общения он использует синтезатор речи.

Всё это не помешало Хокингу стать всемирно известным ученым и считаться одним из умнейших людей на планете. Он пишет книги и активно популяризирует науку, читает лекции, преподает. Стивен был дважды женат и имеет детей. Несмотря на свое состояние и почтенный возраст, он продолжает вести общественную и научную деятельность.

Американка Темпл Гранден – доктор философии, профессор, писательница, автор книги «Перевод с языка животных». Она – одна из самых известных аутистов в мире. Делом жизни Темпл стало облегчение страданий животных. 90 % скота в США и Канаде перед забоем проходят через загоны, сконструированные по ее рекомендациям таким образом, что перед смертью животные не испытывают ужаса. Благодаря Гранден, в подробностях описавшей свое состояние, мир больных аутизмом стал ближе и понятнее здоровым людям.

Писатели

Болезнь австралийской писательницы и активистки за права людей с ограниченными возможностями Анны Макдональд

развилась в результате родовой травмы. Ей диагностировали интеллектуальную неполноценность, и в трехлетнем возрасте родители поместили ее в больницу для тяжелых инвалидов, где она 11 лет провела без образования и лечения. В 1980 году в соавторстве с Розмари Кроссли Анна написала историю своей жизни «Выход Анны», впоследствии экранизированную.

Ирландский писатель, художник и поэт Кристи Браун в течение многих лет не мог самостоятельно передвигаться и говорить. Врачи считали его умственно неполноценным, но его мать продолжала с ним общаться, старалась его развивать и учить. В пять лет он отнял у своей сестры кусок мела и левой ногой – единственной подчиняющейся ему конечностью – стал рисовать на полу. Мать учила его азбуке, и он старательно копировал каждую букву, зажав мел пальцами ног. В конечном итоге он научился писать, читать и рисовать. О его жизни был снят фильм «Моя левая нога».

Крис Нолан – тоже из Ирландии, получил образование в Дублине. Он страдал ДЦП с рождения, но его мать верила, что он всё понимает, и продолжала учить его дома. Через некоторое время медики открыли лекарство, благодаря которому Крис смог шевелить одной мышцей шеи. Этого оказалось достаточно, чтобы он смог научиться печатать. Нолан не сказал в своей жизни ни слова, но его поэзию сравнивают со стихами Джойса, Китса и Йейтса. Первый сборник стихов он опубликовал в пятнадцать лет.

Актеры

Французскую актрису САРУ БЕРНАР в начале XX века называли «самой знаменитой актрисой за всю историю». Сара добилась успеха на сценах Европы, а затем с триумфом гастролировала и в Америке. Однако в 1905 году Бернар сильно повредила правую ногу, которую в 1915 году пришлось ампутировать. Но «божественная Сара», как называли ее современники, не оставила сценическую деятельность: в годы Первой мировой войны она выступала на фронте и была награждена орденом Почетного легиона.

Американский актер театра и кино, режиссер, сценарист, общественный деятель Кристофер Рив, получивший мировую известность после исполнения роли Супермена в одноименном американском фильме и его продолжениях, в 1995 году упал с лошади во время скачек, сломал шейные позвонки и оказался парализованным. Врачи не смогли поставить актера на ноги, но спасли ему жизнь, проведя уникальную операцию. Он был парализован ниже плеч, не мог самостоятельно дышать, а говорить мог лишь при помощи вставленного в трахею аппарата. С тех пор он посвятил свою жизнь реабилитационной терапии и совместно с женой открыл центр по обучению парализованных навыкам самостоятельного существования. Несмотря на травму, Рив продолжал работать на телевидении, в кино и участвовать в общественной деятельности.

Американская актриса Марли Мэтлин стала первой и единственной глухой актрисой, выигравшей премию «Оскар». Награду она получила за лучшую женскую роль в фильме «Дети меньшего бога». Ее последующая работа в кино и на телевидении принесла ей премии «Золотой глобус», а также четыре номинации на «Эмми». За творческие достижения Мэтлин была удостоена собственной звезды на Голливудской «Аллее славы».

Музыканты

Хотя это общеизвестный факт, но всё равно удивляет, что великий немецкий композитор Людвиг ван Бетховен долгие годы был глухим. Родился он здоровым, но в 26 лет у него развилось заболевание, которое привело к полной глухоте. Удивительно то, что самые знаменитые его произведения были созданы уже после того, как он полностью потерял слух, например, Девятая симфония и Торжественная месса.

Рэй Чарльз – американский слепой музыкант – стал автором 70 студийных альбомов и одним из известнейших в мире исполнителей музыки в стиле соул, джаз и ритм-энд-блюз. Рэй награжден 17 премиями «Грэмми», он попал в залы славы рок-н-ролла, джаза, кантри, блюза, а его записи были включены в Библиотеку Конгресса США. Перед его

талантом преклонялись Пол Маккартни, Элтон Джон, Стиви Уандер, Том Круз, Брюс Уиллис, Билли Престон, Ван Моррисон, Фрэнк Синатра.

Еще один американский слепой соул-певец, композитор, пианист, барабанщик, харпер, музыкальный продюсер и общественный деятель – Стиви Уандер. Стиви постоянно включают в «списки лучших вокалистов всех времен». Ослеп он вскоре после рождения, а уже в возрасте одиннадцати лет подписал свой первый контракт со звукозаписывающей корпорацией и продолжает выступать и записываться по сей день.

Итальянский певец-тенор, исполнитель классической музыки Андреа Бочелли ослеп в 12 лет, после того как во время игры в футбол ему в голову попали мячом. Еще будучи подростком, Андреа выиграл несколько вокальных конкурсов, а также стал солистом в школьном хоре. В 1994 году Бочелли успешно дебютировал на музыкальном фестивале в Сан-Ремо и с тех пор его известность и мастерство постоянно растут.

Спортсмены

Известная голландская теннисистка ЭСТЕР ВЕРГЕЕР в 8 лет заболела параплегией, ей была сделана очень рискованная операция. Во время реабилитации девушка научилась играть в волейбол, баскетбол и теннис, находясь в инвалидной коляске. К 1998 году спортсменка полностью сфокусировалась на теннисе. На летних Паралимпийских играх 2000 года Эстер выиграла золотую медаль в одиночном разряде и вместе с партнером Мааикой Смит – в парном.

Даниэла Россек – «колясочница», немецкая паралимпийка, успешно занимается фехтованием. Помимо занятий спортом, она учится в школе дизайна, работает в центре помощи пожилым людям и воспитывает дочь.

Татьяна Алексеева,
к. филол. н.,
г. Москва

Человеческие истории: журналистский проект

Умение адекватно, содержательно и глубоко общаться теперь в дефиците, а общаться с иными, непохожими – особенно. Центр психолого-медико-социального сопровождения «Зеленая ветка» придумал и провел журналистский проект «Человеческие истории» об инклюзии. Участниками проекта стали обычные подростки, в жизни которых встреч с подобными «другими» людьми не было или, быть может, они таких встреч избегали.

Содержание проекта

На сайте «Зеленой ветки» появилось объявление:

Для участия в проекте «Человеческие истории» приглашаются юноши и девушки 13–17 лет, которым интересен опыт писательского и журналистского творчества, и, что особенно важно, интересны другие люди: их истории, опыт, пристрастия, мысли и переживания. Для участия не требуется иметь опыт литературного творчества и журналистской деятельности, также не требуется иметь высокие оценки по русскому языку и литературе. Важно искреннее желание попробовать себя, умение слышать другого человека и отвага довести начатое дело до конца.

Проект подразумевает пять основных рабочих фаз:

- обучающий тренинг «Интервью – это разговор, который необходим участникам и читателям»;
- пробные интервью и обратная связь опрашиваемых;
- основная интервьюерская работа с героями опроса;
- литературная обработка собранного материала;
- афиширование и публикация полученного материала в различных форматах.

Взрослые – учителя и родители – могут стать наблюдателями и координаторами проекта. Помимо основных занятий с юными участниками, для них будут организованы дополнительные семинары по распаковке предложенных методик журналистской и литературной работы.

Авторы проекта сознательно не объявляли заранее о том, что главными героями интервью будут люди с инвалидностью. Первый тренинг был задуман таким образом, чтобы он стал максимально полезным для всех его участников даже в том случае, если, узнав тему, они не захотят продолжать работу в проекте.

Мастер-класс

В первый день участников собралось более сорока. Среди них были как и совсем юные 5–6-классники, так и взрослые – ученики колледжа. Сначала они просто учились общаться друг с другом в большом кругу и маленьких кружочках – узнавали, как познакомиться, увидеть и услышать друг друга, понять, что кого из них привело в это пространство.

