

Министерство образования и науки РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования Алтайский государственный гуманитарно-педагогический
университет им. В.М. Шукшина

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Алтайский государственный университет

**ИНКЛЮЗИЯ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ:
МЕТОД ДЕЛОВОЙ ИГРЫ**

Учебно-методическое пособие



Бийск
АГГПУ им. В.М. Шукшина
2018

ББК 159.9 (075,8)
УДК 88.56 я 73-2
И 65

Рецензенты:

кандидат педагогических наук, доцент Н.Б. Шевченко;
кандидат психологических наук, доцент Д.В. Труевцев.

И 65 Инклюзия в образовательном пространстве: метод деловой игры [Текст] : учебно-методическое пособие / Сост.: Н.А. Першина, М.В. Шамардина. – Бийск : АГГПУ им. В.М. Шукшина, 2018. – 64 с. – 300 экз. – ISBN 978-5-85127-916-4.

В пособии представлен теоретический материал для проведения деловых игр, которые могут применяться в рамках повышения квалификации специалистов дошкольных, общеобразовательных и профессиональных учреждений, что в последующем позволит оптимизировать реализацию инклюзивного образования.

Кроме того, подготовленный материал представляет интерес для тех, кто преподаёт такие дисциплины как «Инклюзивное образование», «Специальная педагогика», «Специальная психология».

ISBN 978-5-85127-916-4

© АГГПУ им. В.М. Шукшина, 2018.
© Сост.: Н.А. Першина,
М.В. Шамардина, 2018.

Оглавление

Пояснительная записка	4
Образовательные технологии обучения в проектировании инклюзивного пространства: деловая игра	8
Деловая игра метод моделирования условий для формирования личности специалиста-профессионала	12
Конструирование деловой игры	15
Проектирование инклюзивного пространства в образовательной практике посредством деловых игр	17
Тема: Кто они такие дети с ОВЗ? Моя роль педагога	22
Педагогические ситуации	28
Круглый стол	31
Учебно-методические материалы	34
Словарь понятий	35
Приложение 1. Преимущества инклюзии для детей с ОВЗ	36
Приложение 2. Статья «Современное состояние и перспективы развития образования»	39
Приложение 3. Материалы к деловой игре 3 «Кто они дети с ОВЗ? Моя роль педагога»	48
Приложение 4. Принципы инклюзивного образования детей с ОВЗ	51
Приложение 5. Классификации стадий процесса горевания различных авторов	55

Пояснительная записка

В современном мире сложилась антропоцентрическая парадигма образования, ориентированная на потребности и особенности человека, но при этом унифицирующая базовые критерии профессионализма. Данная парадигма основана на компетентностном подходе к подготовке специалистов, где компетенций выступают как профессионально значимыми качествами специалиста нового поколения.

Компетентностный подход – это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации и оценки образовательного процесса и его результатов. С другой стороны, компетентностный подход в подготовке специалистов заключается в развитии у обучающихся набора ключевых компетенций, которые определяют его успешную адаптацию в обществе, а значит и социализацию в целом (Булавко О.В., Пеняева А.П., Мурий Н.П., Поединок Е.А., 2014). Основа развития компетенций – это профессиональные знания. Авторы сходятся во мнении о наличии в структуре компетентности трех компонентов (уровней): теоретического, практического, личностного (В.А. Сластениным, Н.М. Борытко, О.А. Соломенниковой и др.).

Понятие «профессиональная компетентность» имеет несколько подходов.

Первый подход показывает включенность в понятие трех составляемых – мобильность знаний, вариативность метода и критичность мышления».

Второй подход рассматривает профессиональную компетентность как систему их трех компонентов:

- социальная компетентность (способность к групповой деятельности и сотрудничеству с другими работниками, готовность к принятию ответственности за результат своего труда, владение приемами профессионального обучения);

- специальная компетентность (подготовленность к самостоятельному выполнению конкретных видов деятельности, умение решать типовые профессиональные задачи, умение оценивать результаты своего труда, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения по специальности);

- индивидуальная компетентность (готовность к постоянному повышению квалификации и реализации себя в профессиональном труде, способность к профессиональной рефлексии, преодоление профессиональных кризисов и профессиональных деформаций).

Третий подход состоит в определении профессиональной компетентности как совокупности двух компонентов:

- профессионально-технологической подготовленности, означающей владение технологиями и компонентами, имеющего надпрофессиональный характер, но необходимого каждому специалисту – ключевых компетенций.

Компетентностный подход углубляет и расширяет академические знания, повышая в результате конкурентоспособность выпускников, т.к. предполагает ориентацию на формирование наряду с профессиональными ЗУНами (академический подход), универсальных способностей и готовностей (ключевых компетенций) будущего специалиста, которые востребованы работодателями на современном рынке труда. Компетентностный подход, будучи практикоориентированной технологией основан на новом видении целей и оценку результатов. Главное здесь – это проектирование и реализация таких технологий обучения, которые создавали бы ситуации включения студентов в разные виды деятельности (решение проблем, мозговые штурмы, тематические проблемные столы, создание творческих проектов посредством решения деловых игр или ситуационных кейсов).

Образовательный процесс в условиях компетентностного подхода - это создание (моделирование) таких профессиональных ситуаций для будущих специалистов, в результате которых происходит проектирование возможных действий, что приведет впоследствии к формированию той, или иной компетенции. Преподавателю необходимо задавать параметры профессиональной среды и создавать «виртуальные» ситуации будущей профессиональной деятельности. Таким образом, компетентностный подход усиливает практи-

ко-ориентированность образовательного процесса при подготовке специалистов и позволяет решать различные учебные задачи, ориентированные на построение образа будущей профессии.

Нами был выбран метод деловой игры, который способствует лучшему восприятию проблем внедрения инклюзивного образования в практику работы школ. Как всякая инновация, инклюзивная практика создана для обеспечения успешных результатов и нуждается в творческом подходе тех, кто в нее вовлечен.

Особые дети – серьезный вызов традиционной системе обучения, индивидуальная образовательная траектория складывается как результат усилий ребенка и окружающих его людей (взрослых и сверстников) по преодолению тех проблемных ситуаций, которые возникают в его образовательном процессе и в жизни в широком смысле слова – грани социализации ребенка с ОВЗ.

Деловая игра используется в основном как средство обучения различным профессионально-значимым умениям, предполагает практическое использование теоретических знаний в ситуациях решения задания, где целями могут быть:

- отработка профессиональных задач, нахождение новых технических и организационных решений, изменение профессионального сознания участников игры, их представлений о своих будущих должностных обязанностях, функциях в профессиональной деятельности – создание образа профессии.

Поэтому, целью данного учебно-методического пособия стало:

- сформировать у слушателей систему научных представлений об инклюзивном образовании лиц с особыми возможностями здоровья (ОВЗ);

- создать личностно-мотивационную, познавательную и практическую подготовку к реализации инклюзивной модели на различных уровнях системы образования.

Задачи:

- развитие профессионального мировоззрения и научных представлений о сущности инклюзивного образования на основе анализа ведущих концептуально-методологических подходов к определению понятия «инклюзивное образование»;

- анализ представлений об общих тенденциях развития инклюзивного образования в мире и России;

- формирование философско-мировоззренческих основ личностного отношения слушателей к лицам с ОВЗ, готовность к осуществлению деятельности по преодолению в социуме стигматизирующих установок, предупреждению стереотипного восприятия и отношения общества к лицам с отклонениями в интеллектуальном и физическом развитии.

В пособии предложены деловые игры, позволяющие преломить теоретические знания в профессиональную практику социальных работников, педагогов-психологов, социальных педагогов, в приложении подобран теоретический материал для решения деловых игр. Игровые ситуации позволяют увеличить масштаб охвата профессиональной действительности, наглядно представляют последствия принятых решений, дают возможность проверить альтернативные решения, подобрать мероприятия, что стимулирует ответственность за результат.

Включение деловой игры в учебный процесс формирует необходимые паттерны поведения, которые позволят быть готовыми к принятию решений в сходных профессиональных ситуациях.

Образовательные технологии обучения в проектировании инклюзивного пространства: деловая игра

Скажи мне, и я забуду. Покажи мне, и я запомню. Вовлеки меня, и я научусь.

Китайская пословица

Игра – это такое воссоздание человеческой деятельности, при котором из нее выделяется ее социальная, собственно человеческая суть – ее задачи и нормы отношений между людьми (Д.Б. Эльконин, 1978).

Важно различать сюжет и содержание игры. *Сюжет* – это та сфера действительности, которая моделируется, воспроизводится в игре. *Содержание игры* – то, что именно воспроизводится в сюжете. Психологическое содержание игры составляет моделирование социальных отношений и ситуаций, это «то, что воспроизводится ребенком в качестве центрального характерного момента деятельности и отношений между взрослыми в их трудовой и общественной жизни (Д.Б. Эльконин, 1978).

По мнению Л.С. Выготского (1966), игра представляет собой «иллюзорную реализацию нереализуемых тенденций» и возникает из столкновения двух тенденций: формирования обобщенных аффектов, связанных с желанием реализовать мотивы.

Игра как деятельность, требует подчиниться правилам и выполнять роли, что обеспечивает возможность перехода к произвольной регуляции поведения (Л.С. Выготский, 1966; Д.Б. Эльконин, 1978). Произвольное поведение как поведение, осуществляемое в соответствии с образцом и правилом и контролируемое в соответствии с этим же образцом и правилом становится доступным благодаря принятию на себя ролей и взаимному контролю за выполнением игровых ролей со стороны участников игры [2].

Шекспир с мудрой усмешкой рассматривает «сцену жизни» и «мир – театр», в котором «женщины, мужчины – все актеры, у них свои есть выходы, уходы, и каждый не одну играет роль».

Нельзя не вспомнить часто цитируемое высказывание Ф. Шиллера: «...Человек играет только тогда, когда он в полном значении слова человек, и он бывает вполне человеком лишь тогда, когда играет».

Существуют определенные признаки игры, характеризующие ее как универсальное понятие. К таким признакам относят, в первую очередь, **игровой контекст**, включающий: игровую зону (реальную или психологическую); **время и пространство**, в границах которых осуществляется игровое действие. **Контекст игры** – это, по словам М.М. Бахтина, атмосфера быстрых и резких перемен, риска и свершений. Игра создает новую модель мира, приемлемую для ее участников. В рамках этой модели задается новая воображаемая ситуация, изменяются семантические смыслы предметов и действий. Чтобы возник и начал жить новый игровой мир, должны совпасть векторы устремлений, желаний, творческих возможностей играющих людей.

К особенностям игры относится процесс творчества, отражающийся во всех разворачивающиеся в ней действиях. Результат игры изначально может быть непредсказуем, и иметь вероятностный характер, что и придает каждой игре привлекательную неповторимость знакомого по эмоциональному эффекту, но не воспроизводимого в точности события (Шамардина М.В., 2010).

Традиционно игра изучается с точки зрения двух основных подходов: **диагностического**, характерного для исследователей психоаналитического направления и проективной психологии (А. Ammons, Р. Blanshard, А. Buss, J. Konn, Е. Erikson, Р. Hagman, С. Zevy, А. Kadis и др.), и **психокоррекционного**, представленного в так называемой play therapy (терапии игрой) (Р. Allen, V. Axline, N. Miller, А. Freud, М. Klein, D. Smith, С. Moustakas и др.).

Диагностическая функция игры определяется тем, что она обладает большей предсказательностью, прогностичностью, чем любая другая человеческая деятельность, во-первых, потому, что индивид ведет себя в игре на максимальной проявленности (физические силы, интеллект, творчество), во-вторых, игра сама по себе особое «поле самовыражения», в котором человек наиболее естественен, искренен, открыт.

Психокоррекционная функция, в которой можно выделить пять основных направлений, в основном ориентированных на работу с детьми:

– психоанализ и игровая терапия (З. Фрейд, Г.-Х. Хельмут, А. Фрейд);

- игровая терапия отреагирования (Д. Леви);
- игровая терапия построения отношений (Д. Тафт, Ф. Аллен);
- недирективная игровая терапия (В. Экслейн);
- игровая терапия в условиях школы (Диммлик, Хафф).

Вместе с тем, в педагогике игровой метод имеет некоторую специфику. В процессе обучения игра зачастую используется как вспомогательный элемент, дополнение к теоретическому материалу и не может выступать в качестве основного метода обучения.

