
**Стратегии командного
сотрудничества
в реализации
инклюзивной практики
образования**

Сборник материалов

Издание осуществлено при финансовой поддержке
Европейского Союза



Составители: *Наталья Борисова, Мария Перфильева*
Перевод: *И. Аникеев, Н. Борисова*

**Стратегии командного сотрудничества в реализации
инклюзивной практики образования**
Сборник материалов.

David Mitchell

«What Really Works in Special and Inclusive Education»
First published 2008 by Routledge
2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon OX14 4RN
© 2008 David Mitchell

Карпенкова Инна В.

Тьютор в инклюзивной школе: сопровождение ребенка с особенностями развития. Из опыта работы.
Под ред. М.Л. Семенович. — М.: ЦППРиК «Тверской» — 88 с.
Первая публикация, 2010., ISBN 978-5-4212-0027-7.
© Карпенкова, Инна В.
© ЦППРиК «Тверской», 2010

Д. Митчелл

«Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования». Главы из книги.
Русский перевод И. Аникеев, Н. Борисова. ООО «БЭСТ-принт».
ISBN 987-5-903263-28-8
© РООИ «Перспектива», 2011

ISBN ООО «БЭСТ-принт»



© РООИ «Перспектива» 2012

Содержание

Введение	6
ЧАСТЬ 1.	
Тьютор в инклюзивной школе. Сопровождение ребенка с особенностями развития.	
<i>Инна Карпенкова</i>	
РАЗДЕЛ 1 .ТЮТОР В СТРУКТУРЕ ШКОЛЬНОЙ ЖИЗНИ	9
Глава 1. Тьютор – новая специальность в образовании	9
Глава 2. Введение ученика с особенностями развития в детский коллектив.	29
Глава 3. Стратегия деятельности тьютора в процессе введения ребенка в детский коллектив	37
Глава 4. Организация жизнедеятельности ребенка в школе	43
Раздел 2 . МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ТЮТОРА	50
Глава 5. Оценка сформированности основных навыков школьной деятельности на конец первого года обучения	50
Глава 6. Рекомендации по составлению индивидуального плана работы с ребенком	54

Глава 7. Адаптация учебного материала	60
Глава 8. Приемы работы тьютора	68
Глава 9. Реальные истории (имена детей изменены)	80
ПРИЛОЖЕНИЕ	84
ЛИТЕРАТУРА	88
Часть 2.	
Главы из книги « Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования», Дэвид Митчелл. Перевод И. Аникев, Н. Борисова	
Стратегии командного сотрудничества	89
Стратегия 4: Сотрудничество в обучении учащихся с особыми образовательными потребностями	90
Стратегия 5: Вовлечение родителей	102

Сборник представляет собой обобщенный и систематизированный материал о сопровождении ребенка с особенностями развития в инклюзивной школе, а так же о технологии сотрудничества, что важно не только в инклюзивном образовании, но и вообще для того, чтобы любая школа могла полнее соответствовать всем вызовам сегодняшнего дня.

Практика сопровождения ребенка-участника инклюзивного образовательного процесса в данном сборнике представлена главами из книги Инны Карпенковой «Тьютор в инклюзивной школе».

Важность командного подхода и сотрудничества в работе для того, чтобы инклюзивное образование было качественным, обосновывает профессор Дэвид Митчелл в одном из разделов своей книги «Эффективные технологии специального/инклюзивного образования», и перевод соответствующего раздела так же включен в данный сборник.

РООИ «Перспектива» и составители сборника благодарят авторов за предоставленный материал.

Введение

В настоящее время в России начинают активно складываться региональные модели инклюзивной практики обучения, при которой дети с особыми образовательными потребностями включаются в общеобразовательный процесс, но не стихийно, а при создании в образовательном учреждении специальных условий обучения.

Определение «пакета» этих специальных условий является одной из задач деятельности территориальной медико-психолого-педагогической комиссии, направляющей ребенка с особыми образовательными потребностями, в том числе с инвалидностью, на инклюзивную форму обучения. Но, безусловно, второй не менее важной стороной в этом процессе становится непосредственно образовательное учреждение — школа или детский сад. Именно там выстраивается основная «конфигурация» сопровождения, и именно там, на основе рекомендаций ПМПК, при наличии необходимых управленческих решений администрации школы или детского сада, зачастую принимаемых совместно с территориальным управлением образования, появляются те самые необходимые специальные условия обучения. Важнейшим (но далеко не единственным!) компонентом этого «пакета» специальных условий становится наличие в образовательном учреждении ассистента педагога, или тьютора — специалиста, непосредственно оказывающего необходимую помощь ученику с особыми образовательными потребностями на протяжении учебного дня. Такая практика сопровождения ребенка-участника инклюзивного об-

разовательного процесса не является пока массовой, поэтому весьма ценным, на наш взгляд, является опыт, представленный Инной Карпенковой в разделе, непосредственно описывающем практику сопровождения учащегося с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного обучения в одной из московских школ. Ценность этого опыта еще и в том, что это первый рефлексивный опыт профессионального сопровождения, поскольку во многих случаях нам пока приходится говорить только о родительском сопровождении инклюзивных практик, что, безусловно, очень значимо, и родители во многих случаях прекрасно справляются с ролью тьютора. Но все же, следует признать, что это в большинстве случаев вынужденные меры, и будущее сопровождения инклюзивной практики обучения – в профессионализации такого важного вида педагогической деятельности как тьюторство. Надеемся, что опыт московских коллег будет ценным вкладом в становление новой профессии.

Тьютор, или ассистент педагога – это всегда участник команды. Команды, которая совершенно необходима, для того чтобы инклюзия реально заработала в каждой школе, а не стала просто очередной «вербальной» компанией или пунктом для отчета. Важность командного подхода и сотрудничества в работе для того, чтобы инклюзивное образование было качественным, обосновывает профессор Дэвид Митчелл в одном из разделов своей книги «Эффективные технологии специального/инклюзивного образования», и перевод соответствующего раздела мы предлагаем вашему вниманию. Данная информация будет полезной, на наш взгляд, не только учителям и тьюторам, но и администраторам школьного уровня. Подходы в технологии сотрудничества важны, на наш взгляд, не только в инклюзивном образовании, но и вообще для того, чтобы любая школа могла полнее соответствовать всем вызовам сегодняшнего дня.

Важной составной частью такой командной работы в инклюзивном образовательном пространстве, является взаимодействие и сотрудничество с родителями учащегося с особыми образовательными потребностями. Более того, родители – самые активные участники инклюзивного процесса, чью роль в становлении инклюзивной практики трудно переоценить. Работа с родителями – важный аспект деятельности тьютора, поэтому мы сочли важным познакомить читателей с теми подходами в сотрудничестве с родителями, которые профессор Дэвид Митчелл считает эффективными и конструктивными. Раздел из его книги, посвященный этому аспекту инклюзивной практики, мы предлагаем вашему вниманию.

Итак, командный подход, сотрудничество всех участников «инклюзивной команды», включая родителей, профессионализация сопровождения – все это, на наш взгляд, важнейшие компоненты успеха в продвижении и развитии практики инклюзивного образования в нашей стране, что является одной из целей деятельности нашей организации. Надеемся, что материалы этой книги будут этому способствовать.

С уважением,
РООИ «Перспектива»

РАЗДЕЛ 1 .ТЮТОР В СТРУКТУРЕ ШКОЛЬНОЙ ЖИЗНИ

Глава 1.

Тьютор – новая специальность в образовании

Слово «тьютор» пришло в русский язык из высшей школы Англии. Тьюторство как феномен сформировалось еще в XIV веке: в ведущих вузах страны появилась практика прикрепления к каждому студенту помощника, индивидуального сопровождающего, главная задача которого состояла в том, чтобы научить студента учиться, помочь ему раскрыться как личности. Если преподаватель или учитель был прежде всего транслятором знаний, то тьютор являлся помощником для учащегося в эффективном усвоении этих знаний.

В сегодняшнем понимании, тьютор (*от англ. tutor*) – это специалист, который организует условия для успешной интеграции учащегося с особенностями развития в образовательную и социальную среду школы.

В инклюзивном образовании подобных специалистов называют «педагог сопровождения», «адаптор». Но понятие «тьютор» нам кажется все же более точным.

К настоящему времени в России специальность «тьютор» внесена в реестр профессий «Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих», раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» (Приказ № 593 Минздрав-соцразвития России от 14.08.2009). Определены квалификационные и иные характеристики такого специалиста. Но в этом документе говорится о тьюторе для обычного ученика.

Ученик с особыми образовательными потребностями требует к себе несколько иного подхода, хотя, безусловно, общее направление в работе тьютора остается одинаковым для любого ребенка.

На сегодняшний день тьюторами работают студенты профильных вузов, психологи, дефектологи, а также педагоги, не имеющие специального дефектологического образования и родители (чаще всего мамы) ребенка с особенностями развития. Сразу оговоримся, что нежелательно привлекать родителей к работе тьютором, в связи с рядом психологических особенностей детско-родительских отношений. Но из-за недостаточного финансирования школ иногда привлечение профессионального специалиста не представляется возможным. В таком случае помощь родителя может быть единственным реально существующим способом решения проблемы сопровождения ребенка с особенностями развития.



Цель и задачи в работе тьютора

Цель работы тьютора заключается в организации условий для успешного включения ребенка с особенностями развития в среду школы.

Успешность включенности ребенка в школьную жизнь должна определяться с точки зрения развития его:

1. *когнитивной* (познавательной) сферы: знаний и навыков;
2. *коммуникативной* сферы: умения общаться;
3. *эмоциональной* сферы: психологической адаптации к процессу обучения в классе, возникновения и сохранения положительного эмоционального настроения по отношению к процессу обучения и нахождению в школьной среде;
4. *самостоятельности*.

Одной из важнейших предпосылок успешного развития является создание благоприятных, комфортных условий для ребенка с особенностями развития.



Взаимодействие тьютора и ребенка – это поступательное движение от «симбиоза» с тьютором к максимальной самостоятельности ребенка в школьной жизни.

Комфортные условия – это такие условия, при соблюдении которых ребенок с особенностями развития сможет усваивать адаптированную для него учебную программу в удобном темпе и в соответствующем объеме. При этом вся деятельность по сопровождению особого ребенка не должна нарушать образовательного и коммуникативного пространства той группы детей, в которой находится ребенок с особенностями развития.



Тьютор – это посредник между ребенком с особенностями развития и другими детьми и взрослыми в школьной среде.

Для того, чтобы условия нахождения ребенка в школе были по-настоящему комфортны и мотивировали его на развитие, в основе работы тьютора (как и любого другого взрослого, работающего с особым ребенком), по мнению автора, должны лежать такие понятия, как:

- вера в ребенка;
- искренний интерес к его личности;
- принятие его особенностей;
- доброжелательность;
- терпение;
- последовательность.

Задачи. Достижение обозначенной цели возможно при решении следующих задач:

1. Создание условий для успешного *обучения* ребенка.
2. Создание условий для успешной *социализации* ребенка.
3. Максимальное *раскрытие потенциала* его личности.

Перечисленные задачи достигаются следующими **средствами**:

1. Организация и адаптация *жизненного пространства*: рабочего места, места отдыха и других мест, где бывает ребенок (см. раздел «Организация учебного процесса с привлечением тьютора»).
2. *Понимание* тьютором и учителем зон *ближайшего развития* ученика с особенностями развития, опора на его внутренние, скрытые *ресурсы*, дозирование нагрузки, адаптация учебного материала, адаптация учебных пособий (см. раздел «Адаптация учебного материала» части «Методическое обеспечение тьютора»).

Более конкретные задачи работы тьютора обусловлены возможностями и личными качествами подопечных. В каждом конкретном случае условия, необходимые для успешного обучения детей с особенностями развития, будут разными. Каждый ребенок уникален. Школьная среда, в которой находится ученик, также имеет свои особенности. Поэтому формулирование частных задач для тьютора ложится на плечи специалистов школьного консилиума конкретной школы.



Командный стиль работы

Сотрудничество разных специалистов — залог успешности инклюзии. Взрослые, работающие с особым ребенком, должны составлять одну команду, задача которой — объединение разносторонних усилий с целью успешного вовлечения ребенка с особенно-

стями развития в школьную жизнь. Основными членами такой команды должны стать *учитель* (учителем), *социальный педагог*, *логопед-дефектолог*, *психолог* и *тьютор*. В составе команды также могут быть и другие специалисты, в зависимости от кадрового состава школы. Кроме того, для решения сложных проблем могут привлекаться и внешние специалисты из ресурсных центров.

В течение ближайших нескольких лет инклюзия будет внедряться в школы неравномерно. Вполне возможно, что в ряде школ особые дети появятся раньше, чем педагогический коллектив окажется готовым грамотно организовать процесс их включения в школьную среду. Поэтому от того, насколько эффективной будет работа каждого специалиста, зависит как успех инклюзии в целом, так и успех обучения каждого ребенка в частности.

Важный фактор успешности инклюзии – работа **школьного консилиума**, где все специалисты, члены команды, получают возможность активно взаимодействовать друг с другом. Консилиум образовательного учреждения действует на основе соответствующего положения Министерства образования (Приказ № 27/901-6 от 27.03.2000). На консилиуме выявляются задачи, составляется индивидуальный образовательный маршрут ребенка, решаются проблемы, возникающие в процессе учебы, отслеживается динамика.

Тьютор в рамках *школьного консилиума*:

- информирует участников консилиума о ходе работы с ребенком;
- заявляет о возникших проблемах;
- принимает участие в разработке образовательного маршрута для ребенка, в решении вопросов, связанных с жизнедеятельностью ребенка в школе;

- на основании записей в дневнике отслеживает положительную динамику (успехи)

Тьютор совместно с учителем осуществляет работу по адаптации учебной программы для подопечного и помогает учителю в изготовлении наглядных пособий.

Тьютор совместно с психологом, социальным педагогом, дефектологом помогает выявлять возникшие проблемы в школьной жизни подопечного и выполняет рекомендации специалистов по решению проблем.

Родители подопечного — дополнительный ресурс команды взрослых. Родители ученика с особенностями развития могут стать активными помощниками в работе специалистов с их ребенком в школе. У родителей и ребенка появляется важная тема для разговоров — школьная жизнь. Обсуждение этой темы должно носить позитивный характер.

Так как тьютор находится в близком общении с ребенком (как на уроке, так и на переменах), он может представить полную картину жизни своего подопечного. Тьютор может информировать родителей об успехах ребенка устно, а может предлагать им свои записи в дневнике наблюдения. Необходимо рассказывать родителям и о трудностях, о том, каким образом их удалось преодолеть. Тьютор также может спрашивать родителей о том, как ребенок справляется с домашними заданиями и возникают ли у него проблемы в этой связи, давать рекомендации.

Важная черта личности тьютора — это способность к эффективной коммуникации. В работе с ребенком от тьютора потребуются терпение, внимание, спокойствие. Еще одно ценное качество тьютора — гибкость и переключаемость, способность выступать одновре-

менно в нескольких ролях: как среди взрослых (родителей и специалистов школы), так и среди детей (учащихся).



Социальные роли тьютора – друг-наставник для подопечного, взрослый друг и помощник подопечного в детском коллективе, член команды специалистов сопровождения ребенка, консультант для родителей ребенка.



Организация учебного процесса с привлечением тьютора

Организационные задачи

Решение о необходимости сопровождения ребенка в школе тьютором принимает Психолого-медико-педагогическая комиссия (ПМПК). Она же определяет и другие условия обучения ребенка в инклюзивном классе. Налаженный контакт тьютора со специалистами ПМПК позволяет сделать процесс включения ребенка с особенностями развития в школьную жизнь более эффективным. В школах, где инклюзия уже прижилась и дает положительные результаты, действуют различные схемы организации учебного процесса. В соответствии с ними тьютор может выполнять три совершенно разные организационные задачи.

а) **Тьютор – персональный сопровождающий ученика с особенностями развития.** По оценкам специалистов по внедрению инклюзии в российские школы, на сегодняшний день наиболее реалистичной является картина, когда учитель инклюзивного класса не является специалистом в области нарушения развития детей, а тьютор, наоборот, имеет соответствующее специальное образование. В таком случае тьютор берет на себя функцию специалиста, который тонко и четко выстраивает учебный процесс для подопечного, помогая

учителю приспособиться к нуждам ученика с особенностями развития, не снижая при этом качества образования всего класса.



Учитель и тьютор – это одна команда, в которой роли распределяются наиболее эффективным образом. Тем не менее в сознании ученика с особенностями развития лидером должен оставаться учитель. Тьютор должен восприниматься как помощник педагога.

Например, тьютор может заранее договориться с учителем о том, когда наиболее уместно вызвать ученика с особенностями развития к доске. Во время урока дети по очереди выходят решать примеры, и тьютор «встречается глазами» с учителем в тот момент, когда подопечный тьютора готов идти к доске. Учитель при этом задает более легкое задание. Таким образом, ребенок получает опыт успешного ответа перед классом.

От тьютора может потребоваться помощь в адаптации учебной программы к возможностям ученика с особенностями развития. В этом случае тьютор следит за тем, что излагает учитель, и подает материал в том объеме и на том уровне, который понятен подопечному. Ребенок при этом находится в классе, слушает и учителя, и ответы учеников, но выполняет столько заданий, сколько ему по силам. Процесс активности ученика находится под контролем тьютора.

Например, тьютор может говорить ученику, сколько слов записать с доски, направлять его при переходе от одного задания к другому, подсказывать, в какой момент лучше поднять руку и на какой вопрос учителя отвечать. Таким образом, тьютор как бы берет под контроль обучение своего подопечного, постепенно рас-

ширяя его знания и адаптируя ребенка к обучению в классе.

б) Тьютор – помощник учителя. В этом случае учебная нагрузка формируется учителем, а тьютор выступает в качестве его помощника в организационных моментах, собирая у всех учеников тетради, поддерживая дисциплину класса в процессе выполнения задания учителя. Учитель же в это время уделяет внимание подопечному тьютора. Если учитель стремится занимать максимально лидерскую позицию в учебной деятельности ученика с особенностями развития, а тьютор при этом не имеет специального образования (дефектология, специальная или клиническая психология и т.п.), то в такой паре самое оптимальное – стать для учителя помощником в реализации его идей относительно обучения ребенка с особенностями развития.

с) Тьютор – второй учитель в классе. Такой подход распространен в американских школах. В силу того что признание ребенка не способным учиться самостоятельно считается нарушением его прав, в классе, где занимается ребенок с особенностями развития, работают два учителя, которые попеременно помогают учиться всем детям, но ребенку с особенностями развития – в большей степени.

В качестве примера использования такого подхода в нашей стране можем привести опыт одной из московских школ. В инклюзивном классе общее руководство уроком осуществлял один учитель, а другой (условно – тьютор) проверял домашние задания у всех учеников, следил за ходом самостоятельной работы каждого, в том числе и за работой ученика с особенностями развития. В то время как основной преподаватель объяснял новый материал, второй учитель находился рядом со своим подопечным.

Так или иначе, тьютор и учитель, по сути, становятся одной командой, в которой экспертом в отношении обучения ребенка с особенностями развития может быть как учитель, как и тьютор (в этом случае учитель придерживается рекомендаций тьютора во время ведения урока). При любом раскладе необходимо помнить, что учитель должен играть ведущую роль в сознании ученика.