Потом учились общаться в чуть более сложной игровой ситуации: «Предположим, тебе нужно договориться об интервью со звездой, которая не очень расположена к публичности. Как построить разговор? Как заинтересовать и убедить?». Сначала вместе обсуждали тактику и стратегию. Потом смельчаки выбирали интересное им имя, распределяли роли, вставали друг к другу спиной и начинали свой «телефонный» разговор.

Затем обсуждали, что и как вышло, что чувствовали, что удивило, что нового узнали о себе и ситуации журналистской работы. И только после этого ребятам открыли основную предполагаемую тему работы, попросив обдумать, что им было бы по-настоящему интересно узнать о жизни детей-инвалидов.

Основные темы выписывали на ватман. В соответствии с этими темами делились на группы и после перерыва готовились к новому игровому тренингу. Теперь разговор будет происходить не со звездой, а с ребенком с инвалидностью. Это будет уже не предварительный разговор, а само интервью.

В процессе подготовки подростки бегло познакомились с разными типами и видами вопросов, с разными способами организации диалога, с приемами активного слушания. Но, может быть, самое главное – каждая группа познакомилась

с одним из героев замечательного романа Екатерины Мурашовой «Класс коррекции». Та или иная команда получала выдержки из книги, описывающие судьбу и характер кого-то одного, и ребята не знали, что у других. Потом одна группа выставляла своего героя, другая – журналиста. И у литературного героя, о котором ты ничего не знаешь, нужно было взять интервью.

Это оказалось не только по-настоящему трудно, но и затронуло подлинные, глубокие чувства начинающих журналистов. Если у исполнителей ролей героев книжки розовели щеки и появлялся теплый блеск в глазах, то у многих интервьюеров перехватывало дыхание, начинал дрожать голос, на глазах блестели слезы. Даже в условной и игровой ситуации они внутренне не были готовы к адекватному разговору с «другим».

Первые интервью

Не все ребята решились остаться в проекте, но никто не пожалел о потраченном вечере, и многие принялись читать книгу Мурашовой. А это тоже было важной задачей организаторов проекта. Нельзя искусственно ускорить процесс личностного роста – кто не готов сегодня побороть свой страх, того не нужно заставлять. Важно показать путь преодоления этого страха. А произведение искусства или книга – лучший из возможных путей.

На второй встрече ребят было уже около двадцати. Составив свои ориентировочные вопросники, они пообщались с первыми реальными героями. Это были педагоги и старшие школьники из школы-интерната № 2 для слабослышащих и активисты РОО «Перспектива» – слабослышащие и с нарушениями опорно-двигательной системы. Героев выбирали общительных, социально активных, тех, кто мог бы дать начинающим журналистам внятную обратную связь. С ними перед выходом на интервью работал отдельный педагог, который помог им оформить «Памятку в помощь интервьюеру» и настроить на диалог. «Памятки» ребята-инвалиды зачитали своим партнерам до начала беседы.

Подготовка для одних и других не прошла даром. И хотя в начале бесед было заметно смущение и паузы длились несколько дольше, чем обычно, вскоре ребята освоились, и контакты завязались. Были в этот день и сильные впечатления, и всерьез возникший интерес друг к другу. Но главная, совсем самостоятельная работа была впереди.

Удача проекта

Если во второй день педагоги знакомили ребят и работа шла не в парах, а в маленьких группах, то дальше юным журналистам предстояло во время больших встреч найти себе собеседника, познакомиться с ним и взять у него интервью. Педагоги были рядом, но не вмешивались, пока ребята их об этом не просили. А если просили, помогали и советом, и делом, но только на самом начальном этапе.

В эти дни педагоги с удовольствием наблюдали, что начинающие журналисты уже совсем не пугаются самой инвалидности – они легко вступают в игры с «особыми» детьми. Трудно им другое – начать целевой разговор, но и это преодолимо. И вот уже в разных уголках сидят парочки и о чем-то беседуют. Наверное, этот момент был кульминацией проекта, потому что, как бы ни сложилась потом судьба текста, главное произошло – барьеры стали проницаемыми. Ребятам было интересно друг с другом. Это уже потом выяснилось, что кто-то забыл включить диктофон или выбрал для разговора слишком шумное место. Не все интервью удалось расшифровать. Но общение состоялось, страхи отступили, симпатии победили.

Примеры историй

Последние занятия проекта «Человеческие истории» были направлены на то, чтобы найти самое интересное в записанных беседах и подобрать тексту наиболее подходящую литературную форму. Всё, записанное вместе, читали, слушали, обсуждали, говорили о жанрах журналистики, помогали друг другу сделать наброски будущих текстов.

И вот эти тексты родились (Приложение). Предлагая их вниманию самых разных читателей, авторы проекта верят,

что знакомство с этими работами – тоже способ изменить отношение общества к проблеме инклюзии, расширить границы нашего зрения, поменять источник света на более естественный и мягкий.

Альбина Нуриева, ученица ГБОУ Гимназия № 1595 г. Москвы

Недавно я посетила в Третьяковской галерее мероприятие, посвященное людям с синдромом Дауна. В галерее царил атмосфера праздника, везде были развешены разноцветные шарики, было много народу. Даже гости из других стран приехали: присутствовала немецкая делегация, которая была приятно удивлена акцией, ее масштабом и заинтересованностью самых разных людей. Состоялась встреча с семьей из Великобритании. Событие сближало всех участников, независимо от их нации и возраста.

Там я увидела девочку с синдромом Дауна. У нее был настолько добрый и открытый взгляд, что мне захотелось с ней познакомиться и взять у нее интервью. Моей целью было узнать побольше о ней, о ее жизни, мыслях и мечтах, понять, насколько отличается ее жизнь от моей.

Кате десять лет. Она живет в Твери вместе со своей семьей, которую очень любит. Самой главной поддержкой и опорой Кати является ее старшая сестра Ксюша. Ксюша часто помогает ей с уроками – девочки много времени проводят вместе. У Кати много интересов. Она любит посещать музеи. Ее хобби – делать цветы из бумаги. В обычные дни Катя рисует, гуляет и играет со своей любимой кошечкой Дуней, очень пушистой и мягкой. Катя мне рассказала, что Дуню нашла Ксюша и спасла ее от дождя. Когда у Катюши бывает плохое настроение, Дуня ласкается к ней и прогоняет слезы и хандру.

– А еще дома меня смешит папа! – говорит Катя.

Катя посещает специальную коррекционную школу, где учится всего восемь человек. Она любит школу, так как ей очень нравится узнавать что-то новое. Катин любимый фильм – «Винни-Пух». После каждого просмотра фильма

она пишет небольшой рассказ о нем. В то же время Катя читает серьезные произведения, например, «Всадник без головы».

У Кати есть две мечты:

– Иметь крылья. Я бы хотела летать. А еще здоровья, чтобы моя семья никогда не болела.

Мне понравился ответ Кати на мой вопрос, считает ли она себя счастливым человеком. Она, немного подумав, ответила: «Да, я счастливый человек, меня окружает хорошая семья и каждый день радует любимая кошка».

Катя не по годам высокая девочка с приятной внешностью. У нее темно-русые волосы, собранные в конский хвост. Лицо светлое с очень добрыми глазами. Когда я познакомилась с Катей и попросила ее отойти в более удобное место для интервью, она дружелюбно взяла меня за руку. Меня это очень тронуло. Вначале Катя была зажата и говорила тихо, но потом раскрылась. Мы очень хорошо пообщались.

Катя по натуре оптимист. Она дружелюбная, жизнерадостная и искренняя. В ней сочетается детская наивность и в то же время взрослый взгляд на жизнь. Катя именно тот человек, в общении с которым можно пережить массу положительных эмоций. Правильно говорят, что люди с синдромом Дауна – «солнечные». Даже будучи взрослыми, они в чем-то остаются детьми и на жизнь смотрят распахнутыми глазами.

Я думаю, очень важно всем взрослым оставаться в душе детьми, видеть мир их глазами. Только дети не могут равнодушно пройти мимо голодных бродячих кошек и собак, искренне радуются плохой погоде, дождю и большим лужам, видят каждую мелочь, которую не заметят взрослые люди в своей суете и спешке. Только с детским взглядом на жизнь мы не станем равнодушными и черствыми людьми. И тогда мир вокруг нас обязательно будет лучше и добрее.

У меня с Катей много общего: семья, школа, любовь к животным. Если бы мы жили рядом, мы бы обязательно стали друзьями.

Елизавета Коноваленко, ученица ГБОУ СОШ № 840 г. Москвы

Не так давно я побывала на праздничной программе «Лучше вместе», посвященной человеку с синдромом Дауна. Там я и мои друзья увидели выступления коллективов «солнечных» людей. Программа проходила в Третьяковской галерее. В залах была светлая и радостная атмосфера, везде висели шарики и рисунки детей.