Игровой метод является неотъемлемой составляющей развивающего обучения, которое основывается на развитии активности, инициативы, самостоятельности учащихся. Говоря о роли деловых игр, известный отечественный педагог и психолог М.И. Махмутов отмечал, что значение этой технологии состоит в развитии познавательной, социальной и профессиональной активности учащихся, формирования у них навыков участия в деловых играх. О результатах применения обучающих игр в целом свидетельствуют многочисленные исследования отечественных специалистов, которые отмечают, что эта технология позволяет повысить эффективность обучения в среднем в 3 раза.

Исходя из методов, целей и особенностей игрового метода можно выделить следующие разновидности игр:

- *имитационные игры* – используются в профессиональном обучении при формировании определенных производственных навыков;
- *сюжетно-ролевые* – в их основе лежит конкретная ситуация – жизненная, деловая или иная, игра в этом случае напоминает театральную постановку, где каждый участник выполняет (играет) определенную роль (это творческие игры, в которых сюжет – форма интеллектуальной деятельности);
- *инновационные игры* – имеют подвижную структуру и проведении игры в нескольких обучающе-развивающих «пространствах» – например, с использованием компьютерных программ, направлены на получение качественно иного знания с использованием новейших педагогических и информационных технологий.

Эти виды игр различаются по методу, то принцип выделения последних в одну группу – это цель, назначение игры, состоящая в формировании определенных навыков управления конкретной ситуацией:

- *организационно-деятельностные* – в них происходит диагностика игровой ситуации и обосновании выбора вариантов решения проблемы, здесь больше внимания уделяется диалогу и другим формам групповой работы;

- *деловые игры* – выступают средством моделирования условий профессиональной деятельности, и «методом эффективного обучения, поскольку снимает противоречия между абстрактным характером учебного предмета и реальным характером профессиональной деятельности» (Шамардина М.В., 2010).

Деловая игра реализуется на основе образовательной функции, поэтому относится к обучающим игровым технологиям, поскольку позволяет задать в обучении предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности и тем самым смоделировать более адекватные условия формирования личности специалиста профессионала. В деловой игре обучение происходит в процессе совместной деятельности, работы в группах. При этом каждый участник решает свою отдельную задачу в соответствии со своей ролью или функцией, а также в условиях деловой игры у участников формируются умения и навыки совместного сотрудничества (работы в команде).

Обучающие игры занимают важное место среди современных психолого-педагогических технологий обучения. Как метод они получили распространение в 70-е годы XX века. В настоящее время в зависимости от сферы применения существуют различные модификации обучающих игр. Так, при подготовке офицеров применяются военные игры, для актеров существуют сюжетно-ролевые игры, для бизнесменов и руководителей – специальные тренинги.

Обучающие игры выполняют 3 основные функции и для каждой функции соответствует определенный тип игры:

- *инструментальная*: формирование определенных навыков и умений – может выражаться в игровых упражнениях;
- *гностическая*: формирование знаний и развитие мышления учащихся – отражается в дидактических приемах;
- *социально-психологическая*: развитие коммуникативных навыков – реализуется в ролевых играх.

Для повышения эффективности обучающей игры ее технология должна отвечать определенным требованиям:

- игра должна соответствовать целям обучения;
- имитационно-ролевая игра должна затрагивать практическую педагогическую (психологическую) ситуацию;

Необходима определенная психологическая подготовка участников игры, которая бы соответствовала содержанию игры;

Возможность использования творческих элементов в игре;

Преподаватель (психолог) должен выступать не только в роли руководителя, но и как корректор и консультант в процессе игры.

Любая обучающая игра состоит из нескольких этапов:

1. Создание игровой атмосферы. На данном этапе определяется содержание и основная задача игры, осуществляется психологическая подготовка ее участников;

2. Организация игрового процесса, включающая инструктаж – разъяснение правил и условий игры участникам – и распределение ролей среди них;

3. Проведение игры, в результате которой должна быть решена поставленная задача;

4. Подведение итогов. Анализ хода и результатов игры как самими участниками, так и экспертами (психологом, педагогом).

Следует отметить, что в обучающих играх используется не только игровой метод как таковой. В процессе игры можно применять групповую и индивидуальную работу, совместное обсуждение, проводить тестирование и опрос, создавать ролевые ситуации. Иными словами, *игра органично сочетает и позволяет использовать различные методы – анкетирования, социометрии, «мозгового штурма» и др.*

Деловая игра как метод моделирования условий для формирования личности специалиста-профессионала

Деловая игра — это процесс совместного усвоения знаний, но первым делом и общение, имитирующее, воспроизводящее взаимодействие специалистов в процессе реальной изучаемой будущей профессиональной деятельности.

В целом в процессе деловой игры у ее участников формируется и закрепляется механизм поиска решения проблемы. Кроме того, она оказывает корректирующее влияние на психологию обучающегося,

т.к. лишена психологической напряженности, присущей традиционным формам обучения и ориентирует участников на более полное восприятие учебного процесса.

Смысл феномена деловой игры в обобщенном виде зафиксирован в психологических словарях: «Деловая игра – это форма воссоздания предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирования систем отношений, характерных для определенного вида практики (*Психология: словарь / Под общей ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского, 1990*).

Деловые игры – определяют три важнейших направления, улучшающих качество обучения:

- это оптимизация профессионального мышления посредством обучающих алгоритмов;
- оптимизация профессиональных умений и навыков с помощью программированного обучения;
- моделирование профессиональной деятельности.

Деловая игра состоит из следующих основных элементов:

- *проспект игры* – включает в себя характеристику общего содержания игры, ее предполагаемого хода, содержит описание функций должностных лиц, которые участвуют в игре, числа участников группы и степени их подготовленности, предполагаемых результатов игры, отражаемого в игре отрезка времени, а также конкретной профессиональной длительности – проспект подготавливается преподавателем;

- *сценарий игры* – задает состав и сущность ролей (в виде обобщенного «ролевого портрета» или изложения конкретных должностных обязанностей участников);

- *правила игры* – определяют, как должны относиться участники игры (с позиции роли) друг к другу, каковы их игровые функции;

- *описание игровой ситуации* – разыгрываемого учреждения, организации, решаемой проблемы (может содержать предысторию ситуации);

- *инструкции игрокам* – конкретизируют, какую роль должен исполнять каждый участник, каковы его цели в игровой ситуации, способы их достижения, порядок взаимодействия с другими игроками – могут быть розданы участникам игры в виде карточек.

Деловая игра, требуют специальной подготовки, определенных затрат времени. Сама процедура проведения деловой игры включает несколько этапов.

1. Подготовительный. Выбирается проблема, игровой материал; участники группы обсуждают цели и задачи игры, знакомятся с основными понятиями, относящимися к содержанию игры.

2. Игровой. Участники игры определяют стратегию решения предложенной проблемы, совершают игровые действия, выполняют игровые задания в соответствии со сценарием игры.

3. Заключительный. Происходит подведение итогов игры, обсуждение ее хода и результатов; оценивается успешность деятельности участников.

Считается, что общение членов группы по поводу закончившейся игры должно занимать столько же времени, сколько и сама игра.

Деловые игры предоставляют возможность каждому участнику примерить на себя различные профессиональные роли, оценить успешность их выполнения как им самим, так и другими членами группы. Выполнение участниками игровых правил и следование профессиональным нормам – необходимая предпосылка индивидуальных и совместно принимаемых решений в рамках отведенной каждому участнику роли. Наконец, участники создают, разыгрывают и разрешают проблемные ситуации, общаясь друг с другом.

В целом деловая игра позволяет взглянуть со стороны на профессиональные роли и производственные отношения, а сама атмосфера деловой игры будет способствовать профессиональному самоопределению. Деловая игра здесь выступает попыткой соотнесения теории с практикой, позволяет научиться трансформировать имеющиеся теоретические знания в решения деловой игры.

Данная форма организации учебного процесса снимает противоречие между абстрактным характером учебного предмета и реальными условиями профессиональной деятельности, именно здесь возникает прикладной аспект любых теоретических знаний. Игровая форма соответствует логике профессиональной деятельности, включает момент социального взаимодействия – это непосредственно готовит к профессиональному взаимодействию: в деловой игре формируются установки профессиональной действительности, легче преодолеваются стереотипы, корректируется самооценка. Ме-

тод провоцирует включение рефлексивных процессов, дает возможность интерпретации и осмысливания полученных результатов.

В ходе деловых игр можно выделить несколько рефлексивных уровней:

- предметное поле игры;
- межличностные отношения участников;
- игротехническая плоскость;
- методологическая плоскость.

Предметное поле игры и межличностные отношения становятся предметом обсуждения со всеми участниками. Игротехническая и методологическая плоскости рефлексироваться в команде игротехников.

Таким образом, рефлексия имеет две ступени: вначале с участниками игры, потом в команде игротехников. Кроме того, рефлексия позволяет откорректировать ход игры, поскольку ни одна отлично разработанная программа не может предусмотреть всех разворотов реального поля игры. Без проживания тех содержаний, которые рефлексироваться участниками на каждом уровне игрового продвижения, все эти уровни «склеиваются» и тогда не возникает новых методов для реализации найденных целей и смыслов. Именно рефлексия неудач предметного, содержательного продвижения игры проявляется в игровой группе как следствие осознания кризиса традиционных средств мышления и деятельности.

Следует отметить, что рефлексивное обсуждение занимает чрезвычайно большое количество энергии и требует от ведущего большого мастерства, чтобы не допустить возможного дисбаланса состояний участников.

Конструирование деловой игры

При конструировании игры предполагается организация совместной деятельности игроков, имеющая характер ролевого взаимодействия в соответствии с правилами и нормами. Достижение цели происходит путем принятия групповых и индивидуальных решений.

Моделируется «Среда», а не деятельность. Деловая игра должна строиться по логике деятельности, точнее взаимодействия. В основу разработки должна быть положена деятельность, отражающая согласование различных интересов, а не структуры предприятия (модели «Среды») (Шамардина М.В., 2010).

Содержанием может быть явление, к которому имеется множество подходов (теоретических и практических), обусловленных различными смысловыми позициями участников. Событийная ткань представляет столкновение интересов участников игры. Игра строится как скрытый диалог смыслов.

Ситуация должна предполагать неоднозначность решений, содержать элемент неопределенности, что обеспечивает проблемный характер игры и личностное проявление игроков. Прямая формулировка проблемы или указание на нее недопустимы. В то же время правила, нормы формулируются однозначно и определенно.

В конструкции игры необходимо заложить возможность каждому игроку принимать решения и обеспечить осознание этого участниками. Это достигается при помощи пакета документов. Для облегчения разработки и проведения игры, а также усвоения участниками правил лучше, чтобы каждый документ был ориентирован на определенного игрока.

В игре необходимо отражать не все разнообразие факторов, действующих в реальной ситуации, а только наиболее значимые. Тогда она становится нагляднее, а участникам легче ее анализировать. Субъективная вероятность происходящих событий не должна быть ни слишком низкой, ни слишком высокой. В первом случае будут воспроизводиться частные схемы поведения, во втором – есть опасность принятия привычных тривиальных решений. Чем больше свобода выбора решений, тем охотней игроки включаются в игру.

Важно продумать стимулы, обеспечивающие высокую вовлеченность участников. Они должны концентрироваться не на выигрыше, а на результате. Этому способствует оптимальный баланс игровой деятельности и деятельности по поводу игры. Желательно неоднократное предоставление обратной связи. Она должна отражать развитие системы в результате принятого решения и хорошо дифференцировать игроков.

Игра будет нежизнеспособной, если плохо продумана последовательность действий и взаимосвязи участников, недостаточна драматизация происходящих событий, они не развиваются во времени, список решений задан, не ясно как осуществляется отклик на принятые решения, не автоматизированы рутинные операции, ход игры требует постоянного вмешательства ведущего.

Проектирование инклюзивного пространства в образовательной практике посредством деловых игр

Если я чем-то на тебя не похож, я этим вовсе не оскорбляю тебя, а, напротив, одаряю...

Антуан де Сент-Экзюпери

Цель: стимулирование повышения уровня компетентности в сфере внедрения и реализации инклюзивного образования в практику работы образовательного учреждения, формирования профессионального взгляда на проблему создания безбарьерной образовательной среды инклюзивной школы для детей с ОВЗ.