⌘ Адаптация образовательной среды

Тьютор может стать инициатором изменения образовательной среды под конкретные потребности ребенка с особенностями развития.

Адаптация образовательной среды – залог успешного включения учащегося с особенностями развития в жизнь школы. Под адаптацией мы понимаем приспособление к нуждам подопечного:

- помещений школы;
- режима дня;
- учебных программ;
- методических пособий.

Вместе с одноклассниками ребенок проводит перемену в рекреации, бывает на улице (уроки физкультуры, прогулки во время продленки), в столовой, в спортзале, в раздевалке, на лестницах между этажами, в туалете. Учитывая индивидуальные особенности поведения ребенка, необходимо продумать маршрут и учесть трудности, которые могут возникнуть в процессе пребывания ребенка в этих местах.

Для ребенка с расстройствами аутистического спектра, возможно, понадобится выделить отдельное время, когда он сможет бывать в туалете, вне зависимости от расписания занятий и без других детей. Если по каким-либо причинам ребенку с особенностями

развития приходится покидать класс в течение урока, то необходимо подобрать помещение (свободный класс), где тьютор с учеником могут провести некоторое время. Помещение должно быть всегда одним и тем же: ребенок должен понимать, что это место, где происходит нормализация его состояния. Лучше, чтобы оно находилось рядом с классом – тогда на перемещение из одного места в другое не будет уходить много времени. В пустом классе ребенок может активно подвигаться, снять напряжение от малоподвижного сидения. Здесь с ребенком можно обсудить возникшую на уроке проблему, если ее не получилось решить в классе (*подробнее о выходе из класса см. в рубрике «Спокойный или беспокойный – вот в чем вопрос» части «Приемы работы»*). Также в свободном помещении удобно проводить индивидуальные занятия во время тех уроков, которые пока можно пропустить ради усвоения более важных тем.

В процессе адаптации среды надо учитывать, что для остальных детей среда может оставаться обычной. Например, в инклюзивном классе дети могут посещать все пять уроков (в соответствии с расписанием), а ребенок с особенностями развития – только четыре.

Адаптация среды подразумевает выявление (и там, где это возможно, устранение) основных барьеров, с которыми может столкнуться ученик, придя в школу. Этими барьерами могут быть:

– *физические* барьеры – отсутствие пандусов, крутые лестницы, узкие двери, неудобные туалеты, недостаточное освещение, плохая акустика, непригодность размеров и формы рабочего места под конкретного ребенка;

– барьеры *психологического* характера: неготовность учащихся к тому, что один или несколько учеников отличаются поведением или имеют физические

особенности; неготовность некоторых учителей к тому, что в их классе будут обучаться дети с особыми образовательными нуждами, и т.п.

При устранении барьеров обучение ребенка с особенностями развития становится более эффективным для него.

⌘ **Организация рабочего образовательного пространства.**

Организуя образовательное пространство, необходимо учитывать психологические особенности личности и физические особенности «особого» ученика.

В классе ребенка необходимо посадить таким образом, чтобы он не был «на галерке», но и не занимал центральную часть, так как в этом случае он может отвлекать остальных учеников. Если тьютору необходимо сидеть рядом с учеником, то оптимальным будет место ученика в правом или левом ряду (если в классе три ряда парт), на второй или третьей парте. При этом за партой ребенок должен сидеть ближе к среднему ряду, а не к окну или к стене — это место для тьютора. Нередко ученика приходится выводить с урока по ряду объективных причин: необходимость сходить в туалет, усталость, неконтролируемое яркое эмоциональное состояние. Поэтому важно найти такое место, чтобы уход с урока и возвращение не сильно отвлекали остальных детей.

Рабочее место должно быть помечено определенным образом (обычно и в садах, и в начальной школе это делают с помощью цветных кружков или картинок). Возможно, у ребенка есть любимый персонаж или изображение нравящегося ему предмета. Наличие такой картинки сможет снизить тревогу и быть подспорьем во время обучения. Например, если у ребенка есть лю-

бимая собака и ее фотография лежит на парте, тьютор или учитель могут сказать ребенку, что его собака «помогает» ему учиться, глядя на него с картинки.



Предварительная работа тьютора

Тщательная предварительная подготовка тьютора к включению ребенка в образовательную среду позволит создать благоприятные условия для всего процесса.

Для ребенка с особенностями развития многое в школе может оказаться пугающим: новая обстановка, необходимость соблюдать режим учебных занятий, отсутствие родителей, а потому хорошая подготовка перед началом учебного года позволит сделать первые дни пребывания ребенка в школе позитивными, снизить стресс.

Подготовку необходимо провести в несколько **этапов**:

а) Знакомство с *педагогом* класса, под руководством которого будет учиться ребенок. Необходимо определить организационные задачи: какого рода помощь ожидается от тьютора (может ли тьютор сам, по ситуации, решать, что необходимо ученику, либо он должен выполнять инструкции учителя; входит ли в обязанности тьютора помощь ребенку только на уроке и\или на уроке и на переменах и т.д.).

б) Знакомство с *сопроводительными документами* ребенка.

с) Знакомство с *родителями и ребенком*. Необходимо обсуждение того, что ребенок умеет, что может делать сам, а также – обязательное согласование с родителями моментов, связанных с питанием и медицинской помощью ребенку в школе.

d) Адаптация *образовательной среды*:

— важно детально продумать маршрут сопровождения подопечного (например, где встретить ребенка: у дверей школы или после того, как ребенок переоденется в раздевалке и попрощается с родителями; что делать дальше, после расставания с родителями: подняться в класс или сначала отправиться в туалет и т.д.); устранить физические барьеры;

— необходимо выбрать место в классе, где будет сидеть ребенок с особенностями развития (хотя стоит иметь в виду, что оно может измениться); обсудить, где будет сидеть тьютор (рядом с учеником или поодаль); подготовить место в соответствии с потребностями и особенностями ребенка (яркая маркировка, высота стола и стула и т.д.).

e) Составление *индивидуального плана* работы с ребенком.

На каждом этапе работы тьютору может потребоваться помощь специалистов школы — психолога, дефектолога, логопеда, социального педагога. Составление индивидуального плана работы с ребенком удобно делать в рамках работы консилиума специалистов школы (см. раздел «Командный стиль работы»).

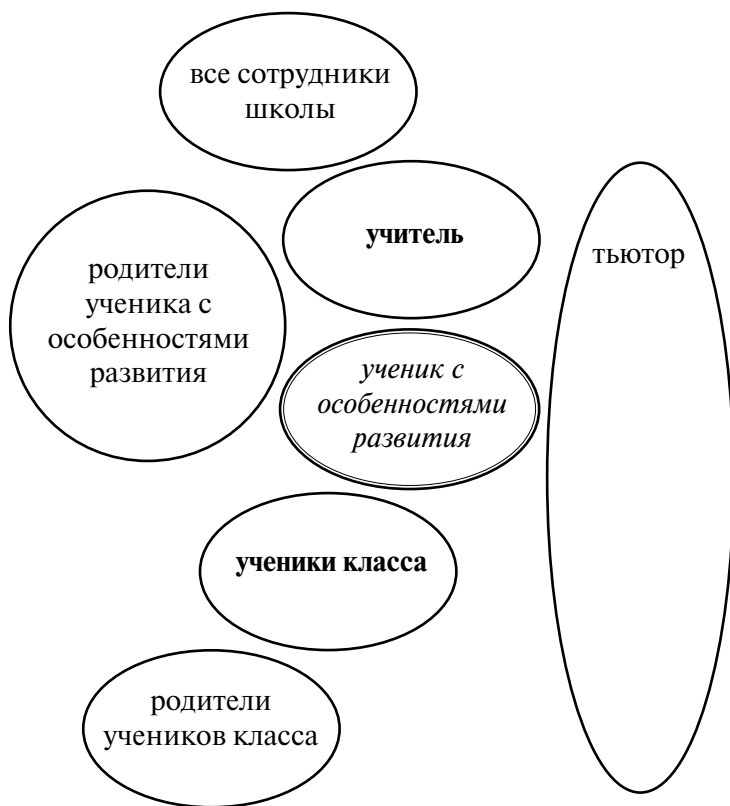
⌘ Тьютор в системе организации социальной жизни подопечного

Ребенок с особенностями развития сначала выстраивает отношения с близким окружением, в которое входит и тьютор. В дальнейшем этот круг общения ребенка должен расширяться, постепенно включая новые лица.

Роль тьютора в организации социальной жизни подопечного заключается в создании условий для его успешного общения со сверстниками и со взрослыми. Ученик

с особенностями развития будет вовлечен в различные виды отношений с окружающими людьми: ему придется выполнять указания старших, принимать участие в играх со сверстниками на переменах. Как и любому ребенку, в школе ему придется говорить и слушать, сидеть, ходить и бегать, ориентируясь на поведение других детей и взрослых. Социальная среда, в которой находится ребенок, может выглядеть следующим образом:

Социальная среда ребенка с особенностями развития



В первое время отношения с тьютором являются для ребенка наиболее значимыми (мы не будем отдельно обсуждать здесь важность контакта ученика с родителями,

поскольку эти отношения в той или иной мере пронизывают все сферы жизни ребенка и по определению обладают исключительной значимостью). Но со временем, с развитием его самостоятельности, на первый план для ученика с особенностями развития должны выйти отношения с учителем и со сверстниками.

В таблице 1 кратко сформулированы основные направления работы тьютора в организации условий для формирования гармоничных отношений подопечного с социумом школы.

Таблица 1

<p>Тьютор и подопечный</p>	<p>Тьютор:</p> <ul style="list-style-type: none"> — формирует доверительные и эмоционально насыщенные отношения с подопечным, в начале работы становится «проводником», помощником (а иногда и защитником), выразителем желаний и вместе с тем — организующей и гармонизирующей силой; — следит за эмоциональным и физическим состоянием ребенка: помогает разрешить конфликтные ситуации, успокаивает, воодушевляет; если подопечному нужно отдохнуть — может вывести его из класса в игровую комнату; следит, чтобы ребенок не был голоден; при необходимости помогает сходить в туалет; — координирует общую деятельность ученика, дозирует учебную нагрузку.
----------------------------	---

Тьютор и учитель (учителя) класса	Тьютор обсуждает с учителем: <ul style="list-style-type: none">– цели и задачи своей работы;– возможные трудности (посторонний шум во время переговоров тьютора и подопечного), уходы с урока и возвращение, особенности характера и специфику поведенческих проявлений ребенка;– каким образом наиболее эффективно выстроить взаимодействие в тройке: ребенок-учитель-тьютор.
-----------------------------------	---

Бывает так, что учителю проще давать задание для ученика тьютору, а тьютор объясняет смысл задания ребенку. Возможно, на первых порах это действительно удобнее, но в последующем необходимо стремиться к тому, чтобы учитель сначала обращался к ученику, а тьютор подключался уже как помощник, но не как посредник.

В других случаях учитель «берет все на себя», а тьютор оказывается почти ненужным, выполняя роль пассивного исполнителя указаний учителя. Такой взрослый становится, по сути, учеником, роль которого – быть при ребенке с особенностями развития и помогать ему выполнять задания. При таком статусе тьютору бывает трудно взаимодействовать с учителем на равных (особенно если тьютор имеет специальное (дефектологическое) образование, а учитель – нет).

Как показывает опыт работы автора, взаимодействие тьютора и учителя – наиболее сложный в психологическом плане аспект работы. От того, насколько доверительными, партнерскими, уважительными будут эти отношения, во многом зависит успех их работы.

Таблица 2

Тьютор и другие дети	<p>Тьютор:</p> <ul style="list-style-type: none"> – следит за тем, что происходит в детском коллективе – о чем дети говорят, во что играют; – объясняет детям, как общаться с их одноклассником; – если тема разговора касается особенностей подопечного – отвечает на вопросы.
Тьютор и родители	<p>Тьютор:</p> <ul style="list-style-type: none"> – рассказывает родителям подопечного о том, как прошел день, что удалось, какие были трудности; – отвечает на вопросы родителей.

Роль тьютора в учебной и коммуникативной активности ребенка с особенностями развития. В таблице 3 мы опишем идеальную картину взаимоотношений ребенка с особенностями развития в школьной системе и роли тьютора в этом процессе.

Таблица 3

Ребенок с особенностями развития и учитель	Тьютор:
Ребенок слушает учителя и выполняет его инструкции	Привлекает внимание ребенка к учителю: «Смотри на... (имя учителя), слушай...»; «Смотри на доску»; «Возьми ручку, пиши»; «Открывай учебник»; «Открывай дневник» и т.п.

Ребенок с особенностями развития и тьютор	Тьютор:
Ребенок выполняет рекомендации тьютора	<ul style="list-style-type: none"> – следит за организацией рабочего пространства ученика; – соотносит задания учителя с возможностями ученика; – если ребенок не успевает полностью выполнить задание – определяет нужный момент, когда следует остановиться и переключиться на новое задание; – если общее задание для всех детей сложно для понимания ребенка, то продолжает с подопечным работу по предыдущему заданию. <p><i>Примечание.</i> Если тьютору будет сложно решить, в какой момент правильнее переключиться, то необходимо спросить об этом учителя.</p>
Ребенок с особенностями развития и другие ученики	Тьютор:
Ребенок по своей инициативе общается с ними, отвечает на обращение других учеников к нему	– наблюдает за контекстом общения детей и в соответствующие моменты подключает к общению подопечного. Например, тьютор организует диалог учеников, учит обращаться друг к другу с просьбой, благодарить за помощь.
Ребенок с особенностями развития и родители	Тьютор:

Ребенок перед началом уроков прощается с родителями, после уроков – встречает родителей и прощается с тьютором	– поддерживает и направляет подопечного в общении со своими родителями в условиях школы; – помогает рассказать, что было в школе, способствует знакомству родителей с друзьями ребенка, учит налаживать коммуникацию с родителями других учеников.
--	---

Глава 2. Введение ученика с особенностями развития в детский коллектив

Для ребенка с особенностями развития детский коллектив, в котором он находится, является самым мощным ресурсом для развития. От того, как к ребенку станут относиться дети, во многом будут зависеть его душевное состояние и мотивация к учебе. Задача тьютора — обеспечить плавное включение ребенка в детский коллектив.

⌘ Почему детям с разным уровнем возможностей важно учиться вместе?

Совместное обучение детей с разным уровнем возможностей позитивно по следующим причинам:

– **Школа — это не только образовательное, но и социализирующее учреждение.** В социальном аспекте роль школы очень высока. Дети учатся взаимодействовать друг с другом, они получают уникальный опыт взаимоотношений. Ничто так не влияет на поведение индивидуума, как длительное нахождение в определенной социальной среде. Невозможно научить ребенка общаться со сверстниками, изолировав его от них. Особенно это касается детей с расстройствами аутистического спектра, да и детям с другими проблемами бывает крайне трудно устанавливать причинно-следственные связи, а также адекватно эмоционально реагировать на те или иные ситуации. Поэтому изоляция детей с особенностями развития приводит к еще большей их отчужденности от общества, а обучение среди обычных детей, наоборот, дает возможность адаптироваться к социуму.

— **присутствие в классе «особых» учеников желательно, потому, что другие ученики получают возможность обрести опыт толерантности, внимательного отношения к тем, кто слабее, и заботы о них.** Если развивать эту мысль дальше, то формирование способности детей сопереживать и оказывать поддержку «слабым» положительно скажется на будущих отношениях выросших детей со своими маленькими детьми и со своими престарелыми родителями.

— **совместное обучение обычных детей и детей с особенностями развития — это еще и увлекательный и благородный, хоть и непростой, процесс.** Научить жить наших детей в многообразном стремительно меняющемся мире — отдельное искусство.

Только в таком случае школу можно действительно считать школой в полном смысле этого слова, а не заведением, где ученики получают знания (а часто — и опыт взаимной конфронтации с требовательными и усталыми учителями).

В настоящее время не все школы успевают подготовиться к инклюзии должным образом. Особенно методически. Учителя не успевают перестроиться, глубоко вникнуть в суть проблем в обучении и общении ребенка с особенностями развития. Иногда из бесед с учителями становится ясно, что учитель, не очень понимая специфику «особого» ученика, просто боится навредить ему. В таком случае задача тьютора — разъяснить учителю: каковы особенности поведения и мышления ученика, каким образом можно раскрыть его способности, к каким видам деятельности во время урока и на перемене его можно привлечь. В этом тьютору может помочь также школьный психолог.

Родители «обычных» детей могут стать союзниками в работе тьютора. Некоторые родители весьма неодно-

значно относятся к тому, что вместе с их детьми будут учиться и дети с особенностями развития. Нередко это их пугает. По нашему мнению, причина тому – отсутствие опыта общения с такими детьми. Многие годы в нашей стране дети-инвалиды были изолированы от обычной жизни либо стенами больниц, либо квартирами, в которых они жили. Чтобы наладить коммуникацию между родителями обычных детей и родителями детей с особенностями развития, тьютор может:

– проявить инициативу в организации совместных праздников, в которых будут детей и детей с особенностями развития плохо влияет на первых.

Тьютор также может самостоятельно или совместно с психологом и учителем провести для детей «Классный час» на тему «Разные возможности – равные права»¹.

Важно понимать, что через опыт общения с людьми с особенностями развития мы можем развивать в наших детях гуманистические ценности. Тогда уйдет страх общения с особыми детьми, а на его место придут сострадание, терпение, участие и стремление помогать – словом, все те качества, которые мы, родители современных детей, с таким трудом стремимся в них развивать. Школа в данном случае фактически оказывает родителям огромную помощь, создавая воспитательную среду и для этой стороны жизни «обычного» ребенка.



Главное, чему мы как родители должны научить своих детей, – это принятие личности особого ребенка, взаимоподдержка, забота о тех, кто нуждается в ней. Школа (в содружестве с семьей) является той средой, где этот процесс может протекать эффективно.

¹ Разные возможности – равные права, ЮНИСЕФ, РООИ «Перспектива», 2011, ООО «БЭСТ-принт»

⌘ Рекомендации по введению подопечного в коллектив сверстников

Вводя подопечного в коллектив сверстников, тьютору необходимо учитывать его особенности.

— **Если ребенок по поведению сильно отличается от остальной группы**, то желательно провести предварительную беседу с учениками. Нужно сказать им примерно следующее: «Ребята, с вами вместе будет учиться новый ученик, его зовут... Когда он придет в класс, вы увидите, что ему трудно... (усидеть на месте, запоминать материал, легко общаться с другими, отвечать на вопросы и т.д.). Но он будет стараться и со временем научится это делать лучше. Отнеситесь к нему с терпением и пониманием. Вы можете ему помогать. Это будет очень хорошо».

— **Если ребенок сильно отличается по внешнему виду** (например, передвигается на коляске), то детям следует рассказать о том, почему он не может ходить. Рассказывать нужно спокойным голосом, без лишних подробностей.