Ко мне подбежал маленький худенький мальчик с темными короткими волосами, одетый в белую рубашку с галстучком, обнял меня и поздоровался. Тут же подошла его тетя. Мы познакомились, и я решила взять у Кирилла интервью. Из нашего знакомства я поняла, что Кирилл очень общительный мальчик, и решила приступить к беседе. С нами присела Екатерина Георгиевна.

Я много узнала о Кирилле: он любит ставить спектакли из плюшевых игрушек, используя фонарик в качестве микрофона. Екатерина Георгиевна охотно отвечала на мои вопросы, которые я адресовала Кириллу. Так, в ходе общения я все больше и больше узнавала о Кирилле от его тети. Она рассказывала мне о его увлечениях, любимых книгах, мультфильмах.

Из того, как торопливо и активно она отвечала на мои вопросы, не давая Кириллу времени собраться с мыслями и непослушным языком выговорить слова, я понимала, что она не хочет давать мальчику ни малейшей самостоятельности, свободы. Она боится за него, и ее можно понять, но невольно появляется вопрос: «Правильно ли это – держать ребенка рядом собой постоянно, не давая ему расслабиться, быть собой, не давая ему никакой свободы?».

С одной стороны, Екатерина Георгиевна, наверное, права: ведь любому ребенку в определенных ситуациях нужен контроль, а тем более, ребенку с таким диагнозом. И, конечно, такой подход к Кириллу она применяет только потому, что сильно и искренне любит его. Но чего добьется Кирилл, кем он будет в жизни, если так и не познает самостоятельности?

Я не очень согласна с позицией Екатерины Георгиевны потому, что такой солнечный и общительный мальчик, как

Кирилл, заслуживает лучшего будущего. Если его всегда будут слишком сильно опекать, он никогда не научится принимать решения и жить самостоятельно.

На празднике я видела много веселых ребят, бегающих по залу и активно принимающих участие в мастер-классах. Дети общались друг с другом, играли и радовались вместе, в то время как любую попытку Кирилла начать общение с другими мальчиками и девочками Екатерина Георгиевна пресекала. А тем временем в концертном зале выступали ребята. Они пели, танцевали и участвовали в театральных постановках. Ребята проявляли активность, инициативу. По ним было видно, что самостоятельность в их положении возможна. Но, видимо, Екатерина Георгиевна не желала обращать на это никакого внимания...

Вот перед нами и встает вопрос воспитания, ответ на который каждый должен найти сам.

Авторы проекта выражают глубокую благодарность педагогическим и ученическим коллективам ГБОУ Школа-интернат № 2 города Москвы, ГБОУ СОШ № 840, ГБОУ СОШ 1794, ГБОУ СОШ № 141, ГБОУ Гимназия № 1595 города Москвы, а также коллективам РОО «Перспектива» и РОО «Круг» за помощь в осуществлении проекта «Человеческие истории».

Александра Никитина,
театровед, кандидат искусствоведения,
эксперт АНО «Пролог»,
г. Москва

Паралимпийские игры: счастье сопричастности

Паралимпийские игры – событие для нашей страны уникальное. Грандиозный праздник, удивительные достижения спортсменов, сила духа, воли, доказательство безграничных возможностей человека... А как увидели это событие дети с особыми возможностями здоровья, которые приехали в Сочи «поболеть» – в хорошем смысле слова?

Ожидание

Ожидание иногда ярче, чем само событие. За день до отъезда ребята не могли ни о чем говорить, ни о чем думать: «Послезавтра (завтра) едем!». Дело не только в предвкушении праздника – уже вложены немалые силы в грядущее путешествие.

Поездка пришлась на учебное время. Нужно было отпроситься в школе. Ребята постарше внимательно изучали график контрольных, собственные оценки в журнале. Подходили к учителям с неожиданным от не самых прилежных учеников вопросом: «Не дадите ли мне дополнительное задание?».

Дети помладше, менее дипломатичные, спрашивали откровеннее: «У меня не будет двойки в четверти? Надо что-то исправить?». Первоклассник Дима задал вопрос в лоб: «А вы меня отпустите в Сочи?».

И ни одной двойки, ни одной несданной темы перед отъездом не осталось.

Удобный человек

Первое впечатление поездки – неожиданный и непривычный комфорт отеля. Но пусть об этом расскажут сами ребята.

«Мы жили на четвертом этаже. А все на пятом, и было очень тихо вечером. В моей комнате был сейф, я туда клал свою драгоценную вещь (устное примечание – *ножичек*)». (Саша)

«У меня в номере была удобная кровать. Большой телевизор с удобным пультом. Я сам стал удобным человеком». (Олег)

Удобный человек в данном контексте – не приспособленец и не соглашатель, а тот, кто живет удобно и не причиняет лишних хлопот окружающим.

Как отзовется в жизни ребят знакомство с непривычной роскошью, которая, возможно, не встретится им в дальнейшей жизни? Это к лучшему, что у них появился такой опыт? Или он останется привкусом горечи от неосуществленных желаний?

Я всем улыбался

В Сочи – огромное количество волонтеров, подбадривающих болельщиков. Куда бы ребята ни шли, их всюду встречали улыбающиеся люди, которые радостно здоровались, кричали «дай пять!» и даже предлагали обняться. Улыбки у детей получились не сразу. Дня через два-три. Нет привычки улыбаться незнакомым. И знакомым, честно говоря, тоже. Зато на четвертый день стало понятно, что из отеля нужно выходить минимум на полчаса раньше. Чтобы все успели обняться по дороге с симпатичными людьми.

Устное замечание: «Димка обнимался с девушками, а я со всеми». Письменно: «Я всем улыбался». (*Илья*)

И снова вопрос. В нашем неулыбчивом окружении, среди людей, скорее, раздраженных, спешащих, отстраненных, опыт доверия ко всякому встречному – на пользу детям?

Я потерял дневник

«Мы пошли на концерт и увидели СОБР». (*Илья К.*) Спрашиваю: испугался? Все-таки большие вооруженные люди. «Нет, мне было спокойно».

Олег, подросток двенадцати лет, пять дней вел дневник, описывал события, собирал автографы. «У меня там пятнадцать страниц было», – вспоминает с тоской. Конечно, потерял. На каких-то соревнованиях.

Служба безопасности прониклась горем мальчишки. Пообещали: «Найдем». И не нашли. Толпа, огромное пространство.

На следующий день командир группы отыскал Олега (это в Сочи-то!), извинился (не смог выполнить обещание) и вручил новый блокнот с автографами своих коллег. Конечно, утрата невосполнима, написанного не вернешь. Но поддержка дорогого стоит.

Ты слышал, как я кричал?

Одно из сильных впечатлений у ребят – возможности человека.

«На биатлоне спортсмены стреляли вслепую. Им надевали наушники, и когда прицел был близок, то возникал такой звук «пи-пи-пи». Девочки (*примечание*: именно так написано у тринадцатилетнего мальчика, воспринимающего спортсменов как ровесников) ездили без ног – вот это было великолепно». (*Илья К.*)

Надо заметить, ребята пробовали покататься на тех «санках», на которых соревнуются безногие лыжники, и оценили, какое усилие нужно приложить.

«Мне больше всего понравилось, как плыл корабль и как Алексей Чувашов поднимался без ног по канату (на церемонии закрытия)». (*Саша*)

Два равно прекрасных зрелища: плывущий по морю огромный корабль и сильный мужчина, поднимающийся вверх.

«Я так болел (кричал, разумеется, вместе с трибунами), что даже охрип. Роман Петушков сначала отставал, а потом разозлился и сам себе сказал: “Всё, надо побеждать”. И всех обогнал. Я его спросил: “Ты слышал, как я кричал?”. Он сказал: “Да!”». (*Эдик*)

У ребят – ощущение причастности к победе. И опять вопросы о разных гранях ситуации. Это – иллюзия, позволяющая без особых усилий разделить торжество с настоящим тружеником? Или посильный вклад в общее дело?

В любом случае, короткие встречи со спортсменами, разговоры на бегу, пирожок, съеденный на пару, внушают ребятам уверенность в том, что у них появились новые знакомцы.

«Я знаю одного паралимпийца, он участвует в лыжных гонках и играет в хоккей. Он мой друг, очень хороший». (*Саша*)

Резюме: «Я поехал ради удовольствия». (*Илья К.*)

Елена Куценко,
г. Москва

Дюймовочка из сказки: история отношений

Если в классе появляется ребенок, заметно отличающийся от других учеников, от действий классного руководителя в первую очередь зависит, как школьники воспримут необычного товарища. Действуя убежденно и последовательно, учитель может привить ребятам представление, что доброжелательность и терпимость – это норма отношений между людьми, а не счастливое исключение.