Предварительная работа: изучение теоретических материалов по проблеме инклюзивного образования.

Информация для размышления:

Ценность человека не зависит от его способностей и достижений.

В настоящее время около 4,5% детей дошкольного и школьного возраста, проживающих в Российской Федерации, относятся к категории детей с ограниченными возможностями, вызванными различными отклонениями в состоянии здоровья, и нуждаются в специальном образовании, отвечающем их особым образовательным потребностям.

В соответствии с Конституцией Российской Федерации и Законом «Об образовании» эти дети имеют равные со всеми права на образование. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья предусматривает создание для них психологически комфортной коррекционно-развивающей образовательной среды, обеспечивающей адекватные условия и равные с обычными детьми возможности для получения образования в пределах образовательных стандартов, лечение и оздоровление, воспитание; для их самореализации и социализации через включение в разные виды социально значимой и творческой деятельности.

МОЗГОВОЙ ШТУРМ

1. Когда говорят об обучении детей-инвалидов в общеобразовательных школах, используют два термина «интеграция» и «инклюзия». В чем разница?

2. Готово ли наше общество к инклюзии?

3. Если в школу приходят дети с ограниченными возможностями здоровья, не тормозит ли это успеваемость всего класса?

4. Как вы понимаете, что такое инклюзивная школа?

Инклюзивное образование ставит своей основной целью обеспечение равного доступа к получению того или иного вида образования и создание необходимых условий для достижения успеха в образовании всеми без исключения детьми независимо от их индивидуальных особенностей, прежних учебных достижений, родного языка, культуры, социального и экономического статуса родителей, психических и физических возможностей.

ДЕЛОВАЯ ИГРА 1

Тема: Инклюзия: современное состояние и перспективы развития образования

Притча «Рискнуть попробовать»

Король предложил своим придворным испытание, чтобы выбрать из них достойного на важный пост при дворе. Множество сильных и мудрых людей собрались вокруг него. Он подвел всех собравшихся к двери в отдаленном уголке сада. Дверь была огромных размеров и, казалось, вросла глубоко в землю. «Кто из вас сможет открыть эту каменную громаду?» – спросил Король.

Один за другим его придворные выходили вперед, оценивая, оглядывая дверь, говорили «нет» и отходили в сторону. Другие, слыша, что говорят их предшественники, вообще не решались на испытание. Только один визирь подошел к двери, внимательно посмотрел на нее, потрогал ее руками, испробовал много способов сдвинуть ее и, наконец, дернул сильным рывком. И дверь открылась.

Она была оставлена неплотно прикрытой, и необходимо было только желание осознать это и мужество действовать решительно.

Король сказал: «Ты получишь пост при дворе, потому что ты не полагался только на то, что видел и слышал, ты привел в действие собственные силы и рискнул попробовать».

Почему другие претенденты отказались от возможности попробовать открыть?

Какие черты характера характеризуют последнего претендента?

Вывод. Часто бывает так, что человек воспринимает ситуацию, полагаясь на свои ощущения, он осмысливает прочувствованное (увиденное) и ему кажется, что он может реалистично ее оценить и сделать правильные выводы. Однако часто бывает так, что чувства обманывают людей и тогда они не в состоянии сделать правильных логических выводов. Как же тогда быть? Ответ простой – нужно попробовать проверить свои ощущения и правильность выводов. Философское определение «Практика – критерий истины».

Вводное слово. В 2008 году Российская Федерация была подписана Конвенция о правах инвалидов – это показатель готовности общества к созданию условий, направленных на соблюдение международных стандартов юридических, экономических, социальных и других прав инвалидов.

В целях формирования государственной политики по улучшению положения детей в Российской Федерации утверждена Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 годы. Одним из направлений Стратегии является обеспечение равных возможностей для детей, нуждающихся в особой заботе государства. В рамках реализации идей Стратегии разработан комплекс мер, направленных на государственную поддержку детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья, среди которых важное место занимает законодательное закрепление обеспечения равного доступа детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья к качественному образованию всех уровней, гарантированной реализации их права на инклюзивное образование по месту жительства, а также соблюдения права родителей на выбор образовательного учреждения и формы обучения для ребенка.

В целях формирования условий для беспрепятственного доступа инвалидов к объектам и услугам, а также интеграции инвалидов с обществом и повышения уровня их жизни Правительством РФ ут-

верждена государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2015 годы.

Основная идея данной программы заключается в организации обучения детей-инвалидов в обычных образовательных учреждениях преимущественно по месту жительства, что позволит избежать их помещения на длительный срок в интернатные учреждения, создать условия для проживания и воспитания детей в семье и обеспечить их постоянное общение со сверстниками, что способствует формированию толерантного отношения граждан к проблемам инвалидов, эффективному решению проблем их социальной адаптации и интеграции с обществом.

Ход работы

Ведущий. Дети с ограниченными возможностями здоровья могут реализовать свой потенциал социального развития лишь при условии адекватно организованного обучения, обеспечивающего удовлетворение особых образовательных потребностей.

В настоящее время активно формируется опыт инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) в условиях общей образовательной среды школы и наравне с нормально развивающимися сверстниками.

Такой вариант обучения детей с ОВЗ предъявляет к массовой школе и педагогам общего образования неразрешимые пока еще проблемами: как организовать урок в инклюзивном пространстве класса; как распределить режим учебной нагрузки для ребенка (так как в учебном плане ребенка с ОВЗ могут отсутствовать предметы, которые изучают нормально развивающиеся сверстники, и наоборот), в какое время и когда проводить индивидуальные коррекционно-развивающие занятия и множество других вопросов, на которые нет ответов.

Ход занятия

Группе обучающихся предлагается разделиться на две группы. Каждой группе предлагается занять одну из позиций и заполнить таблицу: «Преимущества инклюзивного образования».

Преимущества инклюзии

Для детей с ограниченными возможностями здоровья	Для обычных учеников

Ведущим определяется для участников групп время для подготовки не более 20 минут. Затем представитель каждой группы заполняет свою часть таблицы с пояснениями и комментариями, задача раскрыть вопрос руководствуясь примерами из образовательной практики и теории.

Можно использовать для работы материалы Приложения 1.

Затем участники совместно с ведущим анализируют результаты общей работы двух групп.

Вопросы к обсуждению

1. Перед Вами результаты работы групп. Посмотрите на часть таблицы, которую заполняли ваши коллеги может Вы хотели бы что-то добавить или убрать – если Вы считаете какое-то высказывание лишним? Почему?

2. Какие аргументы из рассмотренных оказались более убедительными?

3. Для каких детей, как показывает таблица, больше преимуществ дает «такая» практика общения?

4. Считаете ли Вы данную практику обучения положительной? Обоснуйте ваши ответы.

Упражнение «Послание (письмо детям с ограниченными возможностями здоровья)»

Группа делится на мини-группы по 4–5 человек. Каждая мини-группа определяется, от кого они будут сочинять послание. В этом письме надо определить основные проблемы, которые могут возникнуть у ребенка с ограниченными возможностями здоровья в процессе взаимодействия с окружающими: пристальные взгляды, непонимание речи, страх заболеть самому, неумелая помощь, жалость и т. п.

Задание: постараться определить психологические проблемы, которые могут возникать у детей с ОВЗ. Необходимо представить окружающий мир их глазами. Выделяется общий список проблем детей с ограниченными возможностями и вывешивается на доску.

Следующим этапом становится сравнение полученного списка с двумя предыдущими списками (преимущества инклюзии) и выделение общих проблем.

Результатом обсуждения становится список из проблем и поиск возможных решений этих проблем посредством непосредственного взаимодействия с окружающими.

Вывод: при ведении просветительской работы необходимо, в первую очередь, определить, что люди знают об инвалидах и их трудностях; рассказать о жизни людей с инвалидностью, их возможностях и трудностях; используя имитационные ситуации, когда игровые ситуации моделируют реальность детей с ОВЗ.

ДЕЛОВАЯ ИГРА 2

Тема: Особенности «интеграции» в образовании.

Работа со статьей «Понятие «интеграции» в образовании» (автор – Першина Н.А). Приложение 2.

Вводное слово. Интеграция является одним из важнейших направлений развития системы школьного образования не только в 90-е гг. В процессе активного поиска и разработки концептуально новых моделей обучения феномен интеграции в образовании в последние годы все более обнаруживает свой сложный характер и получает неоднозначную оценку. Обычно под интеграцией понимают объединение некоторых частей, массивов учебного содержания из различных предметов, в результате которого возникает новообразование.

Социальная интеграция (применительно к лицам с особыми образовательными требованиями) – полное, равноправное включение во все необходимые сферы жизни социума, достижение возможности полноценной независимой жизни и самореализации в обществе, в соответствии с особыми потребностями. Сущность концепции нормализации (Нирье, 1976) состоит в том, что люди с ограниченными возможностями при соответствующих условиях могут усвоить социально значимые навыки и стереотипы поведения, которые считаются необходимыми для нормального социального функционирования наравне с другими членами общества, для того, чтобы жить в обществе независимой жизнью в соответствии со своими особыми потребностями.

Данная концепция – основа интеграционной модели современной социальной политики западных стран. Л.И. Аксенова определяет следующие основные принципы этой модели:

- каждый человек способен на развитие и обучение в соответствии со своими возможностями при организации адекватных условий для этого;

- ответственность за создание особых условий развития и обучения для человека с ограниченным потенциалом возможностей берут

на себя в первую очередь государство и общество, создавая социальные институты коррекционно-компенсаторной направленности;

- необходимо целенаправленное формирование общественного восприятия человека с особыми потребностями в плане соответствия его социального статуса статусу обычного человека;

- необходимо обеспечить равенство в правах для лиц с отклонениями в развитии – права: на выживание; жизнь в родной семье; развитие; обучение;

- труд;

- свободный выбор места жительства и форм общественной жизни и т.д.

Ход работы

Ведущий предлагает прочесть статью Приложение 2. Перед началом проведения дедовой игры предлагаю Вам обсуждение статьи по вопросам:

1. Раскройте вопрос: интегрированное обучение – способ социальной адаптации аномального в среду нормы.

2. Что понимается под интернальной и экстернальной интеграцией. В чем основные различия?

3. Почему отношение к интеграции в системе массового образования чаще всего критическое?

4. Перечислите степени интеграции.

5. Какие требования предъявляет полная экстернальная интеграция ребенка с проблемами в развитии:

- к самому ребенку;
- к преподавателям и администрации школы;
- к его родителям.

Для повышения качества работы в группе участникам группы можно предложить групповую форму работы.

Разделить группу участников на две группы. Каждой группе предлагается занять одну из позиций и заполнить таблицу: «Плюсы и минусы интегрированного и дифференцированного обучения».

Попытайтесь оценить все плюсы и минусы интегрированного и дифференцированного обучения.

Плюсы интегрированного и дифференцированного обучения	Минусы интегрированного и дифференцированного обучения

Ведущим определяется для участников групп время для подготовки 0,5 часа. Затем каждый участник 1 и 2 группы поочередно высказывают свои позиции с пояснениями и комментариями.

Затем участники совместно с ведущим анализируют результаты общей работы двух групп.

Вопросы к обсуждению.

1. Перед Вами результаты работы групп. Посмотрите на часть таблицы, которую заполняли ваши коллеги может Вы хотели бы что-то добавить или убрать – если Вы считаете какое-то высказывание лишним? Почему?

2. Какие аргументы из рассмотренных оказались более убедительными?

3. Что перевесило в таблице и почему: «плюсы» или «минусы» интегрированного и дифференцированного обучения, как показывает таблица, у какой позиции оказалось больше преимуществ?

Обоснуйте ваши ответы.

ДЕЛОВАЯ ИГРА 3

Тема: Кто они такие дети с ОВЗ? Моя роль педагога.

Цель: развить профессионально-личностную готовность педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Задачи:

- познакомить педагогов с психофизическими особенностями детей с ОВЗ;
- способствовать учету этих особенности в учебной деятельности;
- определить алгоритм оказания помощи при возникновении обострения диагноза;
- представить рекомендации «Особенности организации работы с детьми с ОВЗ».

Оборудование: табличные бланки, разноцветные ручки (на каждую команду), стикеры 2-х цветов, заготовленная схематичная фигура мальчика, вырезанная из ватмана без улыбки (сделать отдельно улыбку и на двухсторонний скотч), доска, мел, проектор, релаксационная музыка.