— **Если ребенок по своему поведению (и внешнему виду) не сильно отличается от остальных**, то необходимости в проведении специальных бесед нет. Возникающие проблемы могут решаться в обычном режиме. Вполне возможно, что дети спросят, почему с одним учеником сидит еще один взрослый. На это можно ответить: «Я помогаю Тане писать, ей пока трудно самостоятельно писать». Со временем, когда дети лучше узнают друг друга, острота вопросов о непохожести их одноклассника обычно спадает. Дети просто привыкают и при соответствующем контроле со стороны взрослых стараются помогать своему другу, испытывающему сложности в обучении.

— В классе, где учится ребенок с особенностями развития, можно принять **«Правила общения»**, например:

1. Я умею слушать.
2. Я умею ждать.
3. Я могу помочь, когда меня просят.
4. Если я не могу договориться с товарищем о чем-то, я попрошу помочь старшего.
5. Если я не могу помочь сам, то могу попросить о помощи товарища или взрослого.

Активное участие детей класса в составлении правил совместной работы — залог того, что эти правила будут восприняты детьми серьезно и ученики начнут им следовать. В дальнейшем «Правила общения» можно будет дополнять и уточнять.

Рассказ о ребенке с особенностями развития должен быть больше похож на инструктаж, нежели на погружение в суть проблем их одноклассника. Для детей начальной школы важна четкая информация о том, как себя правильно вести. Дети могут задать вопросы: «А это не заразно? А почему он такой? Он что, дурак (глупый)? А у него это пройдет?» Отвечать нужно также спокойным голосом, без лишней детализации: «Это не заразно. Он такой потому, что таким родился. К сожалению, не все рождаются сильными и здоровыми. Поэтому наша с вами задача — помочь... (имя ребенка) стать сильным (или спокойным, или более разговорчивым и т.п.)». Полезно будет рассказать ребятам заранее, какие у него есть способности. Например, если ребенок мало говорит, но усидчив, о нем можно сказать: «Ваня умеет слушать», о подвижном ребенке можно сказать: «Рома может очень быстро бегать» и т.п. То есть дети в классе должны понимать, что, как и каждый из них, новый член их коллектива что-то умеет лучше, а что-то хуже.

Для детей класса полезно организовать проведение «Уроков доброты», которые разработала РООИ «Перспектива».

⌘ Каверзные вопросы

Дети — существа непосредственные, поэтому могут задавать весьма каверзные вопросы или высказывать достаточно жестокие с точки зрения этики мнения. На это необходимо реагировать спокойно, помня, что дети еще не владеют этикой отношений, а также в полной мере не понимают, почему ребенок с особенностями развития не такой, как все.

Таблица 4

Каверзные вопросы	Ответ (примерный вариант)
«А почему он такой?»	<p>Сначала можно поинтересоваться у того, кто спрашивает «он такой?»: «А какой?». Исходя из того, что ответит ребенок, строить свой ответ.</p> <p>— О физических проблемах ребенка (ДЦП и другие нарушения движения) можно сказать: «Так случилось, что когда... (имя ребенка) был совсем маленький, он заболел и его мышцы перестали его слушаться. Его мышцы не могут сгибаться и разгибаться так, как ему хотелось бы».</p> <p>— О поведенческих проблемах (аутизм, гиперактивность) можно сказать: «...(имя ребенка) трудно общаться, усидеть на месте, но он старается научиться, он очень этого хочет, поэтому и пришел учиться с вами».</p>

	<p>– О необычной внешности (синдром Дауна, шрамы на лице, гемангиомы) можно сказать: «Так случилось, что, когда... (имя ребенка) был совсем маленький, работа его организма нарушилась. А потом, когда организм стал развиваться дальше, это нарушение осталось. Но в остальном.... (имя ребенка) – обычный ребенок, такой же, как ты» (говорится тому, кто задает вопрос).</p> <p>– О других проблемах (медлительность, сниженный слух, сниженное зрение, задержка психического развития и пр.) говорится: «... (имя ребенка) трудно видеть мелкие картинки, слышать тихие звуки, быстро понимать задания, но если ему помочь, то он обязательно справится».</p> <p>! В конце каждого ответа обязательно скажите: «А в остальном... (имя ребенка) такой же, как все. Он любит.... Ему интересно.... Он хочет....» и т.п.</p>
<p>«А это не заразно?»</p>	<p>«Не заразно. Заразными болезнями болеют все дети. Когда они болеют такими болезнями – они находятся дома. А потом они выздоравливают и идут в школу».</p>
<p>«Почему он не играет с нами?»</p>	<p>«У него пока не получается. Но он будет учиться; надеюсь, мы все ему в этом поможем».</p>

«Почему он не отвечает?»	«Ему трудно говорить. Но он хочет ответить и будет стараться, надо ему в этом помочь».
--------------------------	--

Нередко ребята, видя, что их одноклассник сильно отличается от других детей, сами не стремятся с ним общаться. В этом случае тьютору необходимо, особенно на первых порах, вовлекать детей в совместные игры, делая акцент на том, что дети могут помочь своему однокласснику, научить его играть в их игры. Осознание детьми факта помощи их сверстнику будет для них очень хорошим стимулом, чтобы начать с ним общение.

Глава 3.

Стратегия деятельности тьютора в процессе введения ребенка в детский коллектив



Этапы работы тьютора в детском коллективе

1. Предварительная беседа с детьми (по необходимости).
2. Наблюдение за детьми и ребенком с особенностями развития, включение его в совместные игры, помощь в конфликтных ситуациях, привлечение одноклассников к помощи подопечному. Если все идет хорошо и дети правильно реагируют в различных ситуациях, то можно переходить к следующему этапу.
3. Постепенный выход тьютора из детского коллектива, то есть предоставление детям возможности самостоятельно общаться и взаимодействовать друг с другом, оказывать друг другу помощь.



Постепенное приобщение детей к поддержке их «особого» сверстника – необходимое условие успешного введения ребенка с особенностями развития в детский коллектив.

Привлечение одноклассников к помощи подопечному является важнейшим моментом в процессе развития самостоятельности ученика. Если сосед по парте может в чем-то помочь ребенку вместо тьютора – это

замечательно. Чтобы помощь со стороны одноклассников была возможна, первое время тьютор (или учитель) показывает им, как ее можно осуществить. Например, когда учитель говорит: «Ребята, откройте учебники на двадцатой странице», тьютор просит ученика, сидящего рядом с ребенком с особенностями развития, помочь подопечному открыть учебник: «Помоги, пожалуйста, Олегу открыть учебник в нужном месте. Спасибо!» Со временем тьютор все меньше и меньше «вмешивается» в процесс помощи.

⌘ Взаимодействие тьютора с родителями подопечного

Родители ребенка с особенностями развития могут переживать двойные чувства: с одной стороны – радость от того, что их ребенок смог попасть в обычную школу (а не в специальную), а с другой стороны – тревогу (а сможет ли их ребенок вписаться в рамки обучения в обычной школе?).

По отзывам уже работающих по программе инклюзии учителей, к сожалению, есть и такие родители, которые, отдав ребенка в обычную школу, «расслабляются» и считают, что школа должна взять на себя всю ответственность за успешность дела. В таком случае на плечи тьютора ложится непростая задача: донести до родителей идею о том, что только в команде (тьютор–учитель–родитель) можно добиться желаемого результата.

Тьютор помогает родителям ребенка с особенностями развития:

- наладить продуктивный диалог с учителем;
- понять причины поведения ребенка в конфликтных ситуациях;
- справиться с тревогой, сомнениями;
- научиться соотносить ожидаемый успех обучения с реальными возможностями ребенка.
- радоваться даже небольшому успеху

В случае (и надеемся, что таких случаев будет большинство), когда родители готовы активно сотрудничать, но не знают как, необходимо в начале года (а лучше до начала занятий в школе) встретиться всем «сторонам»: учителю, тьютору и родителям. На встрече необходимо познакомиться, обсудить общие организационные моменты (количество уроков, расписание звонков, нахождение мест общего пользования и т.п.).

На встрече с родителями необходимо оговорить:

- соблюдение режимных моментов и правила школьной жизни, ритмичность встреч со специалистами, сопровождающими ребенка;
- разъяснить рекомендации консилиума по индивидуальному образовательному маршруту ребенка.

Родители должны быть в курсе того, что:

- тьютор будет выходить с ребенком из класса в другой класс (игровую комнату, где ребенок сможет отдохнуть, успокоиться и т.п.);
- одни уроки будут временно заменяться другими (например, вместо иностранного языка тьютор проведет индивидуальный дополнительный урок по математике).

⌘ Динамика отношений «тьютор – ученик с особенностями развития»

В школе ученик вовлечен в отношения с различными людьми. В каждом виде отношений **роль тьютора**, по сути, сводится к одному и тому же:

- инициация правильной активности подопечного,
- поддержание этой активности,
- постепенный выход из посреднической роли тьютора, то есть предоставление максимальной самостоятельности ученику с особенностями развития.



Расставание с подопечным – это переход на новый этап самостоятельности ученика.

Как уже упоминалось выше, сопровождение ученика может осуществляться в течение всего периода обучения, но всегда надо ориентироваться на возможность самостоятельного обучения ребенка с особенностями развития в школе.

Как показывает опыт автора, ребенок со временем начинает тяготиться постоянным присутствием взрослого рядом с ним. Это очень важный момент. Если ребенок осознает, что только с ним постоянно находится взрослый, у него может появиться дополнительный мотив (стимул, а значит – и внутренний ресурс) «освободиться» от тьютора, а для этого – успевать делать все задания. И тьютор обязательно должен это подчеркивать.

Внешне отношения подопечного и тьютора могут осложниться, так как ребенок может начать сторониться, «гнать» от себя тьютора. Если такое происходит, в данном случае – это добрый знак. От тьютора в этот период требуется терпение, тактичность и повышенное внимание: когда ребенок успевает работать вместе со всеми, даже если он пишет с ошибками, – не вмешиваться (грамотность можно тренировать на индивидуальных занятиях). Помощь тьютора может потребоваться лишь тогда, когда ученик теряет или переутомляется.

⌘ Этапы развития самостоятельности подопечного

- 0 Ученик с особенностями развития и тьютор сидят вместе за партой, тьютор помогает ребенку во всем.
- 1 Ученик с особенностями развития сидит один, а затем (или сразу) с другим учеником класса, тьютор – сзади или поодаль.

- 2 Тьютор приходит не на все уроки, а только на те, где без него не обойтись (например, на письменные). Тьютор может переключиться на помощь другим детям класса, затем на некоторые уроки тьютор уходит в другие классы помогать другим детям.
- 3 Тьютор приходит не каждый день. В эти дни тьютор работает с другими детьми.
- 4 Ребенок учится самостоятельно.

Конечно, полный выход тьютора из системы отношений иногда может быть невозможным, но надо всегда помнить, что это — идеальная цель, и стремиться к ней.



Чаще всего не столько ребенок не может быть самостоятельным, сколько взрослые не могут дать ему возможность быть самостоятельным!

В процессе формирования самостоятельности ученика важно помнить, что для ребенка с особенностями развития **первична социализация, то есть вписывание в рамки социальной среды, а учение — следует за этим.** Материал, который он не успел понять во время урока, можно «нагнать» во время индивидуальных занятий.

Бывает и такая ситуация, когда ребенок с особенностями развития по интеллекту опережает сверстников.



Пример. В первый класс пришел особый ребенок, который уже бегло читал, в отличие от остальных детей. Этому ребенку было сложно спокойно сидеть на уроке. Учитель стал привлекать ребенка как помощника — мальчик собирал тетради, помогал (там, где это было уместно) другим ученикам.

⌘ Оценка эффективности работы тьютора

Оценка работы тьютора – вопрос непростой. Тем не менее предлагаем выделить **некоторые критерии, по которым можно судить об эффективности работы:**

1) **согласованное, четкое взаимодействие тьютора с администрацией школы, учителем, специалистами (психологами, дефектологами) с целью организации жизненного и образовательного пространства подопечного;**

2) **положительная динамика в процессе включения подопечного в класс, школьное сообщество.**

3) **регулярное ведение дневника и другой отчетности, необходимых для отслеживания динамики в работе с подопечным.**

Оценка эффективности работы может быть представлена тьютором в виде отчета, содержащего анализ содержания следующих документов:

- «Перечня умений ребенка...» (см. часть «Методическое обеспечение тьютора», таблица 5), заполненного в начале года, в конце четверти, в конце учебного года;
- индивидуального плана работы с ребенком;
- записей дневника.

Глава 4.

Организация жизнедеятельности ребенка в школе

⌘ Опора на возможности подопечного.

Находясь в школе, ребенок вовлечен в разные виды деятельности (см. раздел «Перечень умений ребенка к концу первого класса» части «Методическое обеспечение тьютора»). Но если обычный ребенок может заниматься одновременно двумя и более видами деятельности, например, сидеть рядом с другим учеником (коммуникация) и выполнять задание учителя (учеба), то ребенок с особенностями развития нередко так не может.

Поэтому одна из первых и постоянно решаемых задач тьютора — определение возможностей подопечного. Под возможностями мы понимаем способность ребенка высидеть урок полностью, ответить на вопрос учителя, удерживать внимание определенное время, самостоятельно писать и т.п. Скорее всего, ребенок первое время не сможет делать некоторые вещи одновременно, например, спокойно сидеть за одной партой с одноклассником, не отвлекаясь на него, и слушать учителя. В последующем нужно стремиться к совмещению этих видов деятельности.

Определение того, что в каждый конкретный момент важнее (коммуникация или учение), часто позволяет продвигаться быстрее.



Пример. «Ребенок с аутистическим расстройством испытывает дискомфорт от того, что рядом с ним

сидит другой ученик. В таком случае первое время он может находиться за партой один. Когда станет видно, что ребенок освоился в пространстве класса, к нему за парту можно посадить другого ученика. Можно ожидать, что первое время подопечный будет привыкать к соседству и учебный процесс отойдет для него на второй план. Это нормально, и на данном этапе задача тьютора – способствовать наиболее комфортному приспособлению к соседу по парте. Когда подопечный станет спокойно относиться к тому, что он сидит не один, можно переключать его внимание на то, что происходит у доски. Одному ребенку для этого может понадобиться урок, другому – месяц. В данном случае разделение видов деятельности по степени важности более эффективно, нежели попытка включить ребенка во все сразу.»

Способы достижения цели в каждом конкретном случае могут быть разными. Тьютор и учитель могут попросить рекомендаций у психолога школы.



Постановка цели и задач в педагогической работе с ребенком

Важно, чтобы поставленная педагогическим коллективом цель не была абстрактной: например, включение ребенка с особенностями развития в образовательный процесс. Лучше, если цель будет более узкой, но конкретной: к примеру, адаптация ребенка к образовательной среде класса во время урока или (если таких проблем с адаптацией у него нет, а есть сложности в познавательной сфере) развитие познавательной сферы ребенка при фронтальном обучении в классе. Более узко сформулированная цель выявит и более четкие задачи: удержание внимания на уроке во время объяснения учителя, развитие навыка самостоятельного письма, развитие умения вести диалог с одноклассниками и т.п.

⌘ **Определение зоны ближайшего развития ребенка.**

Зона ближайшего развития ребенка формирует будущую цель работы на следующем этапе. Варианты: развитие умения играть в коллективные игры (после освоения этапа игр в паре), оперирование числами от 20 до 100 (после освоения алгоритмов оперирования числами от 1 до 20).

⌘ **Оценка динамики в деятельности ребенка.**

Исходя из поставленных целей и задач в конце запланированного периода работы производится оценка динамики работы с ребенком. Что удалось? Что не удалось? Каковы причины? Что нужно изменить в программе работы, подходах, методах, чтобы добиться желаемого результата? Возможно, нужно пересмотреть оценку возможностей ребенка и зону ближайшего развития? Ответы на эти вопросы помогут тьютору наметить дальнейшие пути работы.



Формирование представления об иерархии отношений во время урока и вне урока

Представления ученика с особенностями развития об иерархии отношений — поиск своего места в социуме. Учитель — главное лицо, своего рода центр, от которого исходит инициация учебной активности учеников. Для обычных детей это становится достаточно ясным почти сразу. Для ребенка же с особенностями развития это бывает очевидным не всегда. Более того, приходится прилагать усилия к тому, чтобы ребенок осознал и признал авторитет учителя, научился продуктивно взаимодействовать с ним. Для ребенка с особенностями развития сложность признания учителя лидером заключается еще и в том, что помимо учителя в активном взаимодействии с ним находится

и тьютор. Подчиняться двоим сразу – задача, трудная для любого.

⌘ **Стиль обучения – индивидуальный подход.**

Стиль обучения подопечного – это его индивидуальный способ познания мира. То, что «обычным» детям дается легко или с небольшими усилиями, ребенку с особенностями развития может даваться крайне тяжело.

Опыт учителей, использующих индивидуальные подходы к каждому ученику, позволяет добиться хороших результатов. Для детей с особенностями развития индивидуальный подход имеет решающее значение. Например, для некоторых детей усвоение информации через телесные ощущения или через слух является единственно возможным способом получения знаний, по крайней мере, на первых порах. И наиболее предпочтительный канал восприятия становится той «дорожкой», по которой только и возможно доносить информацию до ребенка.

Понимание учебного материала возможно через:

- визуальное представление (картинки, тексты, таблицы);
- слуховое представление (рассказ учителя, чтение текста, музыка);
- тактильные ощущения (участие в опытах и упражнениях, где можно потрогать, поддержать в руках, подвигаться);
- чувства (эмоциональная окраска изучаемого материала).



Пример. «Ребенок с аутистическим расстройством не смотрит на экран компьютера во время занятия по информатике, хотя сидит перед монитором; его взгляд устремлен вверх или в сторону. Попыт-

ки привлечь его внимание к экрану безуспешны, так как любое изображение игнорируется. Ребенок если и фиксирует взгляд, то только на мгновение. Но когда ребенок вдруг слышит интересные для него звуки, которые исходят из колонок, расположенных рядом с монитором, он смотрит на экран дольше. Со временем ребенок понимает, что разные изображения (картинки на экране) «издают» разные звуки. Ребенок, желая услышать приятный (интересный) для него звук, запоминает картинку и место на экране, на которое нужно кликнуть мышью. Таким образом, ради получения нужной звуковой информации ребенок внимательно смотрит на экран монитора, развивая зрительный канал восприятия. Через некоторое время ребенок смотрит на экран более длительное время, с интересом.»

Мы так подробно остановились на этом примере ради того, чтобы еще раз подчеркнуть: если не учитывать специфику восприятия ребенка с особенностями развития, то может показаться, что обучение ребенка невозможно. Если же внимательно проанализировать то, как ребенок, несмотря на имеющиеся у него сложности восприятия, все же изучает мир, можно добиться ошеломляющих успехов в его обучении.

Познавательные ресурсы ребенка постоянно увеличиваются. Чем активнее ребенок вовлечен в образовательный процесс, тем больше шансов, что со временем он сможет усвоить то, чего раньше не мог.

Скорость восприятия и усвоения информации у каждого своя. Об этом надо просто помнить. Если ребенок после сотого раза повторения путает, какую букву писать — «а» или «о», это не значит, что он никогда не запомнит написание того или иного слова. Некоторым детям требуется «тысячекратное» повторение.

Главное — не унывать, а творчески искать пути к достижению цели (быть может, попробовать иную стратегию обучения). Эти пути могут быть очень извилистыми.