Первая встреча

В каждой школе встречаются дети, привлекающие особое внимание. В классе, где учится моя дочь, тоже есть такая девочка – с хорошеньким личиком, огромными глазами, с такими густыми вьющимися волосами, которым позавидует любой парикмахер. Эта девочка не умела смущаться, не знала слово «нельзя». Она к любому могла обратиться с просьбой, не предполагая, что ей могут отказать. И ей действительно никто не отказывал, поскольку она – карлица, с крошечными ножками и ручками, с большой головой. При этом ее уверенности, убежденности в том, что она всё делает правильно, может позавидовать любой.

Когда я привела дочь в первый класс, на школьном дворе увидела учительницу с табличкой «1 “А”» в одной руке, а в другой она держала крошечную ладошку Маши (имя изменено). Малышка стояла в первом ряду, гордо оглядывая собиравшихся на линейку детей. Когда ее вновь испеченные одноклассники начинали толкаться и давить на нее, она сурово поворачивалась и громко заявляла: «Мне больно!». Этого возгласа почему-то было достаточно, чтобы ребята отодвигались в сторону.

Поиск различий

Возможно, причина машиной уверенности по отношению к одноклассникам крылась в том, что учительница начальных классов оказалась непревзойденным педагогом. За все годы совместной учебы ни разу ни один человек в классе не изде-

вался над машинным ростом. Порой ее обзывали, но так, как можно дразнить любого одноклассника. Ребята из других классов иногда ее обзывали нелицеприятно, но она на это не реагировала.

Я расспросила свою дочь, помнит ли она, как их учительница начальных классов вела с ними беседы об отношении к людям маленького роста. Дочь припомнила случай. Однажды, когда Маша болела, учительница задержала ребят после уроков. Вызвала к доске мальчика и девочку и попросила найти между ними отличия. Другие дети записывали эти различия в два столбика на доске: мальчик – девочка, блондин – брюнетка, длинные волосы – короткие волосы, голубые глаза – карие, высокая – невысокий...

Затем учительница спросила класс, какой список качеств лучше. Дети озадачились, не в силах сделать выбор. Кто-то крикнул: «Какая разница, какого цвета глаза?! Это ни на что не влияет». Тогда педагог продолжила: «С кем вам хочется больше общаться – с интересным человеком или с симпатичным только внешне?». Почти все ученики подтвердили, что важнее личность другого человека и то, насколько с ним интересно.

Учитель подводит итог, убеждая ребят, что внешность при общении никакой роли не играет. Нам важны человеческие качества, а не внешность. По сути, мы все особенные: кто-то полный, кто-то худой, один увлекается гитарой, другой – футболом, третий обожает собак и кошек... Каждый индивидуален. Это надо ценить и уважать.

Активистка по убеждению

Прошло восемь лет. Маша повзрослела, стала более сдержанной, пропала детская непосредственность и здоровая вседозволенность: «Достань! Покажи! Хочу! Дай!..». Но в ней сохранилась уверенность в себе. Несмотря на сложный переходный возраст, она знает, что с ней всё в порядке. У нее нет никаких комплексов по поводу своей внешности и роста. Да, она – очень маленькая, и что?

Классный руководитель относилась к Маше по-матерински. Иногда она отправляла ее за журналом, и, ког-

да девочка покидала класс, учительница напоминала подросткам, что милосердие – это не абстрактное понятие; что общение с Машей дает прекрасную возможность научиться лучшим человеческим качествам: терпению, стойкости, выдержке, доброте, любви. Все мы разные, и это надо ценить, уважать особенности каждого. С другими учителями средней школы тоже проблем не было.

Чтобы случайно не пострадать в толпе резвых школьников на шумной школьной перемене, в столовую или на другое мероприятие Маша передвигалась только за ручку с кем-то из учителей. Она шествовала гордо и возмущенно отталкивала тех, кто попадался ей на пути.

Маша всегда сидела на первой парте. В начальной школе у нее была под партой скамеечка, обитая яркой клеенкой. Затем необходимость в ней отпала. Уроки физкультуры она не посещала, однако принимала активное участие во всех школьных мероприятиях. Была активисткой по убеждению. Забавно было смотреть, как она отчитывала кого-то из одноклассников за то, что он не участвовал в уборке класса или пропустил дежурство: крошечная девочка стоит перед семиклассником-«верзилой», дергает его за жилетку и что-то гневно выговаривает. А держит она его для того, чтобы у него не рассеивалось внимание и мальчик смотрел вниз, на нее, а не куда-то в пространство.

Коллективная помощь

В пятом классе у Маши начались проблемы со здоровьем. Голова и туловище начали быстро расти, а ноги – нет. Ей стало тяжело ходить. Девочке грозила инвалидность и передвижение в коляске. Многочисленные исследования показали, что можно помочь, но путем дорогостоящей операции.

Активно подключилась школа. В каждом классе были проведены разъяснительные беседы. На первом этаже повешен ящик для пожертвований. Во многих супермаркетах нашего района, в торговых центрах были вывешены ящики с фото Маши для сбора денег. В социальных сетях Интернета ее одноклассники так же разместили фотографию девочки и необходимую информацию. Сотрудники кабельного

телевидения нашего района сняли документальный фильм о Маше, рассказывающий, как тяжело живется людям маленького роста – насколько сложно им сесть в общественный транспорт, как трудно нажать кнопку домофона, достать что-то с полки в магазине...

В результате деньги были собраны в нужном количестве, и Маша уехала на операцию. Ей растягивали кости рук и ног, вживляя в тело спицы и надевая металлические кольца. Вернувшись домой, Маша полтора года не покидала кровать, находилась на домашнем обучении. Учителя, посещавшие ее, со слезами рассказывали, как больно ей, как всё ноет и давит.

Машу привозили на инвалидной коляске на школьные мероприятия. Она не могла сгибать руки и ноги, но старалась улыбаться и не жаловаться.

В итоге операция помогла. Девочка вытянулась на несколько сантиметров. Но предстоял следующий этап, новая операция, новые кольца и стержни. Маша отказалась. Сказала, что больше не выдержит этой ноющей боли.

Надо отдать должное маме Маши. Она к своей дочке относилась не как к инвалиду, а как к обычному ребенку, которому приходится преодолевать серьезные трудности, но во многих ситуациях он так же способен быть самостоятельным, как и любой другой.

Марина Саватеева,
г. Москва

Мальчик на балконе: история одного переживания

Порой встреча с тяжелобольным сверстником может обернуться для подростка серьезным шоком и даже мировоззренческим кризисом. В подобной ситуации особенно важна поддержка мудрого взрослого, возможность обсудить свои эмоции с авторитетным человеком. Если же такого рядом не окажется, подросток останется наедине с самим собой.

Стриженный затылок

Первый раз я увидела его еще в начале лета. Его вынесли на балкон и уложили на подушках. И он утонул в этих белых подушках, как в сугробе... Балкон был на втором этаже, лица мальчика мне не было видно, а только его стриженный затылок. По этому затылку я заключила, что мы с ним ровесники.

Дом с мальчиком был неподалеку от моего дома – на соседней улице. Лето стояло теплое, сухое, и мальчик проводил на балконе все дни. Рядом с балконом шелестели высокие тополя, просвеченные солнцем...

И всё лето, проходя по этой улице, я видела неподвижный, утопающий в подушках затылок. Сердцу делалось больно, беспокойно... В конце концов я стала думать об этом мальчике постоянно.

Было ясно, что он не просто сломал ногу. По его неподвижности не трудно было догадаться, что он не ходит вообще.

Он всегда был один. Изредка на балкон выходила мать, поправляла на нем одеяло и уходила в комнату. Никогда я не видела, чтобы кто-то сидел рядом с мальчиком и общался с ним. Ни мать, ни отец, ни кто-то из ребят-товарищей, которые бы пришли его навестить и поболтать.

Мне казалось, я тоже виновата в его одиночестве. Ведь я всё видела! И значит – должна была что-то сделать, как-то изменить эту ситуацию, которая с каждым днем становилась для меня всё нестерпимее.

И я стала обдумывать, как мне с ним подружиться. Что бы можно было приходиться к нему, разговаривать с ним, ну или просто посидеть рядышком, посмотреть на тополя, просвеченные солнцем... Чтобы он знал, что он не один, что кому-то до него есть дело. В мечтах своих я уже видела нашу большую настоящую дружбу на всю жизнь... Но я же не могла прийти вот так, запросто, к этим людям и сказать: «Я хочу дружить с вашим мальчиком!».