Ход тренинга:

Вступление

– Добрый день, уважаемые коллеги! Рады вас приветствовать на деловой игре. Надеемся на плодотворную работу и на то, что каж-

дый сегодня уйдет с определенным багажом информации. (Объявление темы, цели и задач).

1. Упражнение «Передай импульс».

– Предлагаем перед работой немного зарядиться энергией. Давайте создадим большой круг. Закройте глаза, представьте радостное солнце, свежий зеленый лес, нежный ветерок играет в ваших волосах, улыбнитесь. Почувствуйте, как Вы заряжаетесь от энергии природы. А теперь, возьмитесь за руки. Сейчас спокойно, уверенно начнем передавать импульс радости, духовных сил друг другу. Вот мы с вами образовали круг добра и энергии. Встряхните руки и активно выдохните, на счет «Три». Раз, два, три!!! Замечательно! (*релаксационная музыка*).

Подготовка к основной части.

– Так как нам предстоит работа в командах, предлагаем разделиться на группы случайным образом (*Учителя вытягивают фишки разных цветов*).

У каждой группы на столе есть необходимые бланки и канцелярия.

Основная часть.

– Каждый из нас в своей профессиональной деятельности сталкивается с учениками, имеющие ограниченные возможности здоровья. Что вы можете сказать о них, есть ли какие-то опасения с этой категорией обучающихся, какие именно? (*Рядом с фигурой в столбик записываются все предлагаемые варианты ответов*).

– На доске представлена схематичная фигура мальчика, который олицетворяет всех детей с ограниченными возможностями здоровья, и зовут его ОВЗейка! Который будет сопровождать нас в деловой игре. (*Заготовленная схематичная фигура мальчика, вырезанная из ватмана, без улыбки*). (*Приложение 3*).

– Исследования в области педагогики и психологии показывают, что ребёнок с ограниченными возможностями здоровья, придя в школу, испытывает разные трудности.

А вы, уважаемые коллеги, наблюдали у своих учеников какие-либо трудности? (*Ответы*).

У каждой трудности может быть ряд причин, которые её вызывают. Например, ребёнок не запоминает буквы. Какие причины? (*Педагоги перечисляют возможные причины*). (*Веселова О.Е.*).

Давайте проговорим с вами о проблемах, которые волнуют каждого из нас.

2. Упражнение «О чем печалитесь, сударыня?»

Цель: выявление проблем связанных с внедрением инклюзивного образования.

– Предлагаю по очереди обратиться друг к другу со словами «О чем печалитесь, Сударыня?» в ответ педагог должен ответить «А печалюсь я Сударыня о том, что...» и назвать проблему, связанную с внедрением инклюзивного образования, которая его особенно волнует (*кратко записываются проблемы на доске*).

Уважаемые педагоги, все вы видите, что проблемы существуют и их очень много.

3. Упражнение «Синквейн»

Цель: активизировать познавательную активность педагогов.

– Чтобы справиться с нашими трудностями, нам необходимо глубже разобраться с понятием «Инклюзивное образование». Для этого я предлагаю вам составить синквейн к понятию «Инклюзивное образование». «Синквейн» означает «стихотворение, состоящее из пяти строк».

(Работа в группах. Каждая группа зачитывает свои варианты синквейна).

- Существительное 1 слово (заголовок).
- Прилагательные (2 слова).
- Глаголы (3 слова).
- Фраза из 4 слов, в которой автор выражает свое личное отношение к объекту, о котором идет речь.

- Одно слово – существительное (резюме). (*Кудасова О.В.*).

– Таким образом, хочется подойти к главной части нашей сегодняшней встречи: чем мы как педагоги, можем помочь таким детям...

– Команды, обратите внимание, на каждом столе имеется бланк с определенным диагнозом и образцом для заполнения. Ваша задача: вспомнить, обсудить и заполнить бланк по колонкам. Время на выполнение данного задания – 15 минут. Время пошло! (*Приложение 3*) (*Кильсинбаева З.З.*).

После того как бланки заполнены, выступают представители команд (*выступление 10 мин.*).

– Радует, что вы осведомлены о заболеваниях, нарушениях в развитии, о способах взаимодействия. Предлагаем рассмотреть это со стороны психологии, медицины и социальной сферы.

Демонстрация слайдов с определением диагнозов. Параллельное выступление психологов, медицинского работника и социального педагога. Команды записывают новую информацию, полученную из выступлений специалистов (дописывают другим цветом).

Заключение. Рефлексия.

– Вернемся к нашему ОВЗейке. Подумайте, что может дать ему каждый из присутствующих на тренинге как педагог?

Раздаются стикеры. (*Запишите на стикерах свое предложение, пожелание этому ребенку*).

Собираются все стикеры. Зачитываются и наклеиваются на фигуру мальчика в виде одежды. Один цвет – это рубашка, другой цвет – брюки.

В итоге наклеивается на него «улыбка». (*Приложение 3*).

– Посмотрите коллеги, наш ОВЗейка улыбается. Как вы думаете, почему?

Ответы учителей. Ребёнок улыбается, потому что столько всего доброго и необходимого пожелали педагоги. Ему приятно, что его принимают, его любят и поддерживают.

– Спасибо, что пришли на наш тренинг, надеемся, что полученная информация Вам пригодится в профессиональной жизни. До свидания!

Педагогические ситуации

Вводное слово

Предлагаю вашему вниманию притчу, которая как нельзя лучше покажет состояние проблемы инклюзивного образования.

Притча о жизни «Две снежинки»

Зима. Шел снег. Погода была безветренной, и большие пушистые снежинки неспешно кружили в причудливом танце, медленно приближаясь к земле. Две снежинки, летевшие рядом, решили затеять разговор. Боясь потрепать друг друга, они взялись за руки, и одна из них весело говорит:

- Как хорошо лететь и наслаждаться полетом!*
- Мы не летим, мы просто падаем, – грустно проговорила вторая.*
- Скоро мы встретимся с землей и превратимся в белое пушистое покрывало!*
- Нет, мы летим навстречу гибели, а на земле нас просто растопчат люди.*
- Мы станем ручьями и устремимся к морю и будем жить вечно! – сказала первая.*
- Нет, мы растаем и исчезнем навсегда, – возразила ей вторая.*
- Наконец им надоело спорить.*
- Они разжали руки, и каждая полетела навстречу судьбе, которую выбрала сама.*

Инклюзивное (франц. *inclusif* – включающий в себя, от лат. *include* – заключаю, включаю) или включенное образование – термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) школах. В основу инклюзивного образования положена идея, исключающая любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности.

Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в

плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями.

Основным приоритетом инклюзивного образования является то, что все дети, несмотря на свои физические, психические и иные особенности, обучаются вместе со своими сверстниками по месту жительства в массовой общеобразовательной школе, где им оказывается необходимая специальная поддержка.

Ведущий: Группа делится на подгруппы, каждой выдается для обсуждения и решения педагогическая ситуация.

Ведущий. Каждой группе предлагается одна ситуация и время на ее обсуждение (5 мин), по окончании которого необходимо озвучить свой вариант разрешения ситуации. Остальные участники присоединяются к обсуждению предложенного варианта или высказывают свой вариант решения с обоснованием позиции. Четвертая педагогическая ситуация может быть предложена для решения всеми группами одновременно.

1-я ситуация. В класс общеобразовательной школы приходит ребенок с ОВЗ, однако, выясняется, что не все родители согласны, чтобы их дети обучались совместно с ребенком-инвалидом.

Как должен поступить родители, администрация школы, педагог, психолог в данном конфликте?

2-я ситуация. Педагог-предметник замечает, что в классе сложились нездоровые отношения между нормально развивающимися детьми и ребенком с ОВЗ. Учащиеся класса считают, что ребенок с ОВЗ болеет заразной болезнью, и они периодически отказываются от общения с ним или обижают репликами. Родители ребенка-инвалида также неоднократно высказывали педагогу свои опасения по поводу проблем коммуникации.

Что должен предпринять родители, администрация ОУ, педагог-предметник, классный руководитель, психолог, психолог в данной ситуации?

3-я ситуация. Для детей организуется выездная экскурсия в музеи. Ребенок с ОВЗ хотел бы съездить с классом, но его мама в этот день работает и не может сопроводить сама ребенка в поездке.

Классный руководитель волнуется за безопасность и здоровье ребенка с ОВЗ во время поездки, сомневается в необходимости данного мероприятия.

Что должен предпринять родители, администрация ОУ, педагог, психолог, психолог в данной ситуации?

4-я ситуация. Обучаясь по индивидуальному образовательному маршруту, ребенок с ОВЗ тем не менее с трудом осваивает учебный материал. Родители ребенка-инвалида настаивают на упрощении заданий. Однако, педагогический коллектив настаивает на продолжении обучения по разработанному маршруту.

Как должен поступить классный руководитель, родители, психолог, администрация ОУ, в сложившейся ситуации?

Круглый стол

Тема: «Возможности современной школы в организации инклюзивного образования».

Предварительное задание.

Ведущим определяются спикеры каждому из которых предлагается подготовить короткие выступления по следующим вопросам (можно использовать материал Приложения 3.):

Спикер 1. Трудности внедрения инклюзивного образования в практику работы ОУ? Ответы подготовить с учетом позиции теории, существующей практики внедрения и показывая собственную позицию.

Спикер 2. Способами, приемами и средствами обучения детей с ОВЗ? Существующая практика ОУ (примеры и их анализ: плюсы и минусы).

Спикер 3. Вопросы проблемного характера или как создавать проблемные ситуации на уроке? Ответы подготовить с учетом позиции теории, существующей практики внедрения и показывая собственную позицию.

Психолог. Индивидуальный подход или как определить степень трудности задания для учащихся, имеющих разный уровень развития? Какой информацией должен обладать педагог-предметник для работы с детьми с ОВЗ? Ответы подготовить с учетом позиции теории, существующей практики внедрения и показывая собственную позицию.

Ведущий. Наиболее жаркие споры педагогического сообщества разгораются в настоящее время по поводу инклюзивного образования – темпов его развития, содержания и смыслов.

Круглый стол на тему: «Возможности современной школы в организации инклюзивного образования».

Сценарный ход проведения круглого стола

Вступление ведущего. Принцип инклюзивного образования состоит в том, что разнообразию потребностей учащихся с ограниченными возможностями здоровья должна соответствовать такая образовательная среда, которая является наименее ограничивающей и наиболее включающей. Этот принцип означает, что:

1) все дети должны быть включены в образовательную и социальную жизнь школы по месту жительства;

2) задача инклюзивной школы – построить систему, удовлетворяющую потребности каждого;

3) в инклюзивных школах все дети, а не только дети с инвалидностью, обеспечиваются такой поддержкой, которая позволяет им быть успешными, ощущать безопасность и уместность.

Инклюзивное образование само по себе организовать невозможно. Этот процесс связан с изменениями на ценностном, нравственном уровне.

МЕТОДИЧЕСКАЯ РАЗМИНКА.

Ведущий рассказывает притчу «В школе животных».

Была однажды создана школа для животных. Преподаватели были уверены, что у них очень понятный учебный план, но почему-то учеников преследовали неудачи. Утка была звездой урока по плаванию, но полностью проваливалась на лазании по деревьям. Обезьяна была великолепна в лазании по деревьям, но получала тройки по плаванию. Цыплята были превосходны в поиске зерен, но так срывали уроки по лазанию по деревьям, что их ежедневно отправляли в кабинет к директору. Кролики делали сенсационные успехи в беге, но им пришлось нанять индивидуального преподавателя по плаванию.

Печальнее всего обстояли дела у черепах, которые, после многих диагностических тестов, были объявлены «неспособными развиваться». И их послали в специальный класс, в отдаленную нору суслика.

Обсуждение притчи, разработка рекомендаций по проблеме, обозначенной в притче.

- Кто здесь неудачник: учитель или ученики?
- Как учить разных учеников? Как поддерживать разнообразных?
- Как выстраивать учебный процесс так, чтобы в нем могли хорошо чувствовать себя все дети?
- Как оценивать разных детей: по способностям, по старанию, по другому (какому?) принципу?

Ведущий. Сегодня Вам предлагается принять участие в обсуждении на круглом столе, позволяющем рассмотреть проблему реали-

зации инклюзивного образования с разных точек зрения для того, чтобы иметь полное представление о возможных проблемах и способах их решения на практике.