⌘ Особенности двигательной активности

Об этом необходимо сказать отдельно, так как многие дети с особенностями развития не могут сидеть на уроке спокойно. Они начинают махать руками, трясти ногой, вертеть карандаш, веревочку или иной предмет в руках. Этими действиями ребенок отвлекает остальных, да и сам нередко перестает воспринимать то, что происходит в классе, сосредотачиваясь на своих телодвижениях.

В таких случаях нужно попытаться предположить, какую функцию для тела выполняет навязчивая двигательная активность, и придумать действие, которое могло бы заместить исходное, но не было бы таким отвлекающим.



Пример. «Ребенок катает карандаш по столу, с силой нажимая на него. Для мальчика важно воздействие на ладонь, оказываемое карандашом. В этом случае ребенку можно предложить следующее: прикрепить под крышкой стола шершавую бумагу или карандаш. Таким образом, когда ребенку понадобится «почесать» ладонь, он сможет сделать это так, чтобы другие дети этого не видели. Другому ребенку, который находился в постоянном движении, было предложено «мять» в руке мешочек с крупой.»

Многие навязчивые движения ребенок совершает бессознательно, не замечая, что он это делает. Спокойный, доброжелательный разговор о навязчивом движении позволяет «включить» у ребенка сознательный контроль за своими действиями, а совместный поиск

адекватной замены этим движениям может и вовсе существенно снизить их проявления.

☑ *Пример:* «Занимаясь на компьютере, мальчик с силой ударял по парте средним пальцем. Получался очень громкий стук. Ему было предложена компьютерная игра, где требовалось резко, со стуком, нажимать по клавише «пробел» – тогда на экране менялась картинка. Это его заинтересовало. Для ребенка нажимать на клавишу резким движением пальца было естественным, но действие стало из неосознанного осознанным, необходимым. Через некоторое время сила нажатия на клавишу снизилась, а по столу ребенок перестал стучать вообще.»

Работа по снижению излишней двигательной активности требует более глубоких знаний о нарушениях функционирования нервной системы конкретного ребенка с особенностями развития, и такой помощи тьютору необходимо проконсультироваться с психологом-дефектологом или нейропсихологом.

Раздел 2. МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ТЬЮТОРА

Глава 5.

Оценка сформированности основных навыков школьной деятельности на конец первого года обучения

Автору видится уместным привести здесь примерный перечень того, что должен уметь делать ребенок с особенностями развития – самостоятельно или с незначительной помощью взрослых – к концу первого класса (знание учебной программы должно учитываться отдельно). Определяя степень готовности ученика к жизнедеятельности в школе, предлагаем свериться с приведенной ниже таблицей 5 и пометить плюсом («+») те действия, которые ребенок выполняет, минусом («-») – действия, которые ему пока недоступны; знаком «+-» – то, что ребенок делает, но не всегда, и «-+» – то, что он делает редко. Таблица носит примерный характер и может быть использована в работе школьного консилиума для составления индивидуального плана работы с учеником с особенностями развития. Если таблицу заполнить в начале и в конце учебного года, то это позволит:

- объективно оценить возможности ребенка;
- выявить проблемы, с которыми необходимо работать;
- сформулировать конкретные задачи в работе с данным учеником;
- составить индивидуальный план работы.

Заполнение этой таблицы позволит также выявить существующие барьеры (например, невозможность самостоятельного передвижения ребенка по школе)

и принять меры по адаптации окружающего пространства к возможностям ученика. Если таблица при работе с ней окажется неполной, в разделе «другое» можно будет дописать позицию в каждом конкретном случае.

Таблица 6

Деятельность ребенка	Делает + Делает не всегда +- Делает, но редко -+ Не делает -
<i>Маршрутная деятельность</i>	
Знает, где раздевалка; приходя в школу, идет в раздевалку, в соответствующее место; верхнюю одежду вешает на вешалку, переобувается, пакет с обувью также вешает на вешалку	
Берет свой портфель и идет в свой класс	
В классе находит свое место; достает из портфеля необходимые вещи, в соответствии с уроком; портфель помещает на соответствующее место	
В течение урока находится в классе, сидит или двигается в соответствии с указаниями учителя	
После урока меняет учебники и тетради для следующего урока	
Во время перемены вместе с другими учениками под руководством учителя выходит из класса, гуляет в рекреации или идет в столовую, в спортзал,	

в другие классы, после уроков – в раздевалку	
После уроков собирает все вещи в портфель	
Другое	
<i>Витальная деятельность (навыки самообслуживания)</i>	
Во время урока (или на перемене) может попроситься в туалет	
Может самостоятельно сходить в туалет во время перемены	
Моет руки перед едой и после туалета	
Находясь в столовой, ест	
Другое	
<i>Коммуникативная деятельность</i>	
Выполняет инструкции учителя	
Может повторять действия за учителем	
Смотрит на учителя	
Задаёт вопросы	
Отвечает на вопросы	
Поднимает руку, когда знает ответ	
Может по просьбе учителя выйти из-за парты и ответить у доски	
Копирует то, что делают другие ученики, если не успел за учителем	
На перемене общается со сверстниками	
Другое	
<i>Учебная деятельность</i>	
Может самостоятельно писать	
Может самостоятельно открыть учебник или тетрадь на нужном месте	

Пользуется не только ручкой, но и остальными канцтоварами, в соответствии с заданием	
Рисует	
Пользуется красками, фломастерами, мелками	
Другое	
<i>Этика отношений</i>	
Здоровается (прощается) в соответствии с ситуацией	
Обращается к учителям на «вы», к сверстникам – на «ты»	
Ждет, когда надо ждать всех	
Помогает другим, по просьбе	
Помогает другим, без просьбы, по ситуации	
Поздравляет, выражает радость успеху других	
Переживает за других в случае грустной ситуации	
Другое	
<i>Осознание себя и смысла учебы</i>	
Радуется похвале	
Понимает и серьезен, когда его действия критикуют	
Стремится исправить свое поведение или оценку	
Выражает разную степень интереса к темам и урокам	
Что-то любит больше, что-то меньше(рисовать, двигаться, слушать)	
Другое	

Глава 6.

Рекомендации по составлению индивидуального плана работы с ребенком

В настоящее время в школах Центрального округа г. Москвы в рамках Проекта по развитию инклюзивного образования проходит стадию апробации документ «Индивидуальный образовательный план». Этот документ отражает особенности индивидуального образовательного маршрута ребенка с особенностями развития (ребенка с ограниченными возможностями здоровья, сокращенно – ребенка с ОВЗ) в рамках школы по направлениям: «Создание «безбарьерной» среды», «Психолого-педагогическое сопровождение (включая коррекционно-развивающую работу с ребенком)», «Освоение образовательной программы», «Формирование социальной компетентности». Наличие индивидуального образовательного плана, утвержденного директором школы и подписанного родителями ребенка с ОВЗ, позволяет конкретизировать цели, задачи и отражает систему деятельности каждого из специалистов психо–логопедагогического сопровождения (включая учителя, тьютора), направленных на создание условий для успешного включения ребенка с ОВЗ в образовательный процесс и коллектив сверстников.

Приводимые ниже рекомендации могут быть полезны специалистам школы в разработке индивидуального образовательного маршрута в части решения образовательных задач и социализации особого ребенка.

На основе заполнения таблицы 6, сопроводительных документов (психологической характеристики, пе-

дагогической характеристики) и бесед с учителем и родителями составляется индивидуальный план работы с ребенком с особенностями развития. Индивидуальный план работы удобнее составлять после одной-двух недель обучения в школе, когда уже можно понять, с какими проблемами сталкивается ребенок.

План составляется психологом, учителем и тьютором. С планом работы желательно также ознакомить родителей.

План должен содержать основную цель работы, задачи (как общего характера, так и конкретные), примерные сроки решения поставленных задач (так как речь идет о ребенке с особенностями развития, то времени может понадобиться больше, чем запланировано).

⌘ Примеры составления индивидуального образовательного маршрута (плана)

☑ *Пример.* Ученик начинает обучаться в первом классе массовой школы, но ему трудно спокойно сидеть весь урок.

Целью в этом случае может быть адаптация ребенка к школьной жизни, развитие успешности в учебной и коммуникативной деятельности.

Общими **задачами** могут быть:

1. Развитие усидчивости на уроке.
2. Во время урока – развитие умения слушать учителя, правильно поднимать руку, находить нужное место в учебнике, выполнять упражнение по инструкции учителя. Развитие умения говорить громче во время ответа на вопросы учителя.
3. На переменах – развитие навыков коммуникации со сверстниками, введение в коллективные игры, развитие понимания сути игры.

- ✓ *Пример.* Девочка с 1-го по 4-й класс обучалась дома. В 5-м классе у нее появилась возможность обучаться в школе. Девочке трудно общаться со сверстниками, завязывать отношения. Когда в классе сидят другие дети, внимание девочки рассеяно, ей трудно сконцентрироваться на том, что говорит учитель.

В этом примере цель можно прописать так: адаптация ребенка к обучению в классе, коллективной работе.

Общие задачи:

1. Развитие навыков общения со сверстниками.
2. Повышение концентрации внимания.
3. Развитие речи.
4. Формирование представления о своей роли в коллективе класса.

После составления индивидуального плана работы с ребенком (план позволяет ответить на вопрос «Что делать?») необходимо продумать методы и методические приемы, благодаря которым предполагается решать поставленные задачи, то есть ответить на вопрос «Как это делать?». Помочь в этом может таблица 8.


Таблица 8

1. Развитие навыков общения со сверстниками		
Сроки	Задачи	Приемы, используемые тьютором
I четверть	Знакомство с одноклассниками, завязывание дружбы	При входе в класс перед первым уроком – здороваемся с одноклассниками. Тех, с кем Таня подружится в первые дни (1-2 чел.), называем по имени, спрашиваем: «Как дела?»

II-IV четверти	Обсуждение с подругами интересующих тем	На перемене подходим к подружке. После приветствия подружки инициируем диалог девочек в соответствии с ситуацией.
2. Повышение концентрации внимания		
I четверть	Концентрация внимания	Тьютор, сидя за одной партой с девочкой, шепотом говорит: «Слушай внимательно, что говорит учитель», «Смотри на учителя», «Сейчас отдаем тетрадь учителю на проверку».
II-III четверти	Концентрация внимания	Тьютор сидит за партой сзади подопечной, легонько прикасается к плечу, говорит те же фразы. Рядом с девочкой может сидеть другой ученик. Иногда тьютор только прикасается к плечу подопечной, ничего не говоря, если этого достаточно для активизации внимания. Тьютор просит ребенка, сидящего рядом с ученицей, напоминать ей о том, что надо слушать учителя.
IV четверть	Концентрация внимания	Тьютор сидит в отдалении от подопечной, но так, чтобы девочка могла его видеть. Тьютор встречается глазами с ученицей, тем самым активизируя ее внимание.

3. Развитие речи		
I четверть	Активизация речевой активности на уроке	Во время устного опроса тьютор помогает девочке поднять руку, ответить на вопрос учителя. Первое время тьютор может иногда подсказывать правильный ответ.
II-III четверть	Чтение стихов и пересказ текста перед классом у доски	Тьютор помогает ученице: девочка у доски, тьютор за партой в качестве «суфлера».
IV четверть	Выступление на празднике в роли	Тьютор помогает вжиться в роль, репетирует вместе с ученицей, первое время произнося текст вместе с ней

При постановке задач и подборе приемов необходимо помнить, что для детей с одинаковыми проблемами могут быть применены совершенно разные методические приемы.

 *Пример.* «Ребенок с аутистическим расстройством испытывает дискомфорт (тревогу) от того, что рядом с ним сидит другой ученик.

В индивидуальном плане работы с ребенком можно сделать следующие записи, включающие и краткий итог-динамику (см. таблицу 9).

*Таблица 9.
Составление индивидуального плана*

Период: сентябрь

Возможности	Может сидеть один и слушать учителя, не отвлекаясь. Если рядом сидит другой ученик – напряжен, внимание к учителю снижено.
Цель	Адаптация к среде класса во время урока.
Задачи	Удержание внимания во время объяснения учителя; спокойное принятие соседа по парте.
Способы достижения	Изначально ребенок сидит за партой один. Познакомить ребенка с одним из одноклассников более близко. Помочь детям завязать дружеские отношения. Далее, к подопечному сажать за парту одноклассника ежедневно, на один урок из пяти, затем на два урока и т.д. Использовать дополнительные приемы привлечения внимания и снижения тревожности в это время (чаще называть ребенка по имени, хвалить, давать дополнительный инструктаж по заданиям и т.д.).
Зона ближайшего развития	Снижение тревожности в присутствии соседа о парте, удержание внимания к учителю в присутствии соседа по парте.
Динамика	К концу сентября уровень тревожности снизился, тало возможным посадить к ребенку одноклассника на все пять уроков. Дети подружились. Внимание ребенка во время урока на необходимом уровне.

Возможно, что на этапах осуществления плана потребуется его корректировка.

Глава 7.

Адаптация учебного материала

Для адаптации учебного материала для детей с особенностями развития потребуется выделить дополнительное время. Хорошим подспорьем в адаптации учебного материала могут стать уже существующие программы и учебные пособия для коррекционных школ.

Разбивка материала на части позволяет многим детям понимать и усваивать его быстрее. Многим детям с особенностями развития трудно усваивать большие блоки информации сразу. Материал требуется упрощать и разбивать на более мелкие части. В этом случае причинно-следственные связи между блоками устанавливаются легче.

Учебная программа должна быть ребенку по силам. Современный подход к дифференцированному обучению исходит из того, что «подгонять» каждого ребенка под образовательный стандарт бессмысленно. Если главными целями обучения ребенка в школе являются социализация и усвоение знаний для раскрытия его творческого потенциала, то адаптация учебного материала под способности ребенка – это не фантастика, а необходимость. В Великобритании, например, в системе школьного образования есть законодательный документ, который дает право учителю адаптировать учебный план под индивидуальные особенности ученика. В инклюзивном образовании там используют термин «разумная адаптация». Под этим понимается доступность учебного материала для ученика с особенностями развития. Кроме того, в инклюзивных школах Великобритании принято выделять специальное

время – методические часы для разработки (адаптации) индивидуальной учебной программы.

Примеры индивидуальной учебной программы:

а) На уроке физкультуры для ребенка, передвигающегося на коляске, может быть составлен маршрут: тропинка, огороженная стойками или флажками. Этот маршрут он должен проехать за определенное время. Задание для других детей будет звучать так: проделать тот же путь, прыгая на одной ноге.

б) Во время работы с карточками ученикам класса даются варианты заданий. Каждый работает самостоятельно. Ребенку с особенностями развития также предлагается карточка с заданиями, но более легкими. Ученик трудится вместе со всеми, но по своей программе.

Способ восприятия информации – источник познавательных ресурсов ребенка. Как известно, каждый человек предпочитает воспринимать поступающую информацию извне тремя основными способами: преимущественно визуально, преимущественно аудиально или преимущественно кинестетически.

– **При преимущественно визуальном способе восприятия и обработки информации** человек легче понимает картинки (изображения). Для него важны цвет, форма, размер. Если такого человека спросить, как пройти из пункта А в пункт Б, он, скорее всего, будет указывать ориентиры: дома, вывески, магазины, кафе, называя цвет домов, размеры рекламных щитов и т.п. Такой человек, как правило, любит рисовать; для него важна красота окружающих его вещей.

– **При преимущественно аудиальном способе работы с информацией** человек легче оперирует цифрами, словами, звуками. Среди «аудиалов» много писателей, музыкантов, в своей речи такие люди часто говорят о звуках, шуме, тишине.

– При преимущественно кинестетическом способе восприятия для человека гораздо более важными оказываются ощущения, переживания, движения (в первую очередь физиологические, связанные с телом). Категории «горячо-холодно», «быстро-медленно» — это то, что занимает такого человека гораздо сильнее, чем «красиво-некрасиво» или «громко-тихо».

Таким образом, если ребенок не может понять что-то через один канал, скорее всего, та же информация, но поданная в иной форме, с опорой на другой канал восприятия, может быть им усвоена очень хорошо. А после того как ребенок получил некоторое знание через предпочитаемый канал восприятия, велик шанс, что он захочет и сможет усвоить информацию и через неведущую систему.

В случае с малоговорящими или неговорящими детьми обратную связь придется также выстраивать в соответствии с возможностями каждого ребенка. Подавляющее большинство неговорящих детей очень хорошо понимают слова, инструкции и эмоциональную окраску сообщаемой им информации. Поэтому учителю или тьютору прежде всего необходимо разработать «систему коммуникации» совместно с ребенком. Как ребенок будет отвечать на вопрос? Он может указать на одну из нескольких картинок, являющихся ответом, или кивнуть (либо издать звук) на ответ, указанный взрослым, или напечатать слово на компьютере, или отстучать ладонью по столу нужное число.

Система коммуникации, отличная от той, которой пользуются в обычной школе, — это первый этап включения ребенка в учебный процесс. Для ряда детей, сталкивающихся с большими проблемами при освоении речи или сильно стесненных в движениях, эта система, вероятно, и останется единственно возможной (напри-

мер, для учеников с ДЦП, способных двигать пальцами по клавиатуре – и только).

Единая система коммуникации между ребенком и взрослым – первый шаг на пути успешного усвоения учебного материала.

✔ *Пример.* У двух совершенно разных по поведению учеников была одна общая проблема – им было трудно понять, как происходит сложение десятков и единиц. После определения ведущей системы восприятия оказалось, что у обоих наиболее хорошо развита кинестетическая. И в том и в другом случае тьютор предложил следующее:

Учитель излагает материал (нужно сложить 20 и 5) обычным образом – стоит перед классом, пишет на доске, комментирует записи. В то время как учитель произносит слагаемые у доски, тьютор тихо повторяет те же числа для ребенка, сопровождая свои слова прикосновениями к нему. При слове «двадцать» (два десятка) тьютор слегка сжимает своей рукой предплечье подопечного, затем говорит «и», а потом при произнесении слова «пять» сжимает его бедро. После того как эта последовательность действий повторяется несколько раз, ребенок при прикосновении к соответствующему месту говорит «двадцать» или «пять». Затем тьютор снова проделывает упражнение, но после него ускоряет темп и убирает соединение между числами «и». Получается: медленно: «Двадцать (касается предплечья) пять (касается бедра)», а затем быстро, с касанием соответствующих мест: «Двадцать пять».

Отработку навыка уместнее проводить на индивидуальных занятиях, а во время урока «пояснять» речь учителя воздействием на плечо и бедро подопечного. Если

ребенок запутался, то ему можно «подсказать» — не словами, а нажимом на соответствующее место. Для ребенка такое обучение может превратиться в веселую игру. Когда решать примеры этого типа станет легко, можно перейти к сочетанию телесного и зрительного стимула, показывая, как пишутся такие примеры.

Если ребенку трудно записывать примеры, то сначала их может фиксировать взрослый, а ребенок будет только указывать ответ. Когда ребенок начнет быстро справляться со счетом, он сможет записывать примеры сам полностью.