Мечта о дружбе

Наступила осень. Бывали уже прохладные дни, когда его на балкон не выносили. И он томился где-то там – внутри квартиры, теперь уже окончательно одинокий. А впереди его ждала одинокая зима.

Я решила, что сначала мне нужно завязать с ним переписку, подружиться в письмах – так, может быть, даже лучше для нас обоих. По крайней мере, для меня. В жизни я ведь молчаливая и скучная – ну, приду, посижу, помолчу рядом, рассмешить не могу. Какой ему интерес общаться с молчаливым человеком? А вот письма интересные я смогла бы ему писать. Стихи ему буду свои присылать, рассказы... И мы будем дружить долго-долго, всю жизнь...

Я села писать письмо. Но письмо никак не клеилось... И я вдруг поняла, что не могу признаться ему в том, что я – девочка. Мне казалось, что он сразу меня забракует: «А... девчонка! ей меня не понять». Я подумала, что мальчик-инвалид не захочет переписываться с девочкой, что он будет комплексовать из-за своей болезни и сразу, с порога, отвергнет мою дружбу.

Тогда я решила назваться в письме не Леной, а Геной. (Пусть я буду хоть в этой истории мальчиком, как мне того хотелось бы в жизни). И мы будем дружить долго-долго, всю жизнь, и он никогда не догадается, что я – девочка. А если через какое-то время всё же догадается, то уже будет не страшно, ведь к тому времени мы уже будем настоящими друзьями.

Я быстренько написала небольшое письмецо. Сообщила, что я – Гена, что хочу с ним дружить, переписываться.

Между прочим, в письме моем была такая фраза: «Не знаю, как тебя зовут, но мне кажется, что тебя зовут Володя».

Отправила. Жду ответа. Жутко волнуюсь... Ответ пришел где-то через неделю. Но писал не сам мальчик, а его младший брат. Он писал, что его брат болен и переписываться со мной не может. Но если я захочу, то могу прийти к ним в гости – в любой день.

В одну секунду рухнула мечта о прекрасной дружбе, о переписке длиной в жизнь. Несколько дней ходила совершенно потерянная. Потом опять перечитала письмо. Горько усмехнулась, дойдя до приглашения заходить в гости. Как же я туда пойду?! Я – которая вовсе не Гена.

Вихрастый мальчишка

«Как же я туда пойду? как я туда пойду?..» – крутится у меня в мозгу с утра до ночи. И тут я понимаю, что решение туда пойти мной уже принято. Остается только решить – как это осуществить?

На перемене подхожу к Лезе со странным вопросом, просьбой: не может ли он одолжить мне на пару часов свой школьный костюм – брюки и пиджак? Лезя очень удивилась: зачем? Пришлось рассказать. Лезя хороший мальчишка, никому не разболтает. «Понимаешь, говорю, мы с тобой одного роста, ничей другой костюм мне не подойдет».

Меня могут спросить: почему я не могла пойти туда в своих собственных брюках? Отвечаю: потому что у меня их не было. В то время девочки брюк не носили. Было не принято. О джинсах мы даже не слышали. Лыжные фланелевые штаны – не в счет, в них я пойти не могла, они были девчачьи и меня сразу бы разоблачили.

После уроков иду с Лезей к нему. Он заходит в дом, я стою под окном его комнаты (их квартира на первом этаже). Наконец, открывается окошко, и Лезя выдает мне газетный сверток со своим костюмом. Опять напрашивается вопрос: почему не могла зайти в дом? К чему эта конспирация? Да потому, что в доме были Лезина мать и его старший брат. Сразу бы возникли вопросы: зачем тебе Лезин костюм? Для чего?

Пришла домой. Хорошо, что никого нет, все на работе. Беру ножницы. Стою у зеркала в прихожей, примериваюсь... Волос совершенно не жалко, главное, чтобы получилось похоже на то, что носят мальчики. (Еще одно пояснение: в то время – шестидесятые годы прошлого века – девочки слишком коротко не стриглись. А мальчики носили специфические прически: сзади, на затылке, почти всё состригалось, а впереди оставалось чуть побольше. Да, раньше по прическе легко было отличить мальчика от девочки, не то, что сейчас.)

И вот я начинаю безжалостно кромсать свои волосы. Я состригаю их до тех пор, пока не увижу, что из зеркала на меня смотрит... да, вроде мальчик. Такой симпатичный вихрастый мальчишка.

Облачаюсь в Лезин костюм, он точно моего размера. Здорово! И отправляюсь «на дело».

Угаданное имя

Идти было всего ничего. Но я сначала прошлась по улицам, чтобы войти в образ. Было бабье лето, солнышко, нежные паутинки щекотали лицо... Шла такой небрежной походкой, пинала камушки, мне было интересно, какое я произвожу впечатление на прохожих. А никакого! Значит – всё в порядке.

Только два пацаненка лет шести увязались за мной, шли и шептались: «Мальчишка!» – «А я говорю: девчонка!» – «Мальчишка!» – «Девчонка!».

– Это кто тут девчонка? – спросила я как можно грубее, резко оглянувшись на них.

Они испуганно уставились на меня. А потом дали деру. Мне стало смешно. И я решила, что – пора.

Подымаюсь по лестнице на второй этаж, чувствуя, как дрожат все мои поджилки. Долго стою перед дверью, никак не решаясь нажать на звонок. Уговариваю себя: что ж, я волосы напрасно остригла, что ли? И что ж я такая уж трусиха? Никто ж меня там не съест...

Наконец, звоню. Открывает его мама, немолодая, уставшая женщина, смотрит удивленно.

– Я – Гена, я письмо вам писал, – говорю я.

– А, Гена!.. – радуется она. – Так проходи, проходи, Гена, очень хорошо, что зашел. Прходи, мы тут как раз обедаем, проходи.

Иду за ней в комнату. За столом сидит немолодой мужчина с тем же выражением несмываемой усталости на лице. Брата нет. И хорошо.

– Вася, этот тот самый Гена, что письмо нам писал.

– Ну, здравствуй, Гена. Садись с нами обедать.

– Да нет, спасибо, – бормочу я.

– А чего так? Давай борщику тебе налью, – суется мать. – Да садись же, садись!

Села. Передо мной тарелка с борщом. Глупая ситуация. Я ведь не борщи есть сюда пришла. При чем тут борщ?!

– Спасибо, я не буду.

– Ну, тогда чаю. И поговорим давай.

И они меня стали долго и подробно расспрашивать: в каком классе учусь, да кто мои родители, да где работают. Я на все вопросы отвечала и даже в мыслях у меня не было, что, может, эти люди знают моих родителей, знают и то, что нет у них никакого Гены... Но мне в голову такое не приходило! Умная-умная, а глупая. Точнее – наивная, как младенец.

И всё они меня расспрашивают и расспрашивают, и я так запросто с ними общаюсь, никакого страха речи, никаких запинок (Гена ведь не заикается, с ним всё в порядке!). Но внутри у меня постепенно нагнетается тревога: почему они меня не знакомят со своим сыном? Почему они его прячут за закрытой дверью?

Мать точно прочла мои мысли.

– Ну, если ты хочешь посмотреть на нашего Володю...

(Володя!.. Я угадала его имя!)

– Да, очень хочю.

Она встала и направилась в другую комнату, я – за ней.

Страшное слово «никогда»

Мы вошли в эту комнату. И я увидела то, что потом долго стояло у меня перед глазами... Я машинально сказала ему

«здравствуйте». Он не ответил. Я стояла у кровати, на которой он лежал, стояла – как будто пораженная громом.

Я никогда не думала, что такое в жизни бывает. Я увидела то, чего не видно было снизу, когда он лежал в подушках, а я прогуливалась под его балконом, мечтая о большой настоящей дружбе. Тогда я ничего не видела, кроме его одинокого затылка. Теперь – увидела.

Мальчик Володя был похож на большого толстого паука с тонкими паучьими ножками и ручками.. Рот его был открыт, большой красный язык во рту не помещался, изо рта текла густая слюна... Но главное – глаза! Они были мутными и совершенно бессмысленными. Он меня не видел. Не слышал. Ему было всё равно, всё равно...

Я никогда не буду ему другом. Мы никогда не будем болтать под шелест тополей. Я никогда не покажу ему свои стихи. Он никогда не обрадуется моему приходу. Он никогда не будет выглядывать меня со своего балкона... Никогда. Ничего. Никогда.

Его громадный красный язык елозил по подбородку, слюна пенилась... Скрюченные ручки и ножки совершали конвульсивные движения...

– Ну, теперь ты видишь, – сказала мать.

У меня закружилась голова, и я испугалась, что грохнусь сейчас в обморок.