Предлагаем Вам несколько вопросов к обсуждению:

1. Зачем нужно инклюзивное образование?
2. Не приведет ли инклюзивное образование к увеличению конфликтных ситуаций, закрытию коррекционных школ, повсеместному снижению качества образования?
3. Хотели бы Вы, чтобы Ваш ребенок учился в инклюзивном классе? Аргументируйте свой ответ.
4. Что необходимо предпринять со стороны государства для эффективного внедрения инклюзивного образования?
5. Как построить работу с родителями, воспитывающими детей с ОВЗ, чтобы максимально обеспечить психолого-педагогическое сопровождение семьи. Наиболее эффективные формы, методы, приемы?

В течение обсуждения вопросов ведущий по очереди предоставляет возможность высказаться спикерам и психологу.

Затем подводится итог круглого стола при помощи рефлексии.

Рефлексия

Рисуем ладонь, каждый палец – это позиция, по которой надо высказать свое мнение:

- Большой – для меня было важным и интересным...
- Указательный – по этому вопросу я получил конкретную информацию...
- Средний – мне было трудно (мне не понравилось)...
- Безымянный – моя оценка психологической атмосферы...
- Мизинец – для меня было недостаточно...

Учебно-методические материалы

1. Булавко, О.В. Компетентностный подход в профессиональной подготовке специалистов [Текст] / О.В. Булавко, А.П. Пепеляева, Н.П. Мурий, Е.А. Поединок // Педагогическое мастерство: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2014 г.). – М.: Буки-Веди, 2014. – С. 221–223.
2. Веселова, О.Е. Деловая игра «Ребенок со всех сторон»: Семинар-практикум для учителей начальной школы, психологов, логопедов [Электронный ресурс] / О.Е. Веселова, С.В. Никулина, Т.М. Устюгова. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/661813/>
3. Воровщиков, С.Г. Продуктивные деловые игры во внутришкольном управлении: Теория, технология [Текст] : учебное пособие для слушателей системы дополнительного педагогического профессионального образования / С.Г. Воровщиков. – М. : 5 за знания, 2007. – 304 с. – (Методическая библиотека).
4. Кильсинбаева, З.З. Кто они такие дети с ОВЗ? Моя роль педагога: тренинг для педагогов / Всероссийский фестиваль педагогического творчества [Текст] / З.З. Кильсенбаева. – Сургут, 2015/16.
5. Кудасова, О.В. Деловая игра: игра для педагогов ДОУ («Изучаем ФГОС дошкольного образования») [Электронный ресурс] / О.В. Кудасова. Режим доступа: <http://tc-sfera.ru/posts/delovaya-igradlya-pedagogov-dou-izuchaem-fgos-doshkolnogo-obrazovaniya>.
6. Методы активного социально-психологического обучения [Текст] : учебно-методическое пособие / М.В. Шамардина. – Бийск : АГАО им. В.М. Шукшина, 2010. – 119 с.
7. Психология [Текст] : словарь / Под общей ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – Изд. 2-е, испр.и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
8. Фоверг, М. Характеристика социально-психологического тренинга поведения [Текст] / М. Фоверг, Т. Альберт // Психолог. журнал. – 1984. – № 4. – С. 57–64.
9. Хруцкий, Е.А. Организация проведения деловых игр [Текст] : учебно-методическое пособие / Е.А. Хруцкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 320 с.

Словарь понятий

Деловая игра — это процесс совместного усвоения знаний, но первым делом и общение, имитирующее, воспроизводящее взаимодействие специалистов в процессе реальной изучаемой будущей профессиональной деятельности.

Диагностика – общий способ получения опережающей информации об изучаемом объекте или процессе.

Инвалидность – функциональные последствия нарушений или изменений в работе человеческого организма.

Инклюзия – полное включение детей с разными возможностями во все аспекты школьной жизни, которые доступны обычным детям.

Круглый стол – современная форма публичного обсуждения или освещения каких-либо вопросов, когда участники, имеющие равные права, высказываются по очереди или в определенном порядке, ориентирован на принятие компромиссных решений.

Согласно древней легенде, мудрый король Артур впервые усадил своих соратников за круглый стол с целью сделать их равными и равноправными.

Недостаток – физический или психический недостаток, подтвержденный психолого-медико-педагогической комиссией в отношении ребенка.

Патология – болезненное отклонение от нормального состояния или процесса развития.

Педагогические ситуации – совокупность условий и обстоятельств, специально задаваемых учителем или возникающих спонтанно в пед. процессе. Цель создания: формирование и развитие учащегося как будущего активного субъекта в общественной и трудовой деятельности, формирование его как личности.

Траектория – персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании.

Тьютор – персональный сопровождающий ученика с особенностями развития в инклюзивной школе.

Приложение 1

Преимущества инклюзии для детей с ОВЗ

– Дети с особенностями развития демонстрируют более высокий уровень социального взаимодействия со своими здоровыми сверстниками в инклюзивной среде по сравнению с детьми, находящимися в специальных школах.

– В инклюзивной среде улучшается социальная компетенция и навыки коммуникации детей с инвалидностью.

– В инклюзивной среде дети с особенностями развития имеют более насыщенные учебные программы. Результатом этого становится улучшение навыков и академических достижений. В некоторых исследованиях делается предположение, что образовательные программы для детей-инвалидов в инклюзивных школах имеют в целом более высокий стандарт, чем в специальных школах, и дети в таких школах тратят больше времени на решение академических задач, и, соответственно, имеют более высокие академические результаты.

– Социальное принятие детей с особенностями развития улучшается за счёт характерного для инклюзивных классов обучения в малых группах. Дети «переступают» за черту инвалидности другого ученика, работая с ним над заданием в малой группе. Постепенно, обычные дети начинают осознавать, что у них с детьми-инвалидами много общего.

– В инклюзивных классах дружба между детьми с особенностями и без особенностей становится более обычным делом. Особенно явно это в тех случаях, когда дети-инвалиды посещают школу неподалёку от своего места жительства, и, следовательно, имеют больше возможностей встретиться со своими одноклассниками вне школы.

Преимущества инклюзии для обычных учеников

– Для обычных или одарённых детей нахождение в классе детей с особенностями в развитии не является фактом, несущим угрозу или представляющим опасность для их успешного обучения.

– Представления о том, что дети-инвалиды нарушают процесс обучения в классе в научной литературе признаются несостоятельными. Более того, в одном исследовании обнаружено, что время, которое на уроке уделялось детям с особенностями, абсолютно со-

поставимо со временем, которое учитель затратил на обычных учеников. Более того, дети-инвалиды вовсе не были «причиной» непродуктивной траты времени на уроке. Причинами потери времени на уроке, как выяснилось, стали административные вмешательства, переход от одного вида активности на уроке к другому виду, и действия детей без инвалидности.

– Обычные ученики могут получить преимущества при инклюзивном подходе к образованию за счёт улучшения качества обучения и совершенствования педагогических технологий работы в классе. Некоторым детям с инвалидностью при обучении необходимы новые технологии образования; например, использование информационных технологий очень часто бывает необходимо при обучении детей с инвалидностью. Другие дети получают преимущества от использования этих технологий, и, кроме того, все остальные ученики могут пользоваться этими программами и технологиями в то время, когда они не являются необходимыми для обучения детей с инвалидностью.

– Обычные дети или одарённые ученики получают преимущества в инклюзивных пространствах за счёт увеличения финансовых ресурсов при таком обучении. В одном исследовании приводятся такие аргументы в пользу этого утверждения, что деньги, полученные из «специальных программ», могут быть использованы как для поддержки обучения не только детей с инвалидностью, но и их здоровых сверстников. Эти средства могут быть использованы различными способами, например, для организации внеклассной активности, приглашения гостей для выступления в классе, обеспечения класса дополнительными техническими средствами обучения, которые могут использоваться всеми детьми, а не только детьми с инвалидностью.

– Преимуществом инклюзии для обычных учеников и одарённых детей будет также присутствие в классе дополнительного педагогического персонала. Очень часто дополнительное финансирование направляется непосредственно для обеспечения сопровождения особых детей, привлечения специальных педагогов и парапомогающих специалистов. И в том, и в другом случае, присутствие в классе других взрослых создаёт дополнительные преимущества для всех учеников класса.

– Обычные или одарённые ученики, будучи вовлечёнными в обучение своих сверстников (специальный методический подход к обучению в инклюзивном классе, т.н. peer-tutoring), получают преимущества в том, что эти подходы способствуют повышению их самооценки и качества овладения академическими навыками. Эти дети начинают проявлять более чёткое формирование «Я-концепции», собственных принципов, социального знания и поведения. Более того, обнаружено, что дети, участвующие в обучении с использованием этого метода, показывали лучшее владение академическими навыками в определённой области, нежели их сверстники, не участвующие в таком тьюторстве.

– Дети без особенностей или одарённые дети, обучающиеся в инклюзивном классе, имеют возможность научиться языку Брайля или жестовой речи. Обучение этим навыкам проходит в ясном и понятном для них контексте, и обретение этих навыков более доступно для детей, обучающихся в инклюзивном классе, нежели для тех, кто не учился вместе с детьми-инвалидами.

– В инклюзивном классе обычные дети учатся уважать и ценить своих одноклассников с инвалидностью.

Статья «Современное состояние и перспективы развития образования»

Наиболее актуальной проблемой в настоящее время является повышение качества образования на базе и с учетом национальных интересов, экономических возможностей и культурных традиций страны, с ориентацией на личностное развитие учащихся, на повышение их адаптационных возможностей в процессе их подготовке к самостоятельному вхождению в жизнь (Шипицина Л.М., 1997). Один из способов решения этой проблемы - усиление интегративных процессов в образовании.

Под термином «интеграция» специалисты подразумевают мероприятия почти прямо противоположные по направленности (Малофеев Н.Н., 1994; Шипицина Л.М., 1997).

В рамках дифференцированного образования интеграция (интернальная интеграция) предполагает построение образовательного процесса таким образом, чтобы выпускник коррекционной школы был максимально подготовлен к вхождению в общество. Традиционно это предполагает формирование общеинтеллектуальных умений, трудовых и профессиональных навыков, навыков межличностного взаимодействия и ориентировки в пространстве. В данном случае, интегративное направление предполагает совершенствование методов дифференциальной диагностики (особенно ранней и промежуточной), методов коррекции и компенсации. Поэтому для государства, работа в этом русле предполагает расширение сети специальных (коррекционных) учреждений для детей каждой категории.

В рамках общего образования интеграция (экстернальная интеграция) (или инклюзивное образование) предполагает построение образовательного процесса таким образом, чтобы он учитывал образовательные потребности детей всех категорий. Это требует активной работы с микросоциумом, в который войдет исключительный ребенок. А главное, приспособления традиционных технологий обучения и воспитания к имеющимся у ребенка возможностям.

Эти два варианта подхода к пониманию интеграции предполагают создание оригинальной модели образования, объединяющая, а не противопоставляющая две образовательные системы – массовую и специальную (Малофеев Н.Н.).

Данная статья представляет собой анализ теоретических и практических достижений специалистов, работающих в области организации обучения детей с особыми потребностями на базе массовой школы (инклюзии), т.е. так называемой экстернальной интеграции.

Критическое отношение к данной позиции у специалистов возникает из-за того, что опыт подобной интеграции обычно не самый удачный, так как интеграция лишь в редких случаях, является полноценной. Ребенок с иными образовательными потребностями помещался в массовую школу либо по причине ошибочного диагностирования, либо ребенок оставался вне специального обучения, так как по месту его проживания не было специализированных школ, и он был вынужден обучаться на домашнем обучении или посещать массовую. Иногда причиной интегративного обучения становились неадекватные педагогические установки родителей, не желающих отдавать ребенка в специальную школу, считая, что специальная школа затормозит их развитие. Хотя в итоге такие дети или совсем выпадали из учебного процесса из-за накопления вторичных дефектов, или все равно попадали в специальную, но с серьезным отставанием и наличием личностной деформации (Гилевич И.М., Тигранова Л.И., 1996). Иногда оценка опыта интеграции идет на основе организации классов для детей с ограниченными возможностями здоровья и/или инвалидностью в массовом учреждении, но ученики этого класса оказываются все равно изолированными в общей среде учащихся.