Разнообразные способы подачи материала и частое его повторение позволят накопить информацию и объединить ее в общую картину. Школьная программа построена на двух основных принципах: линейном (от простого к сложному) и концентричном (возвращение к одному и тому же материалу несколько раз на разном уровне; например, темы «Части речи», «Состав слова», все математические операции и т.д. с каждым классом изучаются все более углубленно). Но дети с особенностями развития могут запоминать не всю информацию; кроме того, более сложное для них может оказаться более понятным. То есть восприятие, переработка, понимание и оперирование информацией могут происходить мозаично, фрагментарно. Это не значит, что если ребенок на данном этапе обучения усвоит лишь часть информации, то он не сможет в дальнейшем пользоваться ею в полном объеме. «Достраивание до полной картины» может произойти гораздо позже.



Пример. Во время обучения чтению обычные дети достаточно быстро понимают разницу между названием буквы и звуком. Но для детей с нарушением развития знание о том, что «к» — это звук, а «ка» — название буквы, может на определенном этапе оказаться даже вредным, так как соединить

две буквы в один слог — это совсем не то, что соединить два звука в один слог. Учитывая описанные особенности своего подопечного, тьютор в нашем примере не фиксировал внимание ученика на названиях букв, а говорил о буквах как о звуках. Ребенок стал быстрее осваивать слоги и затем — слова.



Ведение тьютором дневника сопровождения

Идея писать дневник у автора возникла спонтанно. Когда все дети в классе сидели и писали, автору также показалось уместным сидеть и писать вместе со своим подопечным. Но, конечно, не палочки и квадратики, а что-то свое; главное, чтобы ребенок с особенностями развития видел, что все работают, все заняты делом. Тогда и возникла идея записывать то, как ведет себя подопечный, что дается ему труднее, что легче. В этом же дневнике фиксировались рекомендации родителям, а также отмечались успехи ребенка. Со временем дневник стал значимым и для самого ученика. Ребенок просил читать вслух, что тьютор написала о нем (озвучивалось, конечно, не все).

Дневник наблюдений является своеобразной формой отчетности. Дневник — удобная и эффективная форма отчетности, которая позволяет:

- фиксировать наблюдения;
- отслеживать динамику;
- собирать материал для отчетности об эффективности работы.

Как показывает опыт, наиболее удачными оказались следующие виды дневников:

1. Дневник, в котором тьютор фиксирует значимые проявления поведения подопечного с целью отслеживания динамики. Ведется как рабочие материалы

для использования при составлении отчетов и отслеживания динамики учебной и социальной жизни подопечного.

Помимо особенностей поведения ребенка тьютор фиксирует и свои действия, и действия учителя. Подчеркнем, что в данном случае **важно отслеживать положительную динамику**, учитывая и моменты переутомления ребенка, и эмоциональные реакции на ту или иную ситуацию.

Ежедневные записи дневника помогут проследить, как ребенок включается в задания, в коммуникацию, что меняется, с какими трудностями он сталкивается. Учитель также должен знать, что в дневнике отслеживается не только динамика ребенка, но и работа тьютора и реакции ученика на разные ситуации в классе.

Необходимо учитывать, что иногда в классе возникают сложные моменты и учитель, например, может резко повысить голос. Если при этом ребенок с особенностями развития резко среагировал на громкий голос учителя, то такую ситуацию вряд ли стоит фиксировать — она не является постоянной и не дает ничего полезного в плане развития. Если же ребенок в этом случае, наоборот, проявил себя очень хорошо и отметить его поведение целесообразно, то тьютор должен в описании сделать акцент именно на поведении ребенка, а не на причине ситуации. Стиль изложения в такой форме дневника может быть описательного характера, с указанием даты, названия урока.

2. Дневник как форма приложения к отчетности перед вышестоящей психолого-педагогической инстанцией. Такая форма отчетности должна вестись в соответствии с требованиями этой инстанции. Логика документа такого рода предполагает наличие даты записей, цели (она может быть общей, в начале дневника), задач, исполь-

зуемых методов и отметки типа «удалось – не удалось». Например, если ставится задача «привлечение внимания ученика во время фронтального объяснения нового материала», то можно написать: «понедельник – внимание удерживается 10 минут, вторник – 15 минут, среда – 5 минут, четверг – 20 минут» и т.п. После определенного периода времени (месяц, четверть, полугодие, год) делается вывод о динамике: например, «удержание внимания за полугодие увеличилось с 10 минут до полчаса» и т.п.

**Примерная форма дневника как приложения
к отчету о результатах процесса обучения ребенка
с особенностями развития**

Период: *(месяц, учебная четверть, полугодие, учебный год)*

Цель:

Задачи:

Дата	Наблюдения	Комментарии, замечания

Выводы: _____

3. Дневник как способ информирования родителей о жизни, учебе и успехах их ребенка. Благодаря такой форме дневника родители смогут максимально полно представить себе картину жизни их ребенка в школе и понять, как проходит процесс обучения. Нередко чтение записей тьютора бывает очень полезным для родителей, так как позволяет им прийти к осознанию того, что их ребенок успешен в деятельности и может вести активную жизнь без их участия.

Если предполагается, что дневник будут читать родители, то тьютору необходимо соблюдать этику стиля написания дневника.

Глава 8.

Приемы работы тьютора

Внимательное наблюдение за поведением ребенка, имеющим определенные особенности развития подскажет, какие приемы и методы лучше использовать в каждом конкретном случае. Эффективность приемов можно проверить только на практике: что-то сработает – что-то нет. В любом случае, вероятность успеха будет выше, если подойти к решению проблем творчески.

Ниже приводятся дополнительные подсказки тьютору для работы с детьми с некоторыми определенными особенностями, а также общие рекомендации.

⌘ Спокойный или беспокойный – вот в чем вопрос

Можно выделить две группы учащихся с особенностями развития, демонстрирующих разное поведение по отношению к учебному процессу.

1-я группа – учащиеся, чье поведение не нарушает совсем или нарушает изредка учебный процесс в классе.

Такие дети в целом ведут себя тихо (их поведение не вызывает нареканий), но при этом они не успевают за всеми. В этом случае необходимо как можно чаще обращаться к ребенку, стимулируя его активность и усиливая степень вовлеченности в ход урока. Также могут быть эффективны проявления внимания в виде похлопывания по плечу, комментирования его стараний: «Молодец, Леша, быстро справился с заданием!» или «Посмотрите, ребята, какой у Леша аккуратный почерк!».

2-я группа — учащиеся, чье поведение постоянно нарушает учебный процесс.

Эти дети могут быть неусидчивы, могут много и громко говорить, отвлекать других детей. В этом случае тьютору необходимо время от времени выводить ребенка из класса, давая ему возможность отдохнуть, побегать. С ребенком следует провести беседу о том, что на уроке все ребята сидят спокойно, а бегают — во время перемены. Такие беседы, скорее всего, придется проводить по многу раз. Вместе с этим необходимо мотивировать ребенка к скорейшему возвращению в класс — в классе интереснее, в классе друзья, которые его ждут (это будет создавать дополнительную мотивацию к самоконтролю).

☑ *Пример.* С одной из гиперактивных учениц приходилось выходить в игровую комнату первое время достаточно часто, 1-2 раза на каждом уроке. Находясь в игровой комнате, тьютор и девочка разговаривали «по душам», иногда девочка играла как бы сама с собой (в куклы), а тьютор (в данном случае тьютором была психолог) ненавязчиво корректировала поведение девочки в игре. Со временем, примерно через полгода, частота походов в эту комнату снизилась. Девочке стало интереснее находиться в классе, и ради этого она старалась контролировать свое поведение.

☑ *Пример.* В одном из инклюзивных классов учитель нашла другой способ: она предложила гиперактивному ребенку выполнять задания не сидя за партой, а лежа на коврик. Таким образом ей удалось решить проблему частого выхода из класса. Лежа, ребенок становился спокойнее, а главное — присутствовал в классе и работал вместе со всеми. Остальным ребятам учитель объяснила, что их однокласснику иногда необходимо выполнять задания лежа.

⌘ Сниженный мышечный тонус

Если ребенок вял, апатичен, быстро утомляется, уходит в себя и его внимание при этом рассеивается — важно, прежде всего, подобрать для него правильную мебель, чтобы ребенок «не стекал под стол». Можно говорить ему подбадривающие слова, проводить с ним регулярные физкультминутки для повышения общего тонуса (встать, сесть, потянуться, выйти из класса, походить по коридору).

Специалисты в области адаптивной физической культуры могут обучить определенным приемам активизации работы нервной системы с помощью воздействия пальцами (легкий нажим) на мышцы спины вдоль позвоночника, поглаживания межреберных мышц, массажа кончиков пальцев, мочек ушей. Сила нажима и поглаживаний определяется в зависимости от реакций ребенка. Эти приемы можно применять прямо на уроке. Также желательно, чтобы на перемене ребенок активно подвигался, подышал свежим воздухом, а занятия проходили в хорошо проветриваемом помещении.

При формировании двигательного стереотипа самостоятельного письма первое время следует использовать письмо с поддержкой — «рука в руке». Дополнительно тренировать руку — сгибание-разгибание пальцев (с помощью поролоновых мячиков, экспандера или игры «Мы писали, мы писали, наши пальчики устали»).

⌘ Расстройства аутистического спектра

Необходимо выделить для ребенка специальное место, где он мог бы побыть один во время перемены. Желательно, чтобы в этом месте было тихо, свет был неярким. Во время урока у ребенка должна быть возможность выйти из класса. У ребенка может быть

любимый предмет (игрушка, веревочка), которым он может манипулировать, чтобы снизить напряжение. Желательно найти способ, при котором он будет это делать, не отвлекая других учеников. Например, на первое время ребенка можно посадить за последнюю парту. Он будет как бы наблюдателем за всем, что происходит в классе, постепенно привыкая к обстановке. Чтобы этот процесс прошел наиболее быстро и безболезненно, тьютору необходимо объяснять ребенку, что происходит в классе. С этой целью можно использовать карточки с описанием элементов урока.

⌘ Гиперактивность

Ребенку с гиперактивностью трудно усидеть на месте, трудно долго молчать. Поэтому его активность нужно «направлять в мирное русло»: поручать собрать или раздать тетради, книги, провести физкультминутку для всего класса, назначить ответственным за вытирание доски. Дети этой группы лучше удерживают внимание, когда их руки заняты работой — уроки рисования, труда даются им легче других. Возможно, таким детям проще писать не в тетради, а на доске.

Снизить двигательную активность можно прикосновением к плечу ребенка, голове, рукам, более частым обращением своего внимания к ученику во время объяснения материала, частым называнием его по имени.

Первое время обучения следует посвятить организации поведения ребенка, его самоконтроля. Необходимо четкое проговаривание правил поведения и поощрение (похвала) правильных действий. Хорошим подспорьем в этом будет визуальная поддержка — карточки-картинки, на которых изображены режимные моменты, расписание занятий или последовательность действий (например, рисунки или фото, где ребенок сам выполняет необходимые действия: открывает тетрадь, собирает портфель и т.п.).

Если ребенок принимает препараты, снижающие двигательную активность и эмоциональную расторможенность, может потребоваться консультация с врачом о корректировке схемы приема препаратов с учетом увеличившейся нагрузки на нервную систему ребенка.

При проявлении повышенной активности необходимо выводить подопечного из класса в рекреацию или другое помещение, чтобы дать ему возможность переключиться, а также проговорить правила поведения повторно. Но необходимо стремиться к тому, чтобы время пребывания подопечного вне класса с каждым разом сокращалось. Важно переключить внимание ребенка на другие действия.

⌘ **Повышенный мышечный тонус**

Ребенок должен комфортно сидеть. Необходимо следить за тем, чтобы ребенок не мерз. При нарастании напряжения мышц, утомлении – применять релаксирующие упражнения (медленно потянуться), сделать ребенку легкий массаж (поглаживания, потягивания).

Повышенная чувствительность к порядку (при синдроме Дауна, расстройствах аутистического спектра)

Для таких детей важно понимание того, как устроенное времяпрепровождение в школе: как проходит урок, что происходит на переменах. В этом могут помочь карточки с рисунками, пиктограммами, фото, отражающими последовательность событий и действий. Некоторые учителя используют разные звуковые сигналы, обозначающие начало, конец урока, физкультурную паузу.

⌘ **Снижение слуха**

Речь учителя должна быть более четкой. При объяснении желательно находиться в непосредственной

близости от ученика, чтобы тьютор смог невербально дополнить указания учителя (показать жестами, что нужно делать). Можно записать инструкции учителя на магнитофонную пленку и давать записи ребенку на дом, чтобы он мог в более спокойной обстановке прослушивать то, что было пройдено на уроке. Учебный материал должен быть в большей степени представлен наглядными пособиями.

⌘ Снижение зрения

Наглядные пособия должны быть яркими, крупными. Здесь тьютору потребуется больше комментировать то, что происходит в классе. Если ребенок ведет себя спокойно, его нужно посадить за первую парту.

⌘ Снижение интеллекта

Объем материала и количество заданий должны быть уменьшены. Тексты должны быть простыми, короткими, внятными. Ритмичная и эмоционально заряженная информация (например, стихотворения, прочитанные с выражением) запоминается гораздо легче. Для этого подбираются стихи (ориентированные на детей дошкольного возраста) на самые различные темы, в соответствии с программой: «Времена года», «Мой день», «В зоопарке» и т.д.

Также будет эффективно представление материала в виде «опорных конспектов» (см. *методику опорных конспектов педагога-новатора В.Ф. Шаталова*).

⌘ Эмоциональная неустойчивость, высокая степень тревожности

Ребенок должен иметь возможность выйти из класса в случае, когда он сильно встревожен, расстроен, испуган, разгневан. В такой ситуации тьютору лучше

отвести ребенка в комфортное место, где можно поговорить, обсудить ситуацию, помочь ребенку успокоиться, прежде чем вновь возвращаться в класс. Обращения к ученику со стороны учителя должны быть спокойные, с мягкостью в голосе. Если тьютор замечает, что ребенок не понимает, что происходит в классе, необходимо прокомментировать обстановку и объяснить ребенку — «почему, что и как».

В целях успокоения можно использовать «мячики-ежики», мешочки с крупой, мнущиеся мячики-релаксанты. Если ребенку необходимо что-то тереть в руках, он может это делать, держа предмет и опустив руку под стол, чтобы не отвлекать своими действиями других учеников.



Пример. Как успокоить ребенка? Если ребенок не может успокоиться во время урока, тьютор может предпринять следующие действия:

- вывести ребенка из класса;
- пройтись с ним по коридору, обнять, успокоить словами: «Все будет хорошо. Мы решим эту проблему, я расскажу тебе, как ее решить», можно также дать ему сладость, сказав, что это поможет ему успокоиться;
- вызвать школьного врача или медсестру, если у ребенка от плача начались судороги или рвота;
- после того как ребенок успокоится, повторить ободряющие слова, предложить способ решения возникшей проблемы и затем предложить ему вернуться в класс.

⌘ Проблемы с мелкой моторикой

Если проблемы с мелкой моторикой обусловлены пониженным мышечным тонусом (учащийся не может удерживать ручку, карандаш, водить рукой по бумаге в тетради), в начале обучения можно взять руку ребенка

с ручкой (карандашом) в свою руку и писать совместно. Следует подобрать такую ручку, чтобы она не пачкала, у нее не западал шарик (ребенок может очень сильно нажимать на ручку). Необходимо использовать карандаш с мягким грифелем, чтобы чертить линию было легко. Также очень хорошо зарекомендовали себя ручки, чернила которых можно стирать. Первое время тьютор сам стирает неправильно написанное, чтобы не тратить на это силы ребенка. Если ручка часто выпадает из рук, поднимать ее поначалу также лучше тьютору. Ручка и карандаш могут быть со специальной накладкой, обмотаны поролоном, чтобы ребенку было удобнее держать их.

Можно использовать технику «Мокрое письмо». Ребенок пишет на доске не мелом, а мокрой губкой. Нужно успеть решить пример, пока он не высохнет. При этом ребенку писать гораздо легче, чем мелом.

Когда рука ребенка станет двигаться уже более уверенно, можно ослабить свое воздействие, уменьшая его вплоть до чисто условного прикосновения к руке ребенка. Стимулировать отвлекшегося ребенка можно легким кратковременным сдавливанием его пальцев и речевой инструкцией: «Пиши!»

Когда ребенок начнет писать самостоятельно, речевых инструкций будет достаточно. Инструкции даются также особым образом: от конкретных («Пиши!») до общих (называние имени ученика с соответствующей побудительной интонацией: «Ваня, работаем!»).

⌘ Поощрения

Грамотное использование поощрения ребенка с особенностями развития позволяет добиваться многого. Как уже говорилось ранее, для каждого ребенка наилучшим поощрением его деятельности будет

что-то свое. В школах традиционно сложилось так, что поощрениями являются лишь словесные оценки («молодец», «правильно», «хорошо») и 5-балльная система отметок. Причем «единицы» и «двойки» ставят крайне редко. В первом классе отметки не выставляют: детям в тетрадках приклеивают наклейки с солнышками и звездочками.

Для ребенка с особенностями развития такая система поощрений может быть совершенно непонятной и неинтересной, по крайней мере, первое время. Поэтому тьютору, работающему с ребенком с особенностями развития, необходимо выяснить, какой вид положительного подкрепления будет восприниматься подопечным как одобрение и поощрение его действий. В условиях урока это может быть более частое прикосновение, внимание, более частый эмоциональный и глазной контакт с ребенком. На индивидуальных занятиях можно использовать пищевое подкрепление, более частое физическое воздействие. Также, если ребенок достаточно активный, ему можно давать возможность подвигаться после успешно выполненного задания.



Пример. Девочка с гиперактивностью очень любила кружиться и танцевать. Занимаясь с девочкой индивидуально сложным материалом (в отдельном помещении), тьютор после успешно выполненного блока заданий включала музыку, и девочка кружилась по классу. Это вошло в систему. Затем, когда на одном из уроков в классе со сверстниками девочка не захотела работать, тьютор сказала: «Давай постараемся и выполним задание, а на перемене пойдем танцевать!». Девочка обрадовалась и сделала задание. После чего, довольная собой, отправилась вместе с тьютором кружиться в игровой комнате. После перемены тьютор сказала девочке: «Пойдем на урок, а после урока снова потанцуешь, хорошо?» Так от использования при-

ема в индивидуальной работе был совершен переход к работе в классе. Этот прием позволил также добиться повышения самоконтроля у ребенка. С этой же девочкой использовалась система физического подкрепления (приносящая ей удовольствие): за правильно решенный устный пример тьютор легонько хлопала ученицу по спине. Похлопывание сопровождалось фразами: «Умница!», «Ты такая умная!», «Молодец!», «Как ты быстро считаешь!», «Выполнила на пятерку!». Через некоторое время тьютор стала меньше похлопывать по спине, а больше говорить одобряющие фразы. Таким образом у девочки была сформирована стандартная система поощрений за ее деятельность.

1. Необходимо получить согласие родителей на использование пищевого подкрепления.
2. Вид еды (угощения) должен быть в обязательном порядке согласован с родителями.
3. Количество угощения и время его приема не должны существенно влиять на аппетит ребенка (то есть нежелательно принимать сладкое перед обедом).
4. Объем однократно даваемого ребенку угощения за правильно выполненную часть задания должен быть небольшим.
5. Важно помнить о гигиене. Руки ребенка (и, конечно, тьютора) должны быть чистыми (можно использовать влажные салфетки).
6. Поощрение можно давать только в отсутствие других детей.
7. Вместе с угощением необходимо говорить: «Молодец!», «Хорошо выполнил задание» и т.п. Со временем следует уменьшать количество пищевого подкрепления, заменяя его словесным либо физическим (поглаживание по спине, похлопывание по плечу).