Плохо помню, как я вышла из этой страшной комнаты, как попрощалась с его родителями, не помню, что они говорили мне на прощанье, не помню, как добрела до дома.

Горькая тайна

На меня напала бессонница. Я совершенно не могла спать. Только прикрою глаза – и тут же вижу это паучье тело, красный язык и бессмысленный мутный взгляд...

Господи, почему такое возможно в жизни?! Зачем это всё – это бессмысленное животное существование: еда, сон, пачканье пеленок... Зачем труды и страдания его несчастных родителей? Ведь всё – напрасно! Напрасно! Напрасно! Он никогда не станет здоровым, даже на чуть-чуть... Господи, кому это нужно? Зачем ты *такое* допускаешь? Не

лучше ли ему было умереть? Сразу... Чтобы не мучиться. И не мучить тех, кто рядом...

Были минуты, когда я ненавидела его родителей. Ненавидела за то, что они произвели на свет это несчастное существо. За то, что продолжают спокойно жить, есть борщи... Глядя на них, и не скажешь, что дома у них такой ужас. Вроде нормальные люди. Вот, даже телевизор смотрят, и комедии, наверное, тоже смотрят, и, небось, смеются... Как можно жить, как можно есть, как можно смеяться и чему-то радоваться, когда у тебя в доме *такое*?!

Я ходила в школу, делала уроки, ходила в музыкальную школу, играла гаммы, что-то там разучивала – но внутри у меня было пусто. Мой учитель говорил:

– Соберись с мыслями. Где ты витаешь? Я не узнаю тебя.

Но внутри было по-прежнему пусто, и эту огромную пустоту заняла тоска. Тоска была больше меня, она меня разрывала на мелкие клочки. Я даже перестала приходить по вечерам в музыкальную школу, чтобы посмотреть в мои заветные окошки... У меня не было на это сил и желания. Я чувствовала жгучее отвращение к жизни. Я не видела в ней смысла. Какой может быть смысл, если возможно *такое*?!

Ни с кем поговорить об этом я не могла. Это была моя горькая, кошмарная тайна. Что я сказала Лезе, возвращая костюм, я не помню... Не помню, как объяснила маме, зачем я так коротко остриглась. «Боже мой, на кого ты похожа?! – причитала она. – Всё криво, косо... Почему, спрашивается, не пошла в парикмахерскую? Неужели трудно было сходить?! Зачем себя надо было вот так обкромсать?! Сходи хотя бы теперь, пусть тебе подправят твою идиотскую прическу. Вечно, вечно у тебя какие-нибудь заскоки! Как же я от этого устала... Как же мне это всё надоело...».

Ни в какую парикмахерскую я, конечно, не пошла. Ну и пусть криво-косо! Всё это такая ерунда... По сравнению с тем, что я узнала о жизни, всё остальное – ерунда.

Мария Романушко,
писатель,
г. Москва

По школьному бездорожью: особый ребенок в новом классе

Когда в классе появляется ребенок, непохожий на остальных, – это уже камень преткновения для учеников и серьезное испытание для учителя. А если класс – новый, недружный, агрессивный сам по себе, а в нем предстоит учиться ребенку с явными отклонениями в здоровье, острота ситуации увеличивается многократно. Многим учителям приходилось оказываться в подобных обстоятельствах и справляться с ними чуть ли не в одиночку как сейчас, так и в доинклюзивную школьную эпоху.

Новый класс

Последние двадцать лет я была как на карусели: первого сентября – новый десятый класс на классном руководстве плюс одиннадцатые веду как предметник. Через два года – снова новый десятый и так далее. Получала – выпускала, получала – выпускала. А тире между этими двумя процессами и есть узнавание, понимание, учеба, воспитание, формирование коллектива, подготовка к экзаменам, совместные праздники, соревнования, субботники, родительские собрания и родительские комитеты, и снова учеба с пониманием и воспитанием. Иногда в начале года было ощущение нереальности происходящего: еще вчера, кажется, в этом кабинете сидели родные и дорогие мне люди, их имена напроць приклеились к этим партам.

Класс, в котором была Надя, оказался на редкость бесцветным. Сборный, как и все гимназические спецклассы: часть наших девятиклассников, всерьез настроенных на вузы (или подчинившихся родительским желанием) и поступившие к нам в десятый класс из других школ города (эти ребята, как правило, более целеустремленные и самостоятельные, так как школу выбирали осознанно, она не рядом с домом, время, которого всегда не хватает, еще и на дорогу тратить придется).

В этом классе процент пришедших из других школ был небольшой, в основном ребята из наших девярых классов.

Но они принесли с собой довольно тяжелый груз сложности и проблем, существовавших между ними в средней школе, особенно, как выяснилось, между 9 «А» и 9 «Б» классами.

Расклад у нас такой: «ашки» – в центре четыре отличницы, как бы подружки и как бы элита; «бэшки» – отличниц нет, попроще, потише, но сплоченнее, монолитнее; «вэшки» – их немного, они совсем тихие, элита их в упор не видит; новенькие – спокойные, без особых претензий, но несколько растерянные в ситуации жесткой конфронтации и новой школы. И мальчики – тут неважно, из какого они класса, их мало, и они отдельно. В учебе никто из них не силен, в 10-м классе оказались в основном по велению родителей. От девочек держатся на расстоянии.

И вот на этом фоне – Надя... Как вспомню, так вздрогну, как говорится.

Надя

Надя – из вновь пришедших. Ее папа обещал директору школы сменить электропроводку. То, что это девочка «не такая», особенная, странная, – мы все поняли сразу. Вернее, ребята почувствовали, что называется, почуяли раньше – в первый же учебный день с ней никто не сел, хотя новеньких было достаточно. Но я не владела никакой информацией и, естественно, ничего не могла даже попытаться объяснить ребятам.

Точного диагноза этой девочки я и сейчас не знаю. А тогда... «чокнутая», «шизофреничка», «психопатка», «ненормальная» – это лишь наиболее нейтральные характеристики, которые я слышала от ее одноклассников.

Надя сидела за первой партой одна. Во время урока она изредка что-то записывала за мной (записи, как оказалось при проверке, были абсолютно нечитаемыми, хотя в силу профессии мне пришлось прочитать тысячи школьных сочинений). Сидела, глядя в никуда, или, наоборот, активно рвалась отвечать. Речи ее были испытанием для меня и спектаклем для класса. Говорить могла долго, не очень связно, не обременяя себя никакой логикой. А класс откровен-

но развлекался: улыбочки, переглядки, негромкие реплики, попытки аплодисментов – всё, урок практически сорван.

Остановив, наконец, Надю, осторожно и вроде бы поделовому переключаясь на беседу с классом в намеренно быстром темпе, чтобы сбить их развеселый настрой. Только работа входит в нужное русло – снова Надя.

Даже если я ее не спрошу сразу, резко поднятая вверх рука с первой парты видна всему классу – и моя массирующая атака захлебывается.

Во время перемен Надю сознательно провоцировали: кто-то из ребят задавал какой-нибудь вопрос, чаще всего нелепый – в ответ звучала длинная невразумительная тирада, иногда с криками и топанием ногами.

То есть класс готов был объединяться на волне всеобщей травли, человеческого унижения. Все гуманистические постулаты русской классики, мучительные размышления «о Магометах и Наполеонах», о «право имеющих» и «тварях дрожащих» – всё еще впереди для моих учеников, а сегодня, сейчас – что делать?

Первые шаги

Если говорить языком отчетности, то глобальных задач у меня оказалось две: формирование коллектива, нормального, человеческого, доброжелательного, теплого, и внедрение в этот будущий коллектив (но не когда он сформируется, хоть чуть-чуть, а прямо сейчас) Нади.

Я ничего не знаю об этой девочке, и отец, который ее привозит в школу и забирает после уроков, отшучивается, наигранно весело бравлируя тем, что ничего особенного не происходит, а дети всегда дразнили друг друга. А что же в этой ситуации понятно мне?

Во-первых, девочка больна – просто букет признаков: сознание, нервы, психика, даже координация движений, речь. Следовательно, должны быть какие-то ограничения в учебе, скорее всего, индивидуальное обучение, шадящий режим. Не может быть, чтобы до 10-го класса не было никаких диагнозов и медицинских справок. Надо срочно разбираться во имя блага этого ребенка.

Во-вторых, дети могут быть достаточно жестокими, и надо как-то защитить слабого, который очень быстро может стать жертвой.

В-третьих, новый коллектив, и так состоящий из нездоровых частей, формируется на негативной основе – ребят *объединяет травля*. Страшнее, опаснее ничего не придумаешь. Надо спасать класс, и тоже срочно.