Подобный опыт интегрированного обучения можно оценивать с позиции русской поговорки «первый блин всегда комом». И те ростки, которые пустило интегративное направление в специальном образовании в России, все равно положительны. Главное, что здесь важно учитывать: интеграция не должна стать обязательной и единственной целью – это лишь одно из средств подготовки детей с особыми потребностями в развитии к будущей самостоятельной жизни в обществе. Она не обязательна. Но, дав право выбора людям с ограниченными возможностями в развитии, общество становится на более высокий уровень развития.

Анализ практического опыта показывает, что лишь части детей показана интеграция (2%). Это дети, в результате коррекционной работы, проводимой специалистами и родителями, подготовленные к обучению в среде здоровых сверстников.

Прежде всего, интегрировать ребенка нужно постепенно, апробируя его возможности в разных степенях такого обучения (Шматко Н.Д., 1997; Л.И.Солнцева, 1997):

1. Эпизодическая интеграция. Дети объединяются во время посещения выставок, театра, проведения соревнований, праздников.

2. Временная интеграция. Объединение детей во время летнего отдыха, оздоровительных мероприятий.

3. Частичная интеграция. В данном случае предполагается совместное пребывание лишь в части учебно-воспитательного процесса, например во время выполнения домашних заданий, воспитательных мероприятий в группах продленного дня, но в отличие от эпизодической это явление постоянное.

4. Комбинированная интеграция предполагает обучение ребенка в массовом классе, но он постоянно получает помощь у специалистов педагогов, психологов, медиков. Либо часть предметов ребенок изучает совместно со здоровыми сверстниками, часть со сверстниками, имеющими сходные проблемы (например, русский язык, чтение, математику).

5. Полная интеграция. Ребенок обучается в массовом классе в темпе и в объеме общеобразовательной программы.

Полная интеграция требует от ребенка высоких способностей (Гудонис В., 1996; Шматко Н.Д., 1997):

1. Способность свободной ориентировки и передвижения в пространстве.

2. Способность осуществления коммуникации и межличностных взаимодействий со здоровыми сверстниками и педагогами.

3. Способность воспринимать информацию в темпе всего класса, т.е. наличие у неслышащего или слабослышащего навыков восприятия с губ, самостоятельного восполнения пробелов по учебникам, высокого уровня развития слухоречевых восприятия, памяти, мышления у слабовидящих и незрячих.

4. Успехи ребенка в специальной школе должны оцениваться как выше средних.

5. У ребенка должны быть высокоразвитыми личностные качества: устойчивость к стрессам, адекватный уровень притязаний, самооценки и т.п. (Зотова А.М., 1997; Махортова Г.Х., 1996).

Полная интеграция предъявляет требования к преподавателям и администрации школы:

1. Учет особенностей восприятия включенного ребенка, например, обязательное озвучивание записей на доске, предлагаемой наглядности, проводимых опытов для детей с проблемами зрения, четкое произношение и артикулирование для детей с проблемами слуха.

2. Индивидуальное планирование заданий для самостоятельной и практической работы, планирование процедуры контроля и опроса для включенного ребенка.

3. Педагог должен контролировать понимание ребенком инструкций, материала.

4. Образовательный процесс должен учитывать возможности детей: организация для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата приспособлений для передвижения, для детей с патологией зрения освещенности, для детей с нарушениями слуха звукоусиливающая аппаратура, наличие кабинетов медицинской коррекции.

Полная интеграция предъявляет серьезные требования к родителям особенных детей. Основной груз помощи детям ляжет на их плечи.

Подводя итог вышесказанного, постараемся суммировать все за и против интегративного образования в рамках массовой школы.

Положительные моменты интеграции в массовую школу:

1. Ребенок учится в той школе, которая находится рядом с домом. Часто родители не могут позволить себе поместить ребенка в коррекционную школу из-за ее удаленности, материальных проблем, состояния здоровья ребенка.

2. Ребенок не исключается из семейного воспитания, находясь во внеурочное и каникулярное время дома. В коррекционной школе навыки обычно формируются в лабораторных условиях (на уроках по социально бытовой ориентировке, на внеклассных мероприятиях), что зачастую очень оторвано от жизни.

3. Включенность ребенка в микросоциум повышает его опыт общения, формирует навыки коммуникации, межличностного взаимодействия в разных ролевых и социальных позициях, что в целом повышает адаптационные возможности ребенка. В коррекционной школе навыки коммуникации формируются в среде детей, имеющих сходные проблемы, и тогда, общение с обычными людьми у выпуск-

ника вызывает дистресс, в последующем они отказываются от вступления в контакт или и дальше строят его на деструктивной основе, что разрушает межличностные взаимодействия людей с проблемами в развитии и общества.

4. Опыт взаимодействия нормально развивающихся детей и окружающих взрослых с людьми, имеющими какие-либо проблемы в развитии (инвалидность, отклонения в интеллектуальном и психическом развитии), способствует формированию у «нормы» альтруистического поведения, эмпатии и гуманности. Часто происходит переоценка значимости собственного поведения, ценностей жизни. Люди становятся более терпимыми по отношению друг к другу. «Нормальные» дети учатся воспринимать «особых» детей как нормальных членов общества. Стереотипы восприятия этих детей легче преодолевать при изначальном их отсутствии. Создание дифференцированных коррекционных школ изолирует детей с проблемами в развитии, как бы ограждая общество от их проблем. Это приводит к тому, что окружающие не имеют опыта построения диалога с ними, не знают, как они воспримут предложение о помощи, отказ в чем-либо, насколько с ними нужно быть требовательными и в чем уступить и т.п. Часто отказывают в трудоустройстве не зная о их возможностях.

Недостатки интеграционного образования.

1. Ребенок получает адресную помощь со стороны государства и частных лиц в одном учреждении. Разбросанность детей с особыми потребностями в массовые учреждения приводит к тому, что помощь либо их не находит, либо не будет такой ощутимой.

2. Методическое оснащение, накопленное годами развития специального образования или конкретной школы, позволяет повысить эффективность образовательного и воспитательного процесса (книги, раздаточный материал, специальные технические средства). Вряд ли массовая школа может предложить подобный арсенал даже части нуждающимся детям, тем более для всех. Эта проблема ляжет на плечи семьи. Они сами будут вынуждены приобретать книги, технические средства, зачастую не зная базы их распространения, эффективности конкретно для них.

3. В рамках специальных школ традиционно большое внимание уделяется формированию трудовых и профессиональных навыков. Эта работа проводится специалистами, знающими специфи-

ческие особенности работы с данной категорией детей. Кроме того, ученикам предлагаются те виды профессий, которые показаны при данной патологии. Часто выпускникам даже присваиваются те или иные разряды. Массовая школа не ставит перед собой цель профессиональной подготовки, не имеет материальной базы, и дети на общих основаниях будут вынуждены получать профессию.

4. В рамках одного учреждения проще сосредоточить профессиональные кадры, имеющих дефектологическое образование, проще проводить повышение квалификации специалистов, осуществляется их преемственность. В массовой школе образовательный процесс будет осуществлять неподготовленный педагогический коллектив, зачастую лишь в общих чертах знакомый с проблемами данной категории детей.

5. Режим специального учреждения предполагает не только проведение предметной подготовки, но и внеучебную работу, включающую в себя выполнение домашних заданий, проведение воспитательных мероприятий. Обычно находится ребенок в специальном учреждении до 17.00. Дети бесплатно питаются, для младших организованы помещения для дневного сна, игровые комнаты, для старших комнаты отдыха. В массовой школе груз подготовки домашних заданий ложится на плечи родителей, которые зачастую не обладают ни временем, ни компетентностью.

6. Количество учащихся в коррекционном классе сокращено, не более 12. Это позволяет осуществлять индивидуальный подход, учитывать темп работы каждого ученика, добиваться понимания инструкций и учебного материала, проводить опрос. При включении ребенка с особыми образовательными потребностями в обычный класс может привести к тому, что для остальных учеников будет снижен темп, объем работы, педагог будет ориентироваться на включенного ребенка. Либо наоборот, ориентируясь на весь класс, этот ребенок будет выпадать из образовательного процесса.

7. Находясь в среде сверстников с подобными проблемами ребенку проще пережить психическую травму, связанную с его инвалидностью. Педагогам проще организовать межличностные взаимодействия, прежде всего потому что они знают закономерности их формирования у данной группы детей, во-вторых, схожесть уровня социальной перцепции упрощает этот процесс, снижает риск пси-

хической травмы. У нормально развивающихся учащихся не сформированы навыки взаимодействия с особыми детьми и, несмотря на то, что они в принципе положительно настроены на общение с ними, те все равно остаются изолированными.

8. По данным зарубежных авторов, интегрированное обучение в общеобразовательной школе дороже в 1,5 раза.

Оценка всех вышеперечисленных факторов должна учитываться в процессе постановки заключения о выборе типа школы. За рубежом традиционно этой процедурой занимается комиссия по интегрированному обучению (Шипицина Л.Н., 1997), куда входят родители ребенка, представители массовой и специальной школ, медико-психолого-педагогической комиссии (консультации, центры), курирующие эти учреждения. Комиссия решает вопросы: 1. Какого типа требуется дополнительная коррекционная помощь? 2. Кем, где и когда будет обеспечиваться эта помощь?

Комиссия составляет план интегрированного обучения, в котором указываются: а) описание нарушения; б) дополнительная коррекционная помощь, которая считается необходимой (парамедицинская, образовательная, медицинская и др.); в) дополнительная помощь специалистов (т.е. логопедов, физиотерапевтов и др.); г) как часто должна оказываться помощь; д) место и время оказания помощи.

Практически все специалисты, практикующие включение ребенка с особенностями в развитии в общеобразовательное учреждение, говорят о необходимости проведения пропедевтической работы (Шматко Н.Д., 1997; Вернер Д., 1995). Содержание работы определяется типом ведущей деятельности, возрастными возможностями восприятия нравственно-этической информации, возрастными особенностями отношения к указаниям взрослых.

Например, для детей дошкольного возраста рекомендуется введение куклы, у которой есть проблемы подобные той, с которой будет интегрироваться ребенок. С детьми стоит проиграть ситуации, которые могут возникнуть во время приема пищи, умывания, переодевания, выхода на прогулку, на занятиях и т.п. Введение куклы-заместителя позволяет объяснить детям, почему возникают те или иные особенности в ее поведении, даже то, почему воспитатель уделяет ей больше внимания, почему она так смешно держит стакан, ложку, карандаш, почему ей нужно отдохнуть во время игр, почему нельзя толкать и т.п.

Младший школьник традиционно безоговорочно принимает сказанное ему учителем или психологом. Поэтому в этом возрасте допускается прямое педагогическое объяснение сути проблемы интегрируемого ребенка, правил поведения с ним. Хотя могут использоваться и методы, применяемые в дошкольном возрасте и наоборот более старшем, подростковом.

Подростки склонны недоверчиво относиться к тому, что говорит взрослый, им необходимы доказательства. Поэтому рекомендуется организовывать игры, в которых они сами смогут поставить себя на место интегрируемого ребенка. Например, имитируя проблемы ребенка с детским церебральным параличом можно связать колени вместе или привязать пальцы к ладони, привязать палку к ноге или руке, сделав их неподвижными в суставе, насыпать камешки в обувь, имитируя проблемы больного артритом. В таком состоянии подросток должен подняться по лестнице, выполнить гигиенические процедуры, одеться и т.п. При этом все остальные участники тренинга показывают самые обычные варианты поведения: кто-то может быть дружелюбным, кто-то наоборот. Главное по окончании игры провести беседу по вопросам: что чувствовали когда оказывались неуспешными, когда окружающие выказывали не совсем гуманное отношение и т.п.

При включении слабовидящего или незрячего предлагается игра по тому же сценарию с использованием затемненных очков. Для проведения подготовительной работы по интегрированию слабослышащих или неслышащих существует игра «Энгфлипт». Все задумывают какой-либо предмет, например классный журнал, и просят одного из подростков принести «энгфлипт». Кричат, пытаются показать жестами. По окончании обсуждения по вопросам, что чувствовали, когда не понимали, что от вас хотят окружающие, что чувствовали, когда вас не понимал выбранный для эксперимента ребенок.

Деловая игра, завершающаяся дискуссией – основные методы работы с подростками. Затем, когда проблема станет актуальной для подростков, они могут принять объяснения взрослых. Обычно после такой работы подростки сами предлагают способы оптимизации жизни интегрируемого ребенка, становятся его помощниками, защитниками и друзьями.