С ребенком также необходимо четко оговаривать, за какой объем сделанных заданий он сможет получить угощение. В случае если ребенок не выполнил положенный объем работы, пищевое угощение ему не дается (либо дается меньшая порция).

Некоторые дети (особенно с расстройствами аутистического спектра) могут даже при маленьком объеме угощения очень сильно сконцентрироваться на ощущениях, получаемых от еды (вкусе пищи, самом процессе жевания), и потерять внимание к учебному процессу. В таком случае пищевое поощрение лучше не применять, а вместо него использовать физическое подкрепление или, например, музыкальное. Допустим, в результате хорошо выполненного задания ребенок 30 секунд слушает свою любимую музыку.

В качестве угощения можно предлагать то, что ребенок очень любит: драже, орехи, печенье. Крупное печенье лучше ломать на маленькие кусочки.

С родителями также желательно договориться о том, что используемый вид любимой еды ребенок на время работы по этой методике получает только во время занятий с тьютором.

Бывает и такая ситуация, когда еда помогает чрезмерно активному ребенку удерживаться в рамках урока. Несмотря на то что жевательная резинка строго запрещена в школе, можно попробовать дать ребенку жвачку (если он умеет ее жевать и не глотает) или «долгоиграющий леденец» ради уменьшения тревожности или повышения усидчивости на уроке. Ребенок будет «занят» едой (жеванием) и, тем не менее, находиться в классе.



Пример. Мальчику с аутистическим расстройством очень трудно давались задания на счетные операции. Тьютор договорилась с ним, что за каждый

самостоятельно решенный пример ребенок будет получать по одному драже M&M's. При решении математических задач вместо счетных палочек также использовались эти драже. Такой прием позволил существенно повысить мотивацию ребенка к математическому счету. При этом концентрация внимания у мальчика была гораздо выше, чем при работе со счетными палочками или карточками.



Пищевое подкрепление – временная мера, главные задачи которой снижение тревожности и поощрение деятельности.

Глава 9.

Реальные истории

(имена детей изменены)

Этот раздел методического пособия автор включила с желанием рассказать о детях, которые, на первый взгляд, не были способны учиться в массовой школе, имея очень серьезные нарушения в поведении и познавательной сфере. Тем не менее взрослые рискнули и попытались учить их в обычной школе и по обычной программе. С тех пор прошло около пяти лет, и теперь можно сказать с уверенностью — это стоило делать.

История Инны. Инна пришла в школу в 7 лет. Свое раннее детство она провела в больнице и в доме милотки, находясь в палате безнадежно больных детей, многие из которых умирали. Она выжила. Инна родилась с редким заболеванием, связанным с недоразвитием суставов и слабостью мышц. Врачи «оптимистично» сказали маме, что малышка не будет даже сидеть. Поэтому мама оставила ее в больнице. Но Инна, несмотря на все трудности, стала развиваться. В 3 года из дома милотки Инну забрала ее бабушка. Благодаря этому условия для развития девочки заметно улучшились, но поведение ее по-прежнему сильно отличалось от нормы. В 6 лет Инна вернулась к маме. В 7 лет девочка пошла в школу. Ее взяли в школу для детей иностранцев, работающих в Москве, поскольку родные Инны решили, что, изучив язык, она сможет уехать за границу и жить там, где отношение к людям с особенностями развития гораздо лучше, чем, увы, у наших сограждан.

В школе девочку приняли, но попросили, чтобы с ней находился сопровождающий. Необходимость

в этом была очевидна. Инна была веселой и очень подвижной девочкой (быстро бегала, резко махала руками), сидеть спокойно в классе ей было крайне тяжело. Помимо этого, возникало много проблем на переменах. В этой школе была также группа детского сада, и Инну неудержимо тянуло к малышам. Девочка подходила к ребенку и сильно толкала его. Ребенок падал и начинал плакать. Вокруг Инны собиралось много людей, ее начинали ругать и «воспитывать». Но по Инне было видно, что ей подобные ситуации нравятся, даже если она при этом плакала. Такое поведение принято называть асоциальным.

К счастью, Инне повезло, и в качестве сопровождающего с ней работала детский психолог. Инна продолжала учиться в школе, но вместо некоторых, пока еще сложных для нее уроков, психолог проводила с ней сеансы игровой и поведенческой терапии. У Инны оказался очень волевой характер (наверное, именно он и помог ей выжить), но сейчас ей требовалось научиться вести себя совсем по-другому: стать мягче, спокойнее, внимательнее к другим людям. Это было непросто, так как Инна радовалась, когда ее ругали, а похвалу воспринимала равнодушно.

Было трудно и учителям, и детям, и маме, и родным, и психологу. Но в конце концов (примерно через два с половиной года) Инна стала спокойнее, почувствовала радость похвалы и стала осознавать, что вести себя плохо не так интересно, как вести себя хорошо.

Сейчас Инне 12 лет, она продолжает учиться, несмотря на то что ей трудно писать (двигать рукой и пальцами); она грамотно пишет, освоила математический счет, ей интересно узнавать мир, она с азартом учится работать на компьютере. От той безудержно разрушающей все на своем пути (и себя тоже) девочки не осталось и следа.

Инна — жизнерадостная, деловитая, рассудительная, с чувством юмора. По уровню развития она отстает от своих сверстников, но это не главное. Главное, что она смогла справиться с тем, что мешало ей полноценно жить. Родные и специалисты, которые продолжают работать с ней, уверены, что, когда она станет взрослой, она сможет найти свое место под солнцем. Сейчас это можно сказать уже точно.

История Вадима. Вадим пришел в 1-й класс обычной школы в 8 лет. Первый месяц он тихо сидел на уроках и засыпал каждую минуту. Казалось, не тормоши его — и он заснет на весь урок. Поэтому тьютору пришлось сидеть рядом и постоянно «будить» его. Вадим старательно писал палочки и кружочки в тетради, но делал это вместе с тьютором: его сил не хватало на то, чтобы удерживать ручку, она постоянно выпадала у него из рук. С мышцами у Вадима все было в порядке, а вот нервная регуляция не обеспечивала необходимый тонус. Вадим был вялым, атоничным во всем. Он не мог сидеть ровно: все время ложился на парту или «стекал под стол». При этом на перемене он мог бегать довольно бодро.

Специалисты, которые работали с мальчиком до школы, говорили об атипичном аутизме. Вадим уходил от общения, а также проявлял много поведенческих реакций, характерных для этого нарушения.

В школе учителя и ученики отнеслись к Вадиму очень сердечно, проявляли о нем заботу, помогали ему во всем. Это позволило ему довольно быстро привыкнуть к классу, ребятам, но общение по-прежнему происходило с трудом. А самым сложным для него было запоминание. Оно давалось Вадиму крайне тяжело. Но давалось!!! Просто то, что обычному ребенку надо

было повторить 5-6 раз, ребенку с задержкой развития – 10-15, Вадиму надо было повторить 100 раз! Это, конечно, приблизительные цифры, но главное, что запоминание происходило только при многократном повторении. И это при общем снижении психического тонуса!

Тем не менее, шло время, и сил у Вадима стало прибавляться. Вадим начал быстрее запоминать то, что учил. Психолог (она же была тьютором) проводила с мальчиком индивидуальные занятия – вместо уроков иностранного языка и природоведения. Во втором полугодии 2-го класса стало понятно, что Вадим сможет научиться читать. Это было радостным событием для всех членов семьи и специалистов, которые продолжали работать с ним. Мальчик преуспел и в общении со сверстниками. Он стал копировать их поведение: научился бегать вместе со всеми, поднимать руку на уроке, подходить к учителю, задавать вопросы и многое другое. Сейчас Вадим учится в 4-м классе. Самый трудный предмет для него – математика. По-прежнему память – его самое «слабое место», но благодаря использованию карточек и наглядной демонстрации алгоритмов математических действий психологу удалось разработать для Вадима более эффективные способы запоминания информации и оперирования числами. Также Вадим стал сам проявлять активность в общении со сверстниками. С каждым годом скорость освоения материала у мальчика увеличивается, поэтому и родители, и специалисты, работающие с ним, надеются, что к 8-10-му классу Вадим выправится настолько, что сможет определиться с выбором профессии и продолжит учиться дальше.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Должностная инструкция тьютора (педагога сопровождения) в инклюзивном классе составлена при участии С.И. Сабельниковой¹ и сотрудников школы № 1447 г. Москвы (примерный вариант)

1. Должностные обязанности

Педагог сопровождения детей с особыми образовательными нуждами инклюзивного класса обучения выполняет следующие должностные обязанности:

1.1. Соблюдает права и свободы обучающихся, определенные Конвенцией ООН о правах ребенка, Законом РФ «Об образовании», Уставом школы, другими локальными актами, регламентирующими деятельность учащегося в образовательном процессе.

1.2. Обеспечивает охрану жизни и здоровья учащихся в период образовательного процесса.

1.3. Соблюдает санитарно-гигиенические требования на уроке и во внеурочное время.

1.4. Обеспечивает учебную дисциплину и контролирует режим посещения подопечными учебных занятий в соответствии с расписанием.

1.5. Активно взаимодействует со школьным психологом, логопедом, дефектологом, медицинскими работниками, другими специалистами.

1.6. Осуществляет организационную и методическую помощь учителю в обучении детей с особыми образовательными нуждами в инклюзивном классе.

1.7. Согласовывает образовательную деятельность учащегося с учителем.

1.8. Для выполнения образовательных задач использует приемы, методы и средства обучения, соответствующие уровню подготовки учащегося с особыми образовательными нуждами.

1.9. Адаптирует учебную программу под соответствующие образовательные возможности учащегося с особыми образовательными нуждами.

¹ Сабельникова С.И. – методист, зам. директора окружного методического центра Центрального окружного управления образования Департамента образования г. Москвы.

1.10. Осуществляет индивидуальное обучение учащегося с особыми образовательными нуждами в соответствии с учебной программой класса в случаях, когда обучение ученика в классе временно невозможно.

1.11. Осуществляет связь с родителями (законными представителями), оказывает им консультативную помощь, информирует (через учителя или лично) о ходе и перспективах освоения предметных знаний учащимися.

1.12. Аккуратно, систематически работает со школьной документацией в соответствии с требованиями образовательного стандарта, на основе Положения о классах инклюзивного обучения.

1.13. При необходимости ведет коррекционно-развивающую работу, принимает участие в педагогических консилиумах, педсоветах.

1.14. Участвует в работе методического объединения по повышению методического мастерства, в разработке методической темы, проведении семинаров и др.

1.15. Систематически повышает свою квалификацию путем самообразования и курсовой подготовки не реже одного раза в 5 лет.

1.16. Соблюдает правила и нормы охраны труда, техники безопасности и противопожарной защиты.

1.17. Педагог сопровождения детей с особыми образовательными нуждами должен знать:

- Конституцию Российской Федерации;
- Закон Российской Федерации «Об образовании», решения правительства РФ, органов управления образования по вопросам образования;
- Конвенцию ООН о правах ребенка;
- Устав школы и другие локальные акты, регламентирующие деятельность школы;
- Положение о классах инклюзивного обучения;
- основы общетеоретических дисциплин в объеме, необходимом для решения педагогических, научно-методических и организационно-управленческих задач;
- педагогику, психологию, возрастную физиологию, школьную гигиену, основы дефектологии, методику преподавания и воспитательной работы, программы и учебники;
- требования к оснащению и оборудованию учебных кабинетов;

- средства обучения и их дидактические возможности;
- основные направления и перспективы развития образования и педагогической науки;
- основы права, научной организации труда;
- правила и нормы охраны труда, техники безопасности и противопожарной защиты.

1.18. Педагог сопровождения детей с особыми образовательными нуждами должен иметь педагогическое образование, квалификационную категорию и специальную курсовую подготовку в Московском институте открытого образования или Московском городском психолого-педагогическом университете.

2. Права

Педагог сопровождения детей с особыми образовательными нуждами имеет право:

2.1. Участвовать в управлении школой через общественные органы управления в порядке, определяемом Уставом учреждения.

2.2. Принимать участие в работе общественных организаций (объединений) профессионального союза и состоять в них.

2.3. Защищать свою профессиональную честь и достоинство.

2.4. Выбирать формы, методы, приемы обучения и воспитания (в соответствии с государственным образовательным стандартом, концепцией развития класса интегративного обучения).

2.5. Вносить предложения по совершенствованию образовательного процесса, режима работы, работы с родителями.

2.6. Присутствовать на родительских собраниях, на занятиях других учителей.

2.7. Аттестоваться на добровольной основе на соответствующую квалификационную категорию и получить ее в случае успешного прохождения аттестации.

2.8. Пользоваться оплачиваемым удлиненным отпуском продолжительностью 56 календарных дней.

2.9. Установленный в начале учебного года объем учебной нагрузки не может быть уменьшен в течение учебного года по инициативе администрации, за исключением случаев сокращения количества часов по учебным планам и программам, а также количества классов.

2.10. Педагогу сопровождения обучения детей с особыми образовательными нуждами устанавливается персональная разовая надбавка из накопительных средств социальной поддержки работников образования системы Центрального окружного управления образования Департамента образования (ЦОУО ДО).

3. Ответственность

3.1. Педагог сопровождения детей с особыми образовательными нуждами несет дисциплинарную ответственность в порядке, определенном трудовым законодательством, вне зависимости от нагрузки, за неисполнение или не надлежащее исполнение обязанностей, определенных Уставом школы, правилами внутреннего трудового распорядка, настоящей инструкцией.

3.2. Педагог сопровождения детей с особыми образовательными нуждами несет персональную ответственность за качество преподавания, реализацию в полном объеме требований государственного образовательного стандарта.

3.3. Педагог сопровождения детей с особыми образовательными нуждами несет ответственность за жизнь и здоровье детей во время учебно-воспитательного процесса согласно инструкции по технике безопасности.

3.4. Педагог сопровождения детей с особыми образовательными нуждами несет персональную ответственность за качественное и своевременное ведение необходимой документации.

4. Взаимоотношения

4.1. Взаимоотношения с обучающимися, администрацией, коллегами, родителями и другими лицами педагог сопровождения строит на доброжелательной основе.

4.2. Режим работы устанавливается расписанием занятий в соответствии с объемом педагогической нагрузки.

4.3. Педагог сопровождения назначается и освобождается от должности директором школы.

4.4. Педагог сопровождения подчиняется директору школы и курирующему заместителю в полном объеме, членам администрации в соответствии с их полномочиями.



Литература

1. Квалификационные характеристики должностей работников образования // Единый квалификационный справочник. – М.: Минздравсоцразвития России, 2009.
2. *Борисова В., Прушинский С.А.* Инклюзивное образование: Право, принципы, практика. – М.: Владимир; ООО «Транзит-ИКС», 2009.
3. *Бут Т., Эйнскоу М.* Показатели инклюзии: Практическое пособие / Под ред. М. Вогана. – М.: РООИ «Перспектива», 2007.
4. *Банч Г.* Включающее образование: Как добиться успеха? (Основные стратегические подходы к работе в интегративном классе). – М.: Прометей, 2005.
5. Журнал «Стрижи» (Стремление к инклюзивной жизни). Издается с 2007 г.
6. *Екжанова Е.А., Резникова Е.В.* Основы интегрированного обучения: Пособие для вузов. – М.: Дрофа, 2008.
7. Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. – Минск: Четыре четверти, 2007.
8. *Шаталов В.Ф.* Точка опоры. – М.: Педагогика, 1987.

Дэвид Митчелл

**Эффективные
педагогические
технологии специального
и инклюзивного
образования**

**Стратегии командного
сотрудничества**

Стратегия 4: Сотрудничество в обучении учащихся с особыми образовательными потребностями

«Как стать эффективным командным игроком»

Рейтинг¹



Стратегия

Сотрудничество можно определить как процесс, в ходе которого группы людей с различными навыками объединяют ресурсы и решают проблемы за некий отведенный отрезок времени. Сотрудничество в обучении иногда называют кооперативными консультациями, кооперативным обучением, со-обучением, командными услугами или практическим сообществом. Эта стратегия связана с контекстом модели обучения, описанной в Стратегии 2 «Совместное групповое обучение»².

¹ Каждой стратегии Д. Митчелл присвоил рейтинг в виде «звездочек» в соответствии с определенной системой классификации. Например ,



Хорошая доказательная база, демонстрирующая положительный эффект. Это значит, что учащиеся с особыми образовательными потребностями, вероятно, получают пользу от стратегии.

² Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования. Главы из книги , Девид Митчелл, перевод И. Аникеев, Н. Борисова, РООИ «Перспектива» 2011г

Обучение учащихся с особыми образовательными потребностями требует сотрудничества большого числа людей, в особенности различных специалистов, профессионалов и родителей. Далеко немногие области педагогики требуют такого же уровня сотрудничества и командной работы как инклюзивное образование, когда педагоги общего образования работают в сотрудничестве со специальными педагогами, медиками, ассистентами, и, конечно, с родителями. Вместо того чтобы оставаться солистом, учитель школы, реализующей инклюзивную практику, становится членом оркестра. Однако педагог общего образования обязательно должен быть лидером этого оркестра!

Кооперативный подход, или сотрудничество в обучении, получает все большее распространение, а в таких странах как Великобритания и США, является обязательной частью образовательного процесса.

Методы сотрудничества в специальном и инклюзивном образовании могут быть различными. Они варьируются в зависимости от тех рекомендаций, которые получают педагоги общего образования от педагогов специального образования и/или координаторов по инклюзии (в Великобритании их называют аббревиатурой SENCO, от Special Educational Needs Co-ordinator – прим. ред.), а также зависят от рекомендаций междисциплинарных команд. Выработанные рекомендации применяются непосредственно в практике обучения, а также при организации взаимодействия учителя и ассистента педагога или другого вспомогательного специалиста, а также при проведении супервизии.



Основная идея

В данной книге³ наряду со стратегией «Сотрудничество в обучении» описаны еще три стратегии: Стратегия

³ Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования. Главы из книги, Дэвид Митчелл, перевод И. Аникеев, Н. Борисова, РООИ «Перспектива» 2011г

2 «Совместное групповое обучение». Стратегия 3 «Взаимное обучение», и Стратегия 5 «Вовлечение родителей». Они все основаны на том представлении, что большая часть наших знаний социально обусловлена, т.е. мы учимся у тех, кто непосредственно нас окружает.

Сотрудничество в обучении имеет три основных преимущества:

- Синергетический потенциал — при котором «целое становится больше, чем просто сумма частей».
- Потенциал для понимания возникающих барьеров в обучении и путей их преодоления, при этом коллеги могут учиться у вас. Таким образом, снижается уровень профессиональной изоляции, которая нередко встречается в педагогике.
- Повышение координации в предоставлении услуг для учащихся с особыми образовательными потребностями. Родители часто устают от «лабиринта» услуг и отдельных людей, с которыми им приходится постоянно договариваться.