По первой группе вопросов иду к директору (и уже не первый раз): если нет никаких справок, значит, мы сами должны направить ребенка на медицинскую комиссию. Плюс подключить школьного психолога для диагностики и наблюдения.

А вот по второй и третьей группе вопросов пытаюсь разговаривать с классом.

Сначала со всеми вместе, без Нади, естественно. Мы готовились к Дню рождения класса, встреча была посвящена этой теме. Но после разговора о предстоящем празднике перехожу к другому вопросу.

– В классе оказался особенный человек. Нас не предупредили, не объяснили нам, что Надя не совсем здорова. (Многие согласно кивают.) Больные люди требуют к себе более бережного отношения (фыркают, переглядываются): то есть к ним надо быть более снисходительными, более терпимыми (тоже фыркают).

Спрашиваю, в чем, по их мнению, ее вина? Срываются все и сразу:

«Психованная! Ненормальная! Идиотка! Над ней вся школа смеется, даже малыши! Ее в психушку надо! Уберите ее от нас!»

Откричались, выдохлись. Лиц нет, сплошная агрессия. И тишина, какая-то тяжелая и густая. Говорю и сама слышу свой голос, тоже какой-то глухой:

– Ребята, я же спросила, в чем ее вина, то есть в чем, по вашему, сама Надя виновата?

Тишина еще гуще. Потом неуверенное:

– Ну, это... ее, наверно, лечить надо.

– Ну да, само собой.

– А справка у нее есть?

– Ага, справку надо.

- Она-то, конечно, не виновата, а родители куда смотрят?
- А родителям, может быть, пофиг!
- Ну да, а зачем в эту школу ее перевели?
- Да она уже всех, наверно, достала.
- Да она-то не виновата.
- И что делать?

Вот теперь – лица, как из скорлупы, глаза, устремленные на меня. Серьезные, удивленные, озабоченные, растерянные – разные, но не злые. Не коллектив, конечно, но с человеческим потенциалом и общей задачей. И вроде сами признали – не виновата. По факту – она здесь, с нами, каждый день, каждый урок. Как обойтись пока своими силами, можем мы как-то не усугублять и без того сложную ситуацию?

– Надо с ней поспокойнее...

– Ага, она же сама начинает.

– А можно не отвечать.

– Это ее еще больше распаляет.

– Ну, пошутить что ли...

– Да она не понимает шуток.

– Ну тогда как с маленькой, похвалить за что-то.

– За что?

– Да неважно, просто сказать: «Ты молодец!» – и быстренько перевести разговор.

– И пусть в перемену в классе сидит, не шляется никуда, а то малышня за ней табуном ходит и дразнит, все смеются, а она огрызается и снова туда тащится.

– Как же, будет она сидеть в классе! Ей впечатления нужны: людей посмотреть, себя показать.

– Показала уже.

– А может, с собой ее брать?

– И кто первый?

– А по очереди – идем вдвоем или втроем, и ее с собой...

Говорили практически все, предлагали, отвергали, взвешивали, размышляли... Теоретически план мы разработали – осталось воплотить в жизнь, как говорится. Да и сам этот разговор, думаю, развернул моих ребят от травли человека в другую сторону, пока, правда, только мысленно, гипотетически – но ведь стебелек прорастает из семечка, будем пробовать.

Непростой был процесс, ведь отношения уже шли по определенному руслу: неприязнь класса еще не заострилась, а вот у Нади, похоже, агрессия на одноклассников была сформирована давно, и новый круг лиц, естественно, ничего не изменил в ее сознании. Она часто срывалась, да и ребята педагогически и психологически не всегда выдерживали. Но старались. И я с ними говорила, только теперь не с классом, а с отдельными людьми, по отдельным ситуациям. Мы вместе думали, что-то решали.

В осенние каникулы Надю возили на специальную комиссию, была получена справка (я и сейчас не знаю точного диагноза, школьная медсестра сказала, что там шифр какой-то). Рекомендовано индивидуальное обучение. Но отец попросил и настоял, чтобы дочь всё же ходила в школу, пусть и не на все уроки.

Опасная ситуация

Но еще до официальной справки случилось следующее.

Веду урок в другом классе, одиннадцатом, стук в дверь – перекошенное лицо Вали, старосты:

– Надя на окне!

Бежим на третий этаж, там кабинет физики. Нет учителя, заболела, замену не успели дать, сидят одни, просто сидят. Кто-то что-то сказал (ясно, Валя знает, и кто сказал, и что сказал). Но сейчас это не имеет значения.

Надя завелась, взгромоздилась на подоконник, распахнула окно... Ребята и сами испугались, но успокоить ее не могут, она, как заведенная, кричала:

– Думаете, не смогу? Думаете, не прыгну?

Влетаем в кабинет – все на ногах, Надя – на окне. Высокая, крупная, уже не кричит, вместо лица – белое пятно. То ли она такая от истерики, то ли я уже цвета не различаю.

Своих мыслей не помню, может, их совсем не было, только хотелось пить.

Неожиданно для себя с ходу рявкнула:

– Все быстро сели!

И все сели. И Надя хлопнулась на подоконник, то есть тоже села. Чувствую, не хватает воздуха. И воды, хотя бы глоток.

– Игорь, закрой окно! Надя, на свое место!

Пока Надя приходила в себя, Игорь, самый мягкий и интеллигентный из моих мальчишек, и главное, сидит рядом, осторожно помог ей спуститься и быстро захлопнул окно.

– Надя, пойдём, поможешь мне – всё равно нет урока у вас, забирай сумку.

И обращаясь к ребятам:

– В наш кабинет после уроков!

– Так у нас же семь, – протянул Вадим и тут же получил толчок в спину за свою недогадливость.

По пути до моего кабинета я крепко держала Надю за руку, а она пыталась что-то сбивчиво мне объяснить.

В одиннадцатом классе – урок, групповая работа, все сидят небольшими группами по разным углам класса, обсуждают задание по роману Замятина «Мы». Надю посадила в конце кабинета, дала стопку тетрадей, велела аккуратно вынуть скрепки – листы для контрольной работы нужны. Она с готовностью закивала. Но, как оказалось, внимание ее больше привлекли не тетради, а происходящее на уроке. Она с нескрываемым интересом разглядывала необычную расстановку мебели, да и самих ребят.

Класс был замечательный – они, конечно, поняли, что у меня ЧП, да и о Наде кое-что знали. Но этих ребят можно было быстро развернуть и включить в урок, только в урок и в конкретную тему. К тому же внутри себя я всё еще «бежала», так что разговор получился стремительный. Минут через десять, наконец, я осознала, что темп можно и уменьшить: семинар идет как положено, Надя сидит на стуле за столом, а на окне умиротворенно улыбаются розовые и фиолетовые фиалки.

Когда начали выступать группы с доказательствами и схемами на доске, Надя раскраснелась, глаза заблестели, она даже временами приподнималась, чтобы лучше видеть говорящего. Споры о «формуле любви» привели ее в полный восторг, и после урока она заявила мне, что уже позвонила папе и велела срочно достать ей эту замечательную книгу.

В общем, реабилитация состоялась – спасибо 11-му «А»! Про эпизод с окном я с ней не говорила, она сама только спросила, не очень ли я на нее сержусь.

А с ребятами поговорили. Хотя, если честно, сил уже почти не было. Да и ребята сами поняли, что чудом беды избежали. Набросились на виновников, которые заявили, что просто пошутить хотели, а она такая психованная...

В этот раз я им ничего не объясняла, сказала только, что мы все люди взрослые и если бы она шагнула в окно, не дай бог, отвечали бы тоже все.

Политика поддержки

Смеяться в классе над Надей перестали. Совсем. На самые нелепые ее вопросы пытались отвечать, причем я видела, что давалось это ребятам непросто – в глазах появлялся некий философский туман, речь замедлялась – тщательно подбирали слова – но факт остается фактом: диалог, контакт, какое-то общение уже не были редким исключением, а стали практически школьной повседневностью.

Очень кстати оказалась встреча со школьным психологом. Наде настолько понравилось беседовать с Натальей Николаевной, что она готова была ходить в ее кабинет на всех переменах, а иногда подходила ко мне перед каким-то уроком и спрашивала с серьезным видом, не возражаю ли я, если она прямо сейчас пойдет к психологу, якобы дело срочное.

Я, естественно, не возражала, пока Наталья Николаевна не взмолилась, чтобы я отпускала ее хотя бы через раз. Надя, как и у меня на уроках, говорить могла много и долго, зная, что Наталья Николаевна выслушает до конца и поймет. В любом случае в лице школьного психолога и Надя, и я приобрели очень важного человека: Надя – что-то вроде «скорой помощи», своеобразного громоотвода, хотя она и называла ее другом; а я – коллегу, делового партнера, специалиста, с которым можно всерьез советоваться и решать трудные вопросы.