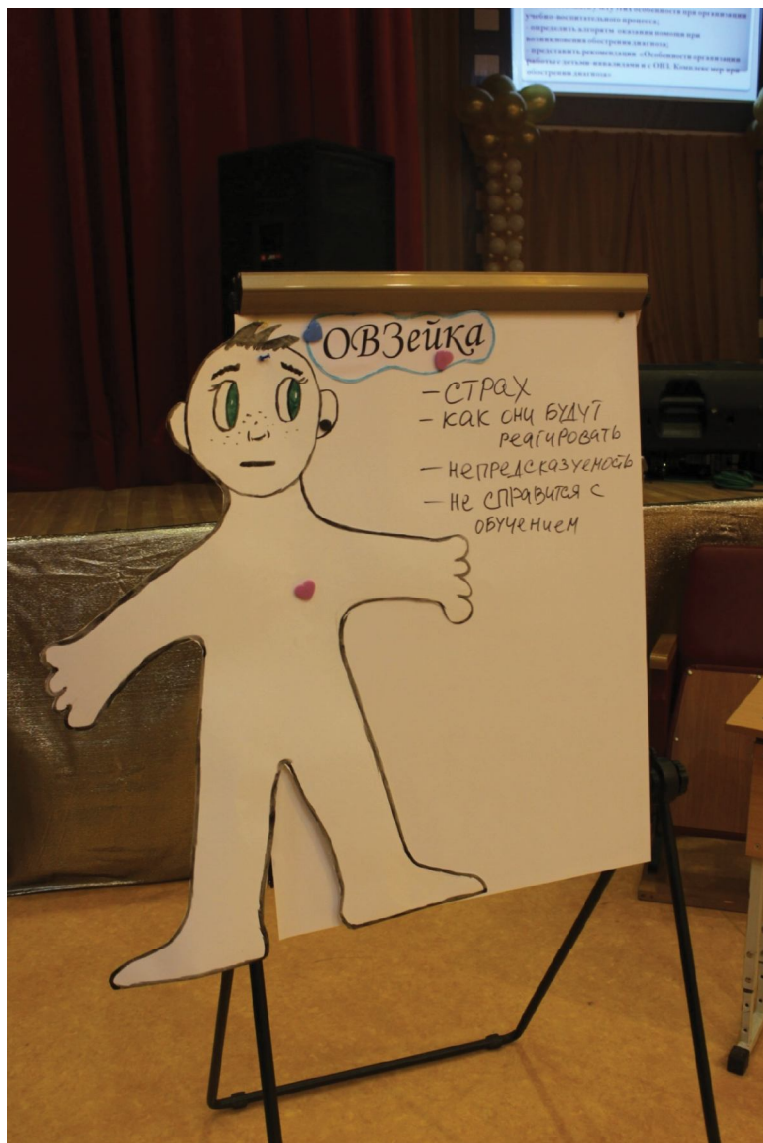
А с интегрируемым ребенком стоит провести работу по формированию у него навыков доведения до сведения окружающих того, в чем он наиболее затрудняется, в чем ему необходима помощь, а что его будет унижать или раздражать, что он умеет делать хорошо, а что непосильно. Какие высказывания или требования его нисколько не обижают и будут доступны для выполнения и наоборот.

После пропедевтической работы провести мероприятия, позволяющие облегчить процесс знакомства, установления первых контактов. Педагог должен постоянно следить за тем, чтобы этот ребенок не выпадал из коллектива.

Ребенок с особыми потребностями в образовании и его родители – это те лица, которые первыми решают какое учреждение образования выбрать. И то, что они имеют это право – это уже показатель развития общественных отношений. Теперь дело за государством, которое должно предоставить все условия для реализации их права на получение образования.

Приложение 3

Материалы к деловой игре 3
«Кто они, дети с ОВЗ? Моя роль педагога»



«Что я должен сделать как педагог»

Диагноз, определение	Первая помощь (медицинский аспект)		Социальная ответственность	Особенности психолого-педагогической работы с этими детьми в урочной и внеурочной деятельности
	Нужно!!!	Нельзя!!!		
Эпилепсия – это заболевание нервной системы, при котором больные страдают внезапными припадками	• уложить человека на ровную поверхность • подложить ему под голову что-нибудь мягкое; • повернуть голову на бок для предотвращения западания языка и попадания слюны в дыхательные пути, • при рвоте повернуть на бок все тело;	• насилие сдерживать судорожные движения; • насилие разжимать зубы; • перемещать человека с того места, где случился приступ, если только оно не является опасным для жизни	• Социально не изолировать; • Не разглашать диагноз ребенка (в соответствии со статьёй 13 ФЗ от 21.11.2011 N 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в РФ»), за исключением случаев, установленных частями 3 и 4 настоящей статьи. Закон устанавливает уголовную, административную, дисциплинарную и гражданско-правовую ответственность за разглашение врачебной тайны	• Не пугаться и не паниковать! • Проконсультироваться со специалистами: медиком, психологом в СП (чтобы разделить ответственность) • Выстроить доверительную беседу с родителями (выяснить, как часто и долго бывают приступы, принимает ли препараты, какую трудовую нагрузку выдерживает) • Избегать переутомления студента! (может спровоцировать приступ)
Олигофрения (умственная отсталость)				
Слабослышащие дети				

Диагноз, определение	Первая помощь (медицинский аспект)		Социальная ответственность	Особенности психолого-педагогической работы с этими детьми в урочной и внеурочной деятельности
	Нужно!!!	Нельзя!!!		
ДЦП				
Шизофрения				
ЗПР				



Приложение 4

Принципы инклюзивного образования детей с ОВЗ в общеобразовательном учреждении; подходы и способы его реализации

Основные принципы инклюзивного образования:

– по отношению к ребенку с ОВЗ – учащемуся общеобразовательного учреждения:

баланс академических знаний и социальных навыков, приобретенных в процессе обучения – адекватный его индивидуально-типологическим особенностям и соответствующий потребностям ребенка и его семьи;

– по отношению к соученикам ребенка с ОВЗ – учащимся инклюзивного класса:

триединство ориентиров – на высокое качество освоения общеобразовательной программы (академических знаний), конструктивную социальную активность (развитие социальной компетентности) и сотрудничество (толерантность, взаимопомощь);

– по отношению к педагогу – учителю инклюзивного класса:

принятие и учет различий, индивидуального своеобразия учащихся; создание ситуации успеха для всех учеников; баланс коллективного и индивидуального в учебно-воспитательном процессе; компромисс между общим и специальным в обучении; создание и поддержание атмосферы принятия, толерантности, сотрудничества в классе;

– по отношению к общеобразовательному учреждению, реализующему инклюзивное образование детей с ОВЗ: адаптивность образовательного процесса, образовательной среды, учебно-методического комплекса учреждения; вариативность подходов, методов и форм социальной адаптации и реабилитации; командное взаимодействие педагогов, организующих процесс обучения и социализации, его психолого-педагогическое сопровождение; развитие толерантного взаимодействия участников образовательного процесса, сотрудничество с родительской общественностью; оптимизация финансово-экономического обеспечения процесса обучения и социализации;

– по отношению к системе образования города в целом:

оптимизация ресурсов городской системы образования (материально-технических, нормативно-методических, финансово-эко-

номических, организационных) по созданию базовых общеобразовательных учреждений для реализации инклюзивного образования детей с ОВЗ вблизи места жительства; поддержка инноваций в инклюзивном образовании; повышение психолого-педагогической культуры педагогического сообщества и общественности.

Инклюзивное обучение основывается на специальных дидактических принципах, которые необходимо соблюдать при планировании и организации уроков. Принцип – руководящая идея, основное правило деятельности.

1. Принцип педагогического оптимизма.

Специальная педагогика исходит из того, что учиться могут все дети. Принцип педагогического оптимизма опирается на идею Л.С. Выготского о «зоне ближайшего развития» ребенка, свидетельствующую о ведущей роли обучения в его развитии и позволяющую прогнозировать начало, ход и результаты индивидуальной коррекционно-развивающей программы. Принцип педагогического оптимизма не принимает теорию «потолка», согласно которой развитие человека застывает как бы на достигнутом уровне, выше которого он не в состоянии подняться.

2. Принцип ранней педагогической помощи. Современная специальная педагогика считает одним из ключевых условий успешной коррекционно-педагогической помощи обеспечение раннего выявления и ранней диагностики отклонений в развитии ребенка для определения его особых образовательных потребностей.

3. Принцип коррекционно-компенсирующей направленности образования. Этот принцип предполагает опору на здоровые силы обучающегося, воспитанника, построение образовательного процесса с использованием сохраненных анализаторов, функций и систем организма в соответствии со спецификой природы недостатка развития.

4. Принцип социально-адаптирующей направленности образования позволяет преодолеть или значительно уменьшить «социальное выпадение», сформировать различные структуры социальной компетентности и психологическую подготовленность к жизни в окружающей человека социокультурной среде.

5. Принцип развития мышления, языка и коммуникации как средств специального образования. Свои специфические проблемы в развитии речи, мышления, коммуникации существуют у всех категорий детей и подростков с ограниченными возможностями

здоровья, поэтому важнейшей общей для них образовательной потребностью является потребность в коррекционно-педагогической помощи по развитию речи, мышления и общения.

6. Принцип деятельностного подхода в обучении и воспитании. В специальном образовании распространена коллективная предметно-практическая деятельность под руководством педагога (работа «парами», «подгруппами»), которая создает естественные условия для мотивированного речевого общения, постоянно воспроизводя потребность в таком общении.

7. Принцип дифференцированного и индивидуального подхода.

Дифференцированный подход к детям и подросткам с особыми образовательными потребностями в условиях коллективного учебного процесса обусловлен наличием вариативных типологических особенностей даже в рамках одной категории нарушений. Индивидуальный подход является конкретизацией дифференцированного подхода. Он направлен на создание благоприятных условий обучения, учитывающих как индивидуальные особенности каждого ребенка, так и его специфические особенности, свойственные детям с данной категорией нарушения развития.

8. Принцип необходимости специального педагогического руководства. Учебно-познавательная деятельность ребенка с любым отклонением в развитии отличается от учебно-познавательной деятельности обычного ребенка и требует постоянного и терпеливого руководства со стороны педагогов.

Реализация основных принципов инклюзивного образования детей с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях базируется на следующих содержательных и организационных подходах, способах, формах:

- индивидуальный учебный план и индивидуальная образовательная программа учащегося – ребенка с ОВЗ – по развитию академических знаний и жизненных компетенций;
- социальная реабилитация ребенка с ОВЗ в образовательном учреждении и вне его ;
- психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ в процессе обучения и социализации;
- психолого-педагогический консилиум образовательного учреждения;

- индивидуальная психолого-педагогическая карта развития ребенка с ОВЗ;
- портфолио учащегося – ребенка с ОВЗ;
- компетентность учителя в области общего образования с элементами специального образования, в области социальной адаптации и реабилитации;
- повышение квалификации учителей общеобразовательного учреждения в области инклюзивного образования;
- рабочие программы освоения предметов образовательной программы в условиях инклюзивного образования детей с ОВЗ в соответствии с образовательными стандартами;
- тьюторское сопровождение ребенка с ОВЗ в процессе обучения;
- подготовка тьюторов высшей школой;
- адаптивная образовательная среда – доступность классов и других помещений учреждения (устранение барьеров, обеспечение дружелюбности среды учреждения);
- адаптивная образовательная среда – оснащение образовательного процесса ассистирующими средствами и технологиями (техническими средствами обеспечения комфортного и эффективного доступа);
- адаптивная образовательная среда – коррекционно-развивающая предметная среда обучения и социализации;
- адаптивная образовательная среда – создание помещений (зон) для отдыха, восстановления работоспособности;
- сплочение ученического коллектива, развитие навыков сотрудничества, взаимодействия и взаимопомощи;
- ориентация воспитательной системы учреждения на формирование и развитие толерантного восприятия и отношений участников образовательного процесса.

Классификации стадий процесса горевания различных авторов

Притча о жизни

Один старый мудрый человек, выступая перед аудиторией, рассказал слушателям забавную историю.

Одну из тех редких историй, которые могут развеселить и затронуть каждого...

И когда он ее закончил, кто-то из слушателей громко хохотал, кто-то тихо смеялся, а кто-то просто широко улыбался. Минут через 15 лектор снова рассказал ту же смешную историю.