Для реализации этого потенциала необходимо приобрести навыки работы в качестве члена команды хотя бы в той части вашей деятельности, которая непосредственно связана с преподавательской работой. Если вы привыкли работать самостоятельно, то изучение новых способов деятельности — это большой шаг, совершая который, вы начинаете делиться знаниями и ответственностью с другими специалистами. «Частное» становится «публичным»; то, что раньше подразумевалось и не выражалось открыто, теперь должно стать явным, и это необходимо объяснить другим участникам команды. Может показаться, что по мере адаптации к личностям и идеям других людей, ваша самостоятельность снижается. Однако, в конечном итоге, сотрудничество в обучении принесет несомненную пользу как вам, так и вашим ученикам с особыми образовательными потребностями.



Практика



Основные принципы

Ниже приведен список наиболее важных принципов, на которые следует обратить внимание, если вы хотите добиться слаженной работы в сотрудничестве:

Установите ясные общие цели сотрудничества.

Определите, кто несет ответственность за конкретные участки, однако не отказывайтесь и от общей ответственности за решения и их результаты.

Применяйте подход к решению проблем, подразумевающий, что все участники совместной работы ответственны за проблему и ее решение. Создайте атмосферу доверия и взаимного уважения к знаниям друг друга.

- Будьте готовы учиться у окружающих.
- При принятии решений стремитесь к консенсусу.
- Просите обратной связи и давайте ее другим в неугрожающей и неосуждающей манере.
- Признавайте идеи и достижения других.
- Разработайте методы разрешения конфликтов и при необходимости применяйте их. Еще лучше заранее предвидеть конфликты и предпринимать шаги по их предотвращению. Но это не значит, что нужно все время избегать разногласий.

Устраивайте периодические собрания, чтобы обсудить работу в сотрудничестве.



Формы сотрудничества

Существует шесть основных форм обучения в сотрудничестве, в которых вы можете участвовать:

1. *Со-обучение*. Иногда его называют «кооперативным обучением». Со-обучение происходит в обстановке инклюзивного образования, если общий и специальный педагоги объединяют свои навыки для того, чтобы

удовлетворить потребности всех учеников в классе. Оба педагога равноправны. Это не должно означать, что специальный педагог принимает на себя исключительную ответственность за учеников с особыми образовательными потребностями, а педагог общего образования – за всех остальных. Здесь подразумевается уважение знаний каждого для максимально эффективной работы в классе. В дополнение к сказанному выше, укажем, что для эффективного со-обучения необходимы:

- активная поддержка администрации школы;
- регулярное и адекватное по продолжительности время для совместного планирования;
- согласие учителей общего и специального образования по методам работы с внеучебным или неправильным поведением в классе;
- согласие по целям уроков и их структуре, включая разнообразные стратегии обучения и методы оценки;
- информирование родителей о том, как происходит со-обучение.
-

2. *Консультация.* Это модель косвенного предоставления услуг, при которой консультант не работает напрямую с учениками, за исключением случаев прямой демонстрации конкретной стратегии преподавания. Сущность этого подхода заключается в том, что специальный педагог/консультант (или другой специалист) консультирует педагога общего образования в отношении различных аспектов программы, которой необходимо следовать ученикам с особыми образовательными потребностями. Оба учителя встречаются во внеучебное время (это, безусловно, логистическая проблема, которую может решить администрация) и обсуждают варианты и пути адаптации программы, способы преподавания и методы оценки, которые необходимы таким ученикам. Специальный педагог может также предоставить, если необходимо, дополнительный учебный

материал, и помочь в модификации классной среды. Но основную ответственность в этих вопросах несет общий педагог.

Для того чтобы консультационная модель работала, специальный педагог должен быть хорошо знаком с программой, по которой занимается класс, а классный педагог должен принять на себя ответственность за обучение всех учеников в классе.

3. *Партнерство с ассистентами и другими вспомогательными специалистами.* В данном случае предполагается, что у ассистента педагога или другого вспомогательного специалиста уровень образования, а, следовательно, и мера ответственности, более ограничены по сравнению с учителем класса. Поэтому при принятии решений необходимо помнить, что, хотя многие из них могут быть высоко квалифицированы и очень опытны, им нельзя позволять полностью играть роль учителя. Ответственность за планирование их работы и за надзор принадлежит учителю. Безусловно, планирование должно проводиться совместно, при этом необходимо как можно полнее следовать рекомендациям, которые были приведены выше.

Хотя непосредственная задача ассистента – поддержка учеников с особыми образовательными потребностями, это не означает, что им необходимо работать только с такими учениками. Мой опыт работы в Новой Зеландии показывает, что ассистенты часто выполняют более широкий объем работ, работают как с группами учеников с особыми образовательными потребностями, так и без них. Очень важно, чтобы ассистенты не делали учеников чрезмерно зависимыми от своей поддержки (например, устанавливая близкие отношения с учениками с особыми образовательными потребностями), наоборот, они должны помогать ученикам становиться все более и более независимыми.

4. *Партнерство со специалистами.* Вместе с педагогами, заинтересованность в эффективном обучении учеников с особыми образовательными потребностями могут проявлять и многие другие специалисты, чья консультативная помощь и партнерство в работе могут оказаться весьма ценными.

В зависимости от конкретных потребностей, вам могут понадобиться консультации специалистов государственных учреждений (например, в области здравоохранения, социальной защиты, юстиции), или будет необходимым взаимодействие с правозащитными группами/организациями. В ходе подобных консультаций вы можете установить контакты с такими специалистами, как психологи, врачи, логопеды, эрготерапевты, полицейские, социальные работники, адвокаты и представители общественности (местного сообщества).

Работа с людьми, чей профессиональный опыт (а иногда и мировоззрение) значительно отличается от вашего, может быть достаточно сложной.

5. *Партнерство с родителями.* См. Стратегию 5 «Вовлечение родителей».

6. *Общешкольные команды.* В Южной Африке на меня произвела большое впечатление идея междисциплинарных команд поддержки, работающих на уровне учреждения, которую в той или иной форме приняли и используют многие страны. В южноафриканской модели основная задача этих команд состоит в том, чтобы организовать «правильно скоординированные услуги поддержки для учеников и педагогов, которые поддерживают процессы обучения путем выявления потребностей ученика, педагога и учреждения». Основой успеха таких команд является поддержка и поощрение директора школы и других представителей администрации. Основная функция общешкольных команд состоит в разработке инклюзивной политики и общешкольной культуры в отношении учеников с особыми образова-

тельными потребностями, а также непосредственная поддержка отдельных учеников. Такой команде требуется собственный лидер/фасилитатор и секретарь, фиксирующий планы и решения, по возможности используя современные технологии для упрощения коммуникации.



Научное обоснование

В обширном обзоре консультаций, проведенном в промежуток между 1985 и 1995 гг., авторы обнаружили, что в 67% отчетов заявлены положительные результаты консультаций, 28% говорят о нейтральных результатах, и только 5% о негативных. Подобные результаты были обнаружены и в предыдущих обзорах исследований. Однако было установлено, что, хотя необходимость создания консультационных моделей широко признается в профессиональном сообществе, поддержка со стороны исследователей растет медленно, именно поэтому я дал настоящей стратегии осторожный рейтинг.

- ✓ Выводы, содержащиеся в более раннем мета-анализе, свидетельствуют о том, что участники консультаций (консультанты, получатели и клиенты) были в значительно «лучшем положении» (не определено), чем те, кто в консультациях не участвовал.
- ✓ Было проведено исследование о влиянии совместных консультаций на определение «точности» направления учащегося на специальное образование. Точность направлений определялась делением количества учеников, прошедших оценку, на количество учеников, получивших одобрение. Результаты показали значительный рост точности направлений в тех случаях, когда применялась модель совместных консультаций.
- ✓ Другое американское исследование было посвящено вопросу о том, можно ли сократить по времени предварительное вмешательство консультанта,

не снижая при этом его эффективности. Участниками были 60 педагогов и 60 их самых трудно обучаемых учеников из 17 начальных школ. Учителя были случайным образом распределены в группы кратковременного вмешательства консультантов ($N = 24$), в группы более продолжительного по времени вмешательства консультантов ($N = 24$), предшествующих направлению на специальное обучение, а также в контрольную группу ($N = 12$). И короткие, и продолжительные по времени вмешательства консультантов позволили учителям улучшить их восприятие трудно обучаемых учеников, и снизили количество направлений учащихся на диагностическое тестирование и возможный дальнейший перевод в систему специального образования.

- ✓ Обзор литературы 1985-1995 гг. о школьных услугах в области ментального здоровья показал, что из 5046 учащихся, получивших данные услуги, 228 прошли оценку в рамках использования различных программ вмешательства. К исследованиям применялось три критерия: использование случайных назначений на вмешательство, использование контрольной группы и использование стандартных методов оценки результатов. Хотя некоторые из исследований были смешанными, полностью всем указанным критериям удовлетворяли 16 исследований. Эмпирическую поддержку эффективности получили три вида вмешательств: когнитивная поведенческая терапия (Стратегия 16), обучение социальным навыкам (Стратегия 10), и консультирование педагогов, которое является основой настоящей стратегии.
- ✓ Статья об исследовании, проведенном Исследовательским проектом по консультациям в школах (School Consultation Research Project) группой школьных психологов из четырех университетов США, заинтересованных в исследовании связей между процессами и результатами консультаций.

Результаты показали, что чем более точно и согласованно консультант и консультируемый видят свои роли в процессе и понимают работу в команде, тем более благоприятно восприятие консультируемого: (а) преимуществ консультации, (б) собственной компетентности, (с) улучшений у клиента и (d) эффективности консультанта.

- ✓ В рамках небольшого количественного исследования было изучено влияние совместного обучения в обычных классах, в которые были включены ученики с частичной или полной потерей слуха. В каждом классе был общий педагог и педагог для особых учеников. Было обнаружено, что модель со-обучения позволила обеим категориям учителей объединить свой опыт для удовлетворения потребностей всех учеников, а также дала им чувство общей ответственности и профессиональной поддержки.



Управление рисками

Основные риски, препятствующие успешной реализации стратегии сотрудничества в обучении следующие:

- сложности объединения ключевых фигур, в особенности, если в этот процесс вовлечены учителя (как, впрочем, и должно быть), и им приходится расставлять приоритеты в своем расписании;
- сложности общения между представителями разных дисциплин,
- сложности адаптации к разным типам мировоззрений и личностей;
- отсутствие ясных целей сотрудничества;
- отсутствие поддержки администрации;
- отсутствие обучения работе в сотрудничестве.

Со всеми этими потенциальными барьерами можно справиться.



Заключение

Кооперативные подходы к обучению учеников с особыми образовательными потребностями все шире применяются в системах образования всего мира. Хотя многие аспекты сотрудничества еще предстоит изучить, существуют достаточные эмпирические свидетельства в поддержку его основных положений, позволяющие оправдать его введение.



Литература

1. Idol, L., Nevin, A. and Paolucci-Whitcomb, P. (1994). 'The collaborative consultation model'. Collaborative consultation. 2nd edn (pp. 1-15). Austin, TX: Pro-ed.
2. Rainforth, B. and England, J. (1997). 'Collaboration for inclusion'. *Education and Treatment of Children*, 20(1), 85-105.
3. For UK, see DfEE (1998). *Meeting special educational needs: A programme of action*. London: DfEE.
4. See also Friend, M. and Cook, L. (1992) *Interactions: Collaborative skills for school professionals*. White Plains, NY: Longmans; and Idol et al, op. cit.
5. See Dieker, L.A. and Barnett, C.A. (1996). 'Effective co-teaching'. *TEACHING Exceptional Children*, 29(1), 5-7; Reeve, P.T. and Hallahan, D.P. (1996). 'Practical questions about collaboration between general and special educators'. In E.L. Meyen, G.A. Vergason and R.J. Whelan (eds) *Strategies for teaching exceptional children in inclusive settings* (pp. 401-418). Denver, CO: Love Publishing; and Walter-Thomas, C, Bryant, M. and Land, S. (1996). 'Planning for effective co-teaching: The key to successful inclusion'. *Remedial and Special Education*, 17(4), 255.
6. See Elliott, D. and McKenney, M. (1998). Four inclusion models that work. *TEACHING Exceptional Children*, 30(4), 54-58.
7. For a summary of strategies for increasing teachers' consultation time, see Idol, L. (1997). 'Key questions related to building collaborative and inclusive schools'. *Journal of Learning Disabilities*, 30(4), 384-394.

8. See also Freschi, D.F. (1999). 'Guidelines for working with one-to-one aides'. *TEACHING Exceptional Children*, 31(4), 42-45; Marks, S.U., Schrader, C. and Levine, M. (1999). 'Paraeducator experiences in inclusive settings: Helping, hovering, or holding their own?' *Exceptional Children*, 65(3), 315-328; and French, N.K. (1998). 'Working together: Resource teachers and paraeducators'. *Remedial and Special Education*, 19(6), 357-368.
9. For a description of a US example, see Adelman, H.S. and Taylor, L. (1998). 'Involving teachers in collaborative efforts to better address the barriers to student learning'. *Preventing School Failure*, 42(2), 55-60.
10. Department of Education (2001). *Education White Paper 6: Special Needs Education*. Pretoria: Department of Education.
11. Adelman, H.S. and Taylor, L. (1998), op. cit. 'Involving teachers in collaborative efforts to better address the barriers to student learning'. *Preventing School Failure*, 42(2), 55-60.
12. Sheridan, S.M. and Welch, M. (1996). 'Is consultation effective?' *Remedial and Special Education*, 17(6), 341-355.
13. Medway, F.J. and Updyke, J.F. (1985). 'Meta-analysis of consultation outcome studies'. *American Journal of Community Psychology*, 13(5), 489-505.
14. Yocom, D.J. and Staebler, B. (1996). 'The impact of collaborative consultation on special education referral accuracy'. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 7(2), 179-192.
15. Fuchs, D., Fuchs, L.S. and Bahr, M.W. (1990). 'Mainstream assistance teams: A scientific basis for the art of consultation'. *Exceptional Child*, 57(2), 128-139.
16. Hoagwood, K. and Erwin, H.D. (1997). 'Effectiveness of school-based mental health services for children: A 10-year research review'. *Journal of Child and Family Studies*, 6(4), 435(151).
17. Erchul, W.P., Hughes, J.N., Meyers, J., Hickman, J.A. and Braden, J.P. (1992). 'Dyadic agreement concerning the consultation process and its relationship to outcome'. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 3(2), 119-132.
18. Luckner, J.L. (1999). 'An examination of two coteaching classrooms'. *American Annals of the Deaf*, 144(1), 24-34.

Стратегия 5: Вовлечение родителей

«Уважайте права, навыки и потребности семей»

Рейтинг



Стратегия

Родители¹ играют важную, если не решающую роль в образовании и поддержке учеников с особыми образовательными потребностями. В первую очередь, они — родители, имеющие все соответствующие этому статусу права и обязанности, но они также и источник информации, партнеры в разработке и реализации программ для детей и «потребители» предоставляемого вами образования.

Настоящая стратегия относится к следующим компонентам образовательной модели: контекст, внешние требования и внешние реакции.



Основная идея

Зачем нужны партнерские отношения с родителями?

Педагогу следует установить эффективные отношения с родителями всех детей, которых он учит, особенно с родителями детей с особыми образовательными

¹ The term 'parent' encompasses a range of people, including natural parents, adoptive or foster parents, guardians, extended family and caregivers. Here I will use 'parent' to cover all categories of such relationships.

ми потребностями. Для этого есть несколько причин, основные из них следующие:

- ✓ Как правило, родители – единственные люди, которые вовлечены в образование ребенка в течение всего его времени пребывания в школе. Они, скорее всего, наиболее заинтересованы в образовании ребенка, а школьные решения в первую очередь окажут основное влияние именно на них.
- ✓ Родителям известно, насколько развит их ребенок, а также известны факторы, ответственные за особые образовательные потребности. Обычно они могут рассказать, что мотивирует их ребенка, и каковы наиболее эффективные стратегии его воспитания и обучения.
- ✓ Они помогут лучше понять некоторые аспекты поведения ребенка. Однако очень важно поддерживать хрупкий баланс между пониманием того, как сильно родители влияют на поведение ребенка, и возложением на них всей ответственности за это поведение. Простое и однозначное объяснение поведения ребенка существует очень редко, поэтому вставать на постоянную критическую позицию по отношению к родителям в данном случае бы просто непродуктивно. Также следует избегать ошибки, когда при наличии проблемы к ее исправлению привлекаются только родители.
- ✓ Работа с родителями увеличивает вероятность соответствия ожиданий в отношении поведения ребенка дома и в школе. Также она повышает возможности для закрепления желаемого поведения и позволяет увеличить число людей, которые могут этим заняться.
- ✓ Если родители глубоко вовлечены, они лучше понимают, как происходит обучение их ребенка, а также видение и цели школы.
- ✓ Регулярные контакты с родителями повысят ваше чувство ответственности.

- ✓ Дети повысят свое понимание важности образования, если увидят, что их родители и педагоги работают вместе.

Почему некоторым родителям необходима поддержка?

- ✓ Дети с особыми образовательными потребностями могут быть как источником радости, так и огорчений. Родители могут, как принимать своих детей, так и отвергать их, чрезмерно их защищать, если сами испытывают шок, отрицание, неверие, гнев, вину, депрессию и стыд в разные моменты времени. Эти чувства могут возникать в разные периоды жизни ребенка, особенно в значимые, такие как дни рождения и перевод из школы в школу.

К родителям детей с особыми образовательными потребностями предъявляются дополнительные требования. Некоторые родители принимают на себя роль правозащитников и выступают инициаторами изменений в системе образования в целом. Родители становятся активными инициаторами совершенствования инклюзивной практики в школе, а также принимают участие в процессе перевода их ребенка из одного класса в другой. Они, естественно, в течение долгого времени ухаживают за своим ребенком и должны убедиться в том, чтобы другие люди относились к их ребенку определенным образом, который позволяет приобрести и поддерживать у ребенка адаптивное поведение. У них также должен быть доступ к специализированным услугам для своих детей. Во многих обществах ответственность за эти требования ложится на мать.

- ✓ Родителям может потребоваться приобретение специальных навыков, например, систематических познаний в педагогике, поскольку их дети учатся важным навыкам не так естественно и независимо,

как их братья и сестры. Методики управления поведением могут понадобиться в тех случаях, когда приходится справляться с серьезными отклонениями в поведении. Возможно, им будет необходимо научиться самим и научить других своих детей использованию специального оборудования и вспомогательных устройств.

Родители детей с особыми образовательными потребностями могут беспокоиться о таких вещах, которые обычно не беспокоят остальных родителей. Они могут проявлять больше беспокойства о безопасности на игровой площадке, о том, будут ли другие дети добры или жестоки, будут ли родители других детей жаловаться на ребенка. Вследствие этого, они могут оказывать на школу давление, требуя отделения своего ребенка от одноклассников.