Надя стала спокойнее, в классе от нее уже не шарахались, иногда звали с собой в буфет или просто прогуляться в перемену. Она так искреннее этому радовалась, что на лицах ребят частенько мелькало виноватое удивление – я-то понимала, как не просто им это давалось, хотя и всячески их поощряла.

Наши разговоры об ответственности, об эгоизме, о толерантности, о взрослости наконец перетекали из уроков литературы в реальную жизнь, заставляли задумываться, размышлять, делать выводы, задавать вопросы, действовать... Я очень надеялась, что когда-то что-то прорастет и уже будет существовать в мыслях и душе ребят без моей поддержки.

На выпускном вечере папа Нади гордо заявил мне, что дочь будет учиться на юридическом факультете, деньги за учебу он уже заплатил (ЕГЭ всеобщего еще не было, а экзамены на платные отделения, вероятно, были мелкой формальностью).

От моих слов, что для девочки это будет непосильный груз, он весело отмахнулся. Мама (я впервые ее увидела за два года) виновато улыбнулась.

В вузе Надя проучилась четыре месяца, то есть до первой сессии, к которой ее не допустили. Она очень часто приходила в школу – первокурсники всегда часто приходят, но она – почти каждый день. Жаловалась, что всё плохо, ребята не такие, как были у нас в классе... Потом отец перевел ее на гуманитарный факультет. Наконец, она пришла с сообщением, что пока не будет учиться, а займется собой, и показала брекететы на зубах.

Настроение у нее было на редкость хорошее. Она дождалась конца моих уроков, протянула мне коробку конфет со словами, что не удержалась, открыла ее и съела три штуки. Мы попили с ней чай, и она рассказала мне, что, когда еще училась, Даша и Вика (те самые отличницы, ныне студентки юридического факультета) в университете ее очень поддерживали. Оказавшись на одном факультете с Надей, девочки продолжили нашу классную политику по защите слабого. По понятным причинам в вузе это не сработало – там другие точки отсчета. Но на меня сам факт такого отношения к особенному человеку произвел очень сильное впечатление, даже в глазах защипало.

Татьяна Полякова,
заслуженный учитель РФ,
г. Ульяновск

Кино без барьеров: фильмы о жизни людей с инвалидностью

С 2002 года, раз в два года, Региональная общественная организация инвалидов «Перспектива» проводит Международный кинофестиваль о жизни людей с инвалидностью «Кино без барьеров». Это первый в России тематический кинофестиваль такого рода.

Организация фестиваля

Главная задача фестиваля «Кино без барьеров» – используя выразительный язык кино, привлечь внимание общества к жизни людей с инвалидностью, показать их потенциал и возможное богатство их жизни. Фестиваль также призван дать самим людям с инвалидностью наглядные и вдохновляющие примеры активной жизни.

Специальная детская программа объединяет детей разных возрастов – с инвалидностью и без нее, чтобы посмотреть и обсудить в игровой форме детские фильмы. В рамках фестиваля проводятся мастер-классы, которые собирают вместе режиссеров, героев фильмов, студентов, представителей общественных организаций для обсуждения фильмов и проблем, которые они поднимают. Люди с инвалидностью активно участвуют в организации кинофестиваля и отборе фильмов.

За прошедшие шесть фестивалей «Кино без барьеров» было показано более 600 фильмов из 45 стран мира. Только в Москве на фестивальных показах побывало более 15 000 зрителей. Фильмы детской программы посмотрели около 4 000 московских школьников.

В ноябре 2014 года в Москве прошел очередной – уже седьмой по счету – фестиваль «Кино без барьеров». Все подробности – в Приложении.

Просмотры фильмов на кинофестивале – бесплатные, открытые для публики.

Рекомендуемые фильмы

Если классный руководитель проводит в своем классе занятия, посвященные теме инвалидности, то в качестве иллюстраций можно использовать следующие фильмы:

люстрации, наглядного примера можно продемонстрировать фильмы, участвовавшие в программах кинофестиваля «Кино без барьеров» разных лет.

Мы можем рекомендовать для показа перед преподавательским составом и родителями учащихся следующие картины, принявшие участие в кинофестивале «Кино без барьеров».

«Вполне нормальный», реж. Саймон Смит, Великобритания, 12 мин.

У Билли синдром Дауна. Незнакомые люди считают его странным и обходят стороной, мальчишки обижают. Он, сам того не желая, привлекает к себе внимание. Билли живет в мире иллюзий и понимание находит только в своей не очень благополучной семье. Каждый день он загадывает желание и искренне верит, что оно сбудется. Мы можем узнать, о чем мечтает Билли в свой день рождения.

«Как привлечь Сэмюэля», реж. Дан Хабиб, США, 58 мин.

До появления на свет сына Сэмюэля фотожурналист Дан Хабиб сторонился людей с инвалидностью и нередко сомневался в их интеллектуальных способностях. Теперь он ежедневно задумывается о том, как помочь своему ребенку с ДЦП стать полноценным членом общества. В фильм включены еще четыре истории о людях с похожими проблемами и переживаниями.

«Мой маленький братик с Луны», реж. Фредерик Филиба, Франция, 5 мин.

Это анимационный фильм о трогательных чувствах девочки к своему младшему брату с аутизмом. Девочка пытается понять, почему брат не похож на других детей. С детской непосредственностью она призывает взрослых к пониманию и терпению.

«Быть вместе», реж. Ольга Арлаускас, Россия, 26 мин.

Как жить в таком большом городе как Москва, не имея возможности сесть на общественный транспорт, не имея

доступа к зданиям? Как жить в Москве, если ты на коляске? Если ты – незрячий или слабослышащий? Если у тебя аутизм или церебральный паралич? Жить. Мечтать, любить и верить в лучшее, несмотря на все преграды.

«Один вопрос», реж. Энтони Де Сальво, США, 7 мин.

Тридцать пять человек с нарушениями развития отвечают на один и тот же вопрос: «Если бы Вы могли изменить в себе только одну вещь, что бы это было?».

Марианна Ежова,
РООИ «Перспектива»,
г. Москва

**Содержание
электронных приложений к книге
«Инклюзивное образование»**

№	Автор	Название статьи	Материалы на диске
1	Елена Кутепова	Условия получения образования ребенком с ОВЗ	1. Примеры организации обучения детей с ОВЗ при изучении разных предметов
2	Наталья Семаго	Особый ребенок в массовой школе: специальные образовательные условия	1. Нормативно-правовая документация 2. Договор
3	Марина Чибисова	Образование детей мигрантов: понять и научить	1. Схема оценки
4	Татьяна Алексеева	Зрячее сердце: к юбилею Луи Брайля	1. Правила общения с незрячими людьми
5	Елена Самсонова	Педагогические технологии инклюзивного образования	1. Индивидуальный образовательный план
6	Игорь Вачков	Встречи во вселенной: игры на развитие толерантности	1. Вступление ведущего 2. Экипаж звездолета 3. Перечень вопросов 4. Незаконченные предложения 5. Вопросы для обсуждения 6. Карточки 7. Вопросы для обсуждения
7	Мария Перфильева, Юлия Симонова	Уроки доброты и понимания	1. Примеры утверждений 2. Доступная среда для инвалидов 3. Материалы к мини-лекции
8	Екатерина Выговская	Разные возможности – равные права: знакомимся с Конвенцией о правах инвалидов	1. Конвенция ООН о правах инвалидов 2. Пособие для учащихся
9	Виктор Кротов	«Спектакль начинается»: на сцене играют особые дети	1. Пьеса
10	Татьяна Алексеева	Поверх барьеров: знаменитые люди с инвалидностью	1. Презентация PowerPoint «Знаменитые люди с инвалидностью»
11	Александра Никитина	Человеческие истории: журналистский проект	1. Человеческие истории
12	Марианна Ежова	Кино без барьеров: фильмы о жизни людей с инвалидностью	1. Информация для педагогов
13			Из обращения граждан на портал «Образование без границ» (2014 г.)

Инклюзивное образование

Сборник
статей

М.Р. Битянова	Составитель
А.С. Полякова, Т.А. Алексеева	Редакторы
Э.Ю. Лурье	Оформление и макет
О.Е. Русакова	Корректор
Г.В.Струкова	Верстка

Журнал «Классное руководство и воспитание
школьников»

121165, Москва, ул. Киевская, д. 24

www.1september.ru

Подписано в печать 23.06.2015

Формат издания 60×90/16

Гарнитура: Calibri, CharterITC, QuantAntiqua,

Revival565 BT, Yanus

Печ. л. 14,0. Печать офсетная. Тираж 5000 экз.