На этот раз всего несколько человек засмеялись, кто-то улыбнулся, но большинство удивленно переглянулись, пожав плечами. Кто-то даже нахмурился, наверняка задумываясь о том, все ли у лектора нормально с памятью в его возрасте.

Через полчаса мудрый старик в третий раз рассказал ту же шутку, но не смеялся уже никто.

Лектор обвел всех слушателей взглядом, улыбнулся и произнес:

«Смеяться постоянно с одной и той же шутки вы не можете...»

Так почему же вы позволяете себе постоянно плакать по одному и тому же поводу?»

3. Фрейд в своей работе «Печаль и меланхолия» [Freud, 1917] не выделяет отдельных стадий горя. Общий смысл и направление процессов горя состоят в том, чтобы оторвать психическую энергию от любимого, но теперь утраченного объекта. «Объект продолжает существовать психически» до конца этой работы, а по ее завершении «я» становится свободным от привязанности и может направлять высвободившуюся энергию на другие объекты. По мнению Ф.Е. Василюка [Василюк, 1991], недостатком этой теории является то, что она «объясняет, как люди забывают ушедших, но она даже не ставит вопроса о том, как они их помнят».

Последовательность стадий, предлагаемых современными психоаналитиками, основывается на вышеприведенной теории и демонстрирует универсальный процесс отрыва психической энергии от любимого человека:

- понимание, принятие и совладание с утратой и сопровождающими ее обстоятельствами;
- скорбь, характеризующаяся отходом от привязанности и идентификации с утраченным объектом (декатексис);
- возобновление эмоциональной жизни в соответствии с уровнем собственной зрелости, что часто включает установление новых отношений (рекатексис).

Е. Линдемманн [Lindemann, 1944], изучая феноменологию острого горя, отмечает в процессе его переживания пять фаз, или стадий:

- отрицание; негодование, гнев; сожаление, отчаяние, депрессия;
- примирение; принятие.

Дж. Боулби [Bowlby, 1961] выделил три фазы детского горя, сходные с тремя фазами траура взрослых. Первая фаза – протест, когда скорбящий отвергает и сопротивляется идее смерти и потери. Вторая фаза – дезорганизация, в течение которой горящий постепенно осознает, что потерянный близкий никогда не вернется. Третья фаза – реорганизация, когда происходит процесс принятия потери и окончательное прощание. В это время горящие вновь возвращаются к нормальной жизни, хотя все еще иногда расстраиваются при столкновении с чем-то, что напоминает о горе.

Но позже и Дж. Боулби, и К. Паркес [Parkes, 1972] стали выделять уже четыре фазы:

- «оцепенение», которое длится *от нескольких часов до недели*;
- «тоска» по утраченному человеку и стремление вернуть потерю, которая может длиться несколько месяцев или лет; дезорганизация; реорганизация.

В классификации Дж. Поллока [Pollock, 1961] проводится различие между острой и хронической стадиями горевания. Затем он разделяет острую стадию на три подфазы:

- реакция шока; аффективные реакции; реакция на расставание.

Хроническая стадия, по Дж. Поллоку, сходна с фазой классической работы горя, описанной Зигмундом Фрейдом [Freud, 1917].

Дж. Тэйтелбаум [Tatelman, 1980] рассматривает горе как процесс, состоящий из трех фаз. Первая фаза – шок. «Не верю!» — первая реакция на весть о смерти.

Вторая фаза – «страдание и дезорганизация». В этой наиболее болезненной фазе сознание и чувства поглощены переработкой воспоминаний об умершем, испытываются подавленность, чувства одиночества и вины; возможны головокружения, головные боли, утомляемость, нарушения сна и сексуальной функции.

Третья фаза – «остаточные толчки и реорганизация».

Эта фаза наступает через несколько месяцев, когда жизнь постепенно входит в свою колею, мысли об умершем перестают быть главным, на чем сосредоточено сознание.

Автор теории «повторного переживания горя» В. Волкан [Volkan, 1981] выделил две стадии горя. Начальная стадия, кризис горя, *начинается с момента утраты или обнаружения факта близкой утраты*. Тело и сознание отвергают факт потери. Чтобы избежать столкновения со смертью, человек мечется между отрицанием, расщеплением, уговорами, тревогой и гневом. Кризисный период заканчивается тогда, когда происходит принятие ужасной реальности. Вторая стадия, работа горя, начинается с момента принятия необратимого характера смерти близкого человека. Только принятие факта смерти дает возможность начать сложный внутренний процесс преодоления, в результате которого утраченные отношения постепенно становятся воспоминаниями, которые не поглощают человека всецело.

В. Волкан следует модели Поллока, но не использует термины «острая» и «хроническая» стадии. Также он выделяет процесс адаптации, следующий за процессом горевания, подобно Дж. Поллоку и Г. Рохлину [Rochlin, 1965].

Фазы горя, предложенные Горовитцем [Horowitz, 1986] как этапы реакции на травму, больше всего соответствуют именно начальным этапам развития горя:

- фаза криков;
- фаза отрицания;
- фаза навязчивости.

Анализируя универсальные процессы горя и скорби, Шпигель [Spiegel, 1978], описывает четыре стадии. Первая стадия – шок, неведение, эпизоды неполного осознания окружающего, трудности осмысления происходящего. Вторая стадия – восстановление контроля, пассивность, трудность принятия решений, чувство внутренней пустоты, иногда попытка вести себя так, словно ничего не произошло.

Третья стадия – регрессия в отношениях с окружающими, жалобы, слезы, поиски утешения, идеализация прошлого, принятие религиозных объяснений, страх потери самоконтроля. Четвертая стадия – адаптация, постепенный отказ от регрессивного поведения.

В классификации Ф.Е. Василюка [Василюк, 1991] приводятся пять фаз горя:

- фаза шока (*от нескольких секунд до нескольких дней, в среднем до 7–9 дней*). Комплекс шоковых реакций автор истолковывает не как защитное отрицание факта или значения смерти, предохраняющее горящего от столкновения с утратой сразу во всем объеме, как это происходит обычно. Он полагает это объяснение неверным, так как «сознание, стремясь отвлечься, отвернуться от случившегося, было бы полностью поглощено текущими внешними событиями, вовлечено в настоящее, по крайней мере, в те его стороны, которые прямо не напоминают о потере. Однако мы видим прямопротивоположную картину: человек психологически отсутствует в настоящем, он не слышит, не чувствует, не включается в настоящее, оно как бы проходит мимо него, в то время как он сам пребывает где-то в другом пространстве и времени». Ф.Е. Василюк считает: «Мы имеем дело не с отрицанием факта, что «его (умершего) нет здесь», а с отрицанием факта, что «я (горящий) здесь».

- Фаза поиска (*трудно указать временные границы этого периода, поскольку он постепенно сменяет предшествующую фазу и затем характерные для него феномены еще долго встречаются в последующей фазе острого горя, но в среднем пик фазы поиска приходится на 5–12-й день после известия о смерти*). Специфика фазы заключается в том, что надежда, постоянно рождающая веру в чудо, странным образом сосуществует с реалистической установкой, привычно руководящей всем внешним поведением горящего. Ослабленная чувствительность к противоречию позволяет сознанию какое-то время жить по двум не вмещающим в дела друг друга законам: по отношению к внешней действительности – по принципу реальности, а по отношению к утрате – по принципу «удовольствия». Они уживаются на одной территории: в ряд реалистических восприятий, мыслей, намерений («сейчас позвоню ей по телефону») становятся образы объективно утраченного, но субъективно живого бытия, становятся так, как будто они из этого ряда, и на секунду

им удастся обмануть реалистическую установку, принимающую их за «своих».

- Фаза острого горя или отчаяния, страдания и дезорганизации (*до 6–7 недель после утраты*). В этой фазе не просто происходит отделение, разрыв и уничтожение старой связи, как полагают все современные теории, но рождается новая связь. Боль острого горя – это боль не только распада, разрушения и отмирания, но и боль рождения нового. Чего же именно? Двух новых «я» и новой связи между ними, двух новых времен, даже – миров, и согласования между ними.

- Фаза остаточных толчков и реорганизации (*длится в течение года*). Эту фазу Ф.Е. Василюк описывает, ссылаясь на Дж. Тэйлора. На этой фазе жизнь входит в свою колею, восстанавливаются сон, аппетит, профессиональная деятельность, умерший перестает быть главным сосредоточением жизни.

- Фаза завершения (*через год после утраты*). Смысл и задача работы горя в этой фазе состоит в том, чтобы образ умершего занял свое постоянное место в продолжающемся смысловом целом жизни скорбящего и был закреплен во вневременном, ценностном измерении бытия.

Ф.Е. Василюк подчеркивает, что он рассматривает феномены процесса переживания горя в парадигме «памятования», а не «забвения». По его мнению, сокровенную суть человеческого горя составляет задача поминания и памятования. Поскольку человеческое горе конструктивно, а не деструктивно (забыть, оторвать, отделиться), «оно призвано не разбрасывать, а собирать, не уничтожать, а творить – творить память».

В классификации Е.М. Черепановой [Черепанова, 1997] описывается четыре фазы нормального переживания горя взрослых и детей:

- фаза шока и оцепенения (*в среднем длится 9 дней*);
- фаза страдания и дезорганизации (*6–7 недель*);
- фаза остаточных толчков и реорганизации (*до года*);
- фаза завершения.

Хотелось бы обратить внимание на несколько моментов данной классификации. Во-первых, сложно согласиться с мнением Е.М. Черепановой, что скорбящий, проживающий фазу шока и оцепенения, «чувствует себя вполне хорошо. Он не страдает, снижается чувстви-

тельность к боли и даже «проходят» беспокоившие заболевания». Во-вторых, в тексте работы комплекс шоковых реакций описывается не в традиционном смысле как защитное отрицание факта смерти, предохраняющее скорбящего от столкновения с утратой сразу во всем объеме, а в терминах Ф.Е. Василюка, однако без соответствующих ссылок на первоисточник.

В концепции американской исследовательницы Э. Пренд [Prend, 1997] центральной является идея уровней переживания. Автор именно через уровни переживания делает попытку создать более корректную стадийную концепцию. Две ключевые идеи автора состоят в следующем: во-первых, процесс переживания утраты протекает параллельно на двух уровнях – психологическом и духовном; во-вторых, процесс переживания разделен на два больших этапа – первоначальной адаптации и развития.

Первый этап обозначен автором как «первоначальное путешествие по горю» и представляет собой традиционно рассматриваемые стадии: шок, дезорганизацию и реконструкцию. Духовный уровень переживания на этих стадиях представляет особый интерес.

Стадия шока существует на духовном уровне в виде состояния «не нужно ответа». Оно заключается в том, что человек не может поверить в случившееся и постоянно задает себе вопросы «почему?», «за что?», «как такое могло произойти?». Вопросы носят риторический характер, человек не ждет ответа на них, так как задача данной стадии не в том, чтобы найти объяснение произошедшему, а в том, чтобы принять реальность утраты.

На следующей стадии – дезорганизации, человек проживает утрату в разных жизненных сферах. На духовном уровне эти переживания выражаются в состоянии «быть потерянными». Утративший может столкнуться с тем, что его прежняя мировоззренческая система не может объяснить произошедшее и не может справиться с болью утраты.

Стадия реконструкции выражается на духовном уровне в состоянии «быть найденным»: идет продуктивная внутренняя работа, результатом которой является обнаружение новых жизненных смыслов, новое обретение веры.

Общим результатом первого этапа переживания утрат является адаптация к отсутствию близкого человека, восстановление или

преобразование моделей поведения, системы отношений с окружающими людьми. Но на этом переживание утраты не заканчивается, а становится базой, создавая возможности для духовного развития.

Второй этап переживания утраты назван автором «жизненное влияние горя». Он состоит из двух стадий: «синтез» и «трансценденция». На стадии синтеза происходит интегрирование события утраты в жизнь, восстановление жизненной картины, глубокое осознание влияния утраты на внутренние процессы. Стадия трансценденции заключается в попытках найти закономерности в ситуации утраты и организовывать свою жизнь уже на новом уровне духовного развития.

Следующая структура, основанная на теории Ф. Паркинсона, описана специалистом по психодраме Е.В. Лопухиной [Лопухина, 2003], которая выделяет четыре фазы постстрессовой реакции:

- шок