- ✓ Наличие ребенка с особыми образовательными потребностями часто сказывается и на семье. Родителям бывает сложно найти няню, остаться прихожанами церкви или других местных организаций. Друзья и члены семьи могут начать их избегать или высказывать предположения, что проблемы с поведением их ребенка – результат плохого воспитания. В некоторых обществах родителей, давших жизнь ребенку с инвалидностью, заставляют испытывать чувство стыда или вины. Финансовые вопросы, связанные с особыми потребностями ребенка, могут подрывать семейный бюджет.
- ✓ Хотя братья и сестры могут безоговорочно любить и принимать других членов своей семьи, а также испытывать чувство ответственности за них, они также могут стесняться брата или сестру с особыми образовательными потребностями, чувствовать, что их игнорируют, пока ребенку с особыми потребностями уделяется больше внимания.

- ✓ Забота о семье может быть эмоционально утомительной для родителей детей с особыми образовательными потребностями. На это могут повлиять следующие факторы:
 - Количество изменений, через которые приходится проходить семье, и глубина этих изменений. В некоторых семьях наличие ребенка с особыми образовательными потребностями может потребовать серьезных ежедневных и глубоких изменений образа жизни и возможностей зарабатывать. Другим семьям могут понадобиться только небольшие адаптации.
 - Способность семьи к адаптации – фактор, который, в свою очередь, зависит от личных ресурсов каждого члена семьи, особенно их уровня образования, здоровья, самоуважения, качества формальных и неформальных методов поддержки, которые для них доступны.
 - Внутренние ресурсы семьи, например, размер семьи, количество родителей, религиозность.



Практика



Что имеется в виду под вовлечением родителей?

Можно выделить пять уровней вовлечения родителей:

Уровень 1. *Информированность*. На этом, самом базовом, уровне школа информирует родителей о существующих программах, а родители, в свою очередь, задают вопросы.

Уровень 2. *Участие в мероприятиях*. На этом уровне родители вовлекаются в мероприятия, но в ограниченной степени. Например, их могут пригласить на некоторые из них.

Уровень 3. *Диалог и обмен мнениями*. Здесь родителям предлагают изучить цели и потребности класса.

Уровень 4. *Участие в принятии решений.* На этом уровне родителей просят поделиться мнением о тех решениях, которые влияют на их ребенка. Хороший пример такой вовлеченности – обсуждение индивидуального учебного плана.

Уровень 5. *Принятие ответственности за действия.* Это самый высокий уровень, родители принимают решения совместно со школой и вовлечены как в планирование, так и в оценку школьной программы. Хороший пример – родители детей с особыми образовательными потребностями вовлекаются в разработку и оценку школьной политики. Другой пример – родители могут выполнять роль репетиторов для своих детей.



Что помогает развитию эффективного партнерства?

В дополнение к предложениям, которые я привожу в Стратегии «сотрудничество в обучении», еще несколько моментов могут помочь в установлении хороших рабочих отношений с родителями:

- ✓ Регулярные контакты с родителями помогают установить такие отношения, в которых отмечаются даже небольшие успехи, а сложности быстро выявляются и преодолеваются. Регулярным контактам могут помочь ежедневные карточки с отчетами, дневники и написанные самими детьми приглашения на просмотр выставленных работ.
- ✓ Родителям может быть проще принимать участие в собраниях, если их поощряют к этому, четко описывают их возможный вклад и поясняют, как этого можно добиться.
- ✓ Встречи с родителями проходят эффективнее, если они структурированы. Например, встречи, посвященные разработке индивидуального учебного плана, должны включать время на установление контакта, получение информации у родителей,

предоставление им информации, обзор всей той информации, которой обменялись, и планирование времени на последующую встречу.

- ✓ В любых отношениях бывают конфликты, которые следует разрешать в позитивной, неугрожающей манере.



Как можно поддержать родителей?

У вас может не получиться разрешить некоторые или даже все сложности, о которых говорят родители. Однако если просто позволить им высказаться, они могут найти возможность самостоятельно решить свои проблемы. Активное слушание помогает, потому что позволяет людям прояснить свои чувства и мысли. Активное слушание подразумевает реакцию на важные вопросы, поощрение людей к выражению своей озабоченности, используя такие комментарии как «пожалуйста, расскажите еще», и, помогая людям подумать о своих чувствах и идеях, мягко рассказать о своих. Здесь важно не переоценить собственные способности и, в случае сложных проблем, необходимо направить родителей к соответствующему специалисту.

У родителей много опыта и знаний, которыми они, скорее всего, захотят поделиться в рамках партнерских взаимоотношений. Они могут помочь в прогнозе, выявлении и преодолении барьеров в учебе. Однако родителям нужна и ваша поддержка. Иногда все что необходимо – это понимающий слушатель.

Все это, упомянутое выше, напрямую вовлекает педагогов в процесс взаимодействия с родителями учеников с особыми образовательными потребностями. Ниже я опишу три программы обучения для родителей, которые обычно разрабатываются и проводятся специалистами, в основном, психологами. Я считаю, что учителю важно знать об этих стратегиях, если некоторые из учеников в вашем классе

принимают в них участие, или вы хотите направить родителей к профессионалу. Вы можете также работать совместно с родителями и специалистами в любой программе обучения, описывая беспокоящие вас проблемы в поведении ребенка. Также чрезвычайно важно, чтобы ваши стратегии в классе не противоречили тем, которые используются дома. Возможно, прочитав о некоторых из них, вы сможете найти полезные приемы для использования их в классе.



Обучение родителей управлению поведением

В обучении управлению поведением, родителям помогают использовать эффективные методики управления поведением ребенка дома. Стратегия часто основана на предположении, что проблемы в поведении ребенка связаны с плохой адаптацией взаимодействий родитель-ребенок, такой как слишком большое внимание родителей девиантному поведению ребенка, неэффективное использование команд, и строгие наказания. Родителей учат анализировать и понимать поведение детей, избегать раздражающих реплик и позитивно поощрять приемлемое поведение, используя, в зависимости от развития ребенка, соответствующие реакции в ответ на непослушание. Такое обучение родителей обычно проходит в рамках групповой или индивидуальной терапии. Оно включает в себя инструктирование, моделирование вживую или на основе видео, ролевые игры. Как подразумевает само название, важным элементом поведенческого обучения является эффективное использование поощрений. Поощрение должно производиться вовремя (т. е., сразу после целевого поведения), непосредственно, часто и с использованием широкого спектра качественных инструментов, которые имеют смысл для ребенка. Возможно также использование подсказок.



Интерактивная терапия ребенок-родитель

Эта стратегия тесно связана с обучением родителей управлению поведением, но без тесной привязки к бихевиористским принципам. Как правило, это краткосрочная программа вмешательства, направленная на родителей детей с широким спектром поведенческих, эмоциональных и интеллектуальных проблем. Ее основная цель — помощь родителям в установлении теплых отношений с детьми и поощрении верного поведения. Она включает в себя свободные игры, а также более направленные взаимодействия, иногда с использование микрофона в ухе.



Позитивная программа для родителей

Это многоуровневая программа поддержки родителей и семей, направленная на снижение числа эмоциональных и поведенческих проблем у детей. Она включает несколько уровней вмешательства, нарастающих по силе:

1. универсальная информационная кампания в СМИ, направленная на всех родителей. например, направленная на пропаганду позитивных практик в местном сообществе, дестигматизацию процесса поиска помощи детям с поведенческими проблемами и борьбу с обвинением родителей в СМИ;
2. два уровня консультаций на начальной стадии, направленных на детей с небольшими проблемами поведения: (а) предоставление отдельных видов вмешательства через службы начального уровня, таких как школы и клиники здоровья матери и ребенка, использование видео-тренингов для обучения сотрудников; (б) направленные на тех родителей, у которых есть небольшая озабоченность поведением ребенка или его раз-

витиём, предоставление четырех 20-минутных сессий с активным обучением навыкам;

3. две более интенсивных программы обучения родителей для детей с серьезными проблемами поведения: (а) проведение программы из 10 частей, в которую включены занятия, посвященные проблемам поведения у детей, стратегиях поощрения верного поведения и управления плохим поведением; (б) проведение вмешательств в семьях с дополнительными факторами риска, где ситуация не изменилась на более низких уровнях вмешательства.



Научное обоснование

- ✓ Обзор 1998 г. о лечении детей и подростков с нарушениями поведения, охватывающий период с 1966 по 1995 г., включил 29 исследований. Обучение родителей было одной из методик, которые признаны «эффективными».
- ✓ Мета-анализ 1996 г. об эффектах обучения родителей по теме асоциального поведения детей показал значительный коэффициент 0,86 в изменении поведения детей дома. Также обнаружено свидетельство того, что эффект переносился на поведение в школе и личную адаптацию родителей. Однако было отмечено, что указанные исследования сравнивали обучение родителей с его отсутствием, а не с другими стратегиями.
- ✓ Однако, недавний мета-анализ провел сравнение двух стратегий: обучение родителей управлению поведением (30 исследований) и когнитивная поведенческая терапия (41 исследование) для детей и подростков с асоциальным поведением. Эффект для поведенческого обучения составил 0,46 по детям (0,33 по адаптации родителей) по сравнению с эффектом 0,35 в когнитивной поведенческой терапии для детей. Выяснялось, что возраст влияет

на результативность этих двух видов вмешательства: обучение родителей управлению поведением более эффективно для дошкольников и в начальной школе, а когнитивная поведенческая терапия более эффективна для подростков.

- ✓ В другом исследовании было объединено вовлечение родителей и когнитивная поведенческая терапия. Сравнивались три группы: (а) когнитивная поведенческая терапия с вовлечением родителей ($N = 17$), (b) когнитивная поведенческая терапия без вовлечения родителей ($N = 19$) и (c) контрольная группа ($N = 14$). Дети, участвующие в исследовании, были в возрасте от 7 до 14 лет, и у всех них был поставлен диагноз боязнь школы. Оба варианта лечения показали снижение социального и общего беспокойства у детей в конце лечения, а также при обследованиях через 6 и 12 месяцев, в контрольной группе улучшений не было отмечено. Тем не менее, эти результаты говорят в пользу когнитивной поведенческой терапии, потому что вовлечение родителей не оказало дополнительного положительного эффекта.¹
- ✓ В американском исследовании изучалось изменение в поведении родителей после участия в программе поведенческого обучения, разработанной для детей в возрасте от 6 до 11 лет с синдромом дефицита внимания/гиперактивности (СДВГ). Программа состояла из девяти занятий, которые проводились в течение двух месяцев. Содержание включало в себя: (а) обзор СДВГ, (b) обзор модели для понимания проблем поведения у детей, (c) навыки позитивного поощрения (например, позитивная реакция, игнорирование, выполнение просьб, система очков дома), (d) использование стратегий наказания (например, стоимость реакции и запреты), (e) модификация стратегий для использования в общественных местах и (f) совместная работа с сотрудниками школы, включая создание систе-

мы ежедневных карточек с отчетами. По сравнению с контрольной группой ожидающих лечения, участники программы обучения продемонстрировали значительные изменения в психосоциальном функционировании детей, включая смягчение симптомов СДВГ. У родителей также снизился уровень стресса, и повысилось самоуважение.³

- ✓ Обзор результатов терапии ребенок-родитель (см. выше) показал, что этот подход в целом эффективен для уменьшения споров и непослушания, повышения согласия ребенка с требованиями родителей, улучшения навыков родителей, уменьшения уровня стресса и улучшения отношений родителей и детей.¹
- ✓ Американское исследование изучало долгосрочную устойчивость изменений после терапии ребенок-родитель для маленьких детей с оппозиционным поведением. Исследование включало опрос 23 матерей детей в возрасте от 6 до 12 лет. Изменения, произошедшие на момент завершения вмешательства, сохранялись от трех до шести лет.⁵
- ✓ Австралийская газета пишет об исследованиях позитивной программы для родителей (см. выше), которая была предоставлена родителям в группах. В одной из программ участвовали 1673 семьи в Перте, Западная Австралия. Родители, которые получили вмешательство, говорят о том, что значительно снизилось количество мер, необходимых для контроля плохого поведения детей по сравнению с родителями в контрольной группе. До вмешательства у 42% детей было плохое поведение, после вмешательства это число сократилось до 20%.⁶
- ✓ В описании вмешательств с вовлечением родителей, в том числе, родителей детей с аутизмом, обзорная статья заключает, что родители научились навыкам, необходимым для контроля целевого поведения детей. Среди описанных исследований было такое, где использовались фото-расписания,

изображающие разные виды деятельности — отдых, уход за собой, работа по дому. Результаты показали возрастание социальной вовлеченности и сокращение неприемлемого поведения среди детей с аутизмом.18



Возможные риски

Основной риск при вовлечении родителей в образование состоит в их нежелании воспользоваться возможностями, предоставляемыми школой. Причины со стороны родителей могут быть разнообразны: нет времени; очень негативное отношение к школе; личностный кризис; намерение «оставить все специалистам»; отсутствие транспорта; остракизм, с которым родители сталкиваются в своих сообществах; уверенность родителей, что им нечего сказать или предложить. Это не должно вас расстраивать, но необходимо понять, что не все родители могут или хотят быть глубоко вовлечены в образование своего ребенка. Конечно, необходимо предпринять все возможные шаги, чтобы преодолеть эти барьеры, и нужно продолжать предлагать возможности для вовлечения, даже если этими возможностями родители не воспользуются.



Заключение

Родители — ключевые партнеры в вопросе образования их детей. У них есть фундаментальное право на вовлеченность в принятие основных решений, которые повлияют на ребенка. Родителям детей с особыми образовательными потребностями часто необходима помощь в управлении сложным поведением детей. Существуют доказательства того, что при наличии такой помощи выигрывают и дети, и родители.



Литература

4. Mitchell, D. (1986). 'A developmental systems approach to planning and evaluating services for persons with handicaps'. In R.I. Brown (ed.) *Rehabilitation Education*, Volume 2 (pp. 126-156). Beckenham: Croom Helm.
5. Department of Education (1988). *Getting started on consultation*. Wellington: Curriculum Review Action Unit, Department of Education.
6. Eyberg, S. M., Boggs, S. R. and Algina, J. (1995). 'Parent-child interaction therapy: A psychosocial model for the treatment of young children with conduct problem behavior and their families'. *Psychopharmacology Bulletin*, 31(1), 83-92.
4. Sanders, M. (1999). 'Triple P-positive parenting program: Towards an empirically validated multilevel parenting and family support strategy for the prevention of behavior and emotional problems in children'. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2(2), 71-90.
5. Brestan, E. V. and Eyberg, S. M. (1998). 'Effective psychosocial treatments of conduct disordered children and adolescents: 29 years, 82 studies, and 5,272 kids'. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27 (2), 180-189.
6. Serketich, W.J. and Dumas, J.E. (1996). 'The effectiveness of behavioural parent training to modify antisocial behavior in children: a meta-analysis'. *Behavior Therapy*, 27(2), 171-186.
10. Spence, S.H., Donovan, C. and Breechman-Toussaint, M. (2000). 'Social skills, social outcomes and cognitive features of childhood social phobias'. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(6), 713-726.
8. McIntosh, D.E., Rizza, M.G. and Bliss, L. (2000). 'Implementing empirically supported interventions: Teacher-child interaction therapy'. *Psychology in the Schools*, 37(5), 453(162).
9. Hood, K.K. and Eyberg, S.M. (2003). 'Outcomes of parent-child interaction therapy: Mothers' reports of maintenance three to six years after treatment'. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32(3), 419(129).



Региональная общественная организация инвалидов «Перспектива» была создана в 1997 году. На сегодняшний день «Перспектива» является одной из ведущих организаций, отстаивающих права людей с инвалидностью в России.

Наша миссия – улучшить качество жизни и добиться полного включения людей с инвалидностью во все сферы жизни общества. Сотрудничая с государственными, коммерческими и некоммерческими организациями, предоставляя услуги людям с инвалидностью, мы способствуем:

- изменению негативного отношения, преодолению стереотипов, физических и психологических барьеров, существующих в обществе по отношению к людям с инвалидностью;
- содействию людям с инвалидностью и их семьям в приобретении навыков и знаний, необходимых для полноценного участия в жизни общества и для получения доступа к инклюзивному образованию и трудоустройству;
- повышению эффективности работы общественных организаций людей с инвалидностью.

Уникальность нашей организации заключается в том, что сотрудники «Перспективы» работают, продвигая интересы и защищая права людей с любыми видами инвалидности, без исключения.

Большинство сотрудников – а нас 51 человек – имеют инвалидность и на собственном опыте знакомы с проблемами, с которыми сталкиваются люди с инвалидностью.

Наша деятельность:

- Юридическая защита прав людей с инвалидностью
- Поддержка развития инклюзивного образования

- Развитие Национальной Коалиции «За образование для всех»
- Равный доступ к трудоустройству
- Развитие толерантного отношения ко всем людям, независимо от того, какая у них национальность, вероисповедание, есть ли у них инвалидность
- Доступ к спорту
- Информационно-просветительская деятельность
- Международный кинофестиваль «Кино без барьеров» о жизни людей с инвалидностью

Если Вы хотите поддержать нашу деятельность, быть волонтером, сделать пожертвование, обращайтесь в РООИ «Перспектива».

Контакты:

119021, Москва, ул. Тимура Фрунзе д.16 стр. 3

Тел/факс: (495) 725-39-82

office@perspektiva-inva.ru **www.perspektiva-inva.ru**

Авторы материалов сборника:

Инна Карпенкова, — член Совета Центра «Наш Солнечный Мир», координатор направления коммуникации с использованием компьютера, член правления Национальной Федерации лечебной верховой езды и инвалидного конного спорта, психолог, инструктор по лечебной верховой езде, редактор журнала «Иппотерапия», действительный член Межрегиональной тьюторской Ассоциации, кандидат социологических наук.

Доктор Дэвид Митчелл — почетный профессор Университета Вайкато и научный консультант по вопросам инклюзивного образования Института технологии Вайкато (Гамильтон, Новая Зеландия), почетный научный сотрудник Манчестерского Университета (Великобритания). Автор более 100 докладов, представленных на национальных и международных конференциях, более 160 научных публикаций, посвященных вопросам специального/инклюзивного образования. Состоит в редакционных советах нескольких научных журналов. Работал в качестве консультанта в проектах ЮНЕСКО по инклюзивному образованию, главным образом, в странах Центральной Азии. Возглавлял подразделение по специальному образованию и услугам за рубежом Совета по особым детям (Council for Exceptional Children — крупнейшая международная организация, работающая в области образования людей с инвалидностью и/или талантливых и одаренных людей).

ISBN 9

ООО «БЭСТ-принт»

Стратегии командного сотрудничества в реализации инклюзивной практики образования

Сборник Материалов

Координатор проекта: *М. Перфильева*

Составители: *Н. Борисова, М. Перфильева*

Перевод с английского: *И. Аникеев, Н. Борисова*

Редактор-консультант: *Н. Борисова, заместитель директора*

московской школы ГОУ СОШ «Школа здоровья» № 1321

«Ковчег» ЮВАО по здоровьесбережению и инклюзивному

*образованию; координатор окружного ресурсного центра по
инклюзивному образованию.*

Компьютерная верстка: *М. Гривцова*

Подписано в печать . Формат 70x100 1 /16.

Печ. л. . Тираж 1000 экз.

Заказ № .

Отпечатано в типографии ООО «БЭСТ-принт».

107023, Москва, ул. Электrozаводская, д. 21.

Тел./факс: (495) 925 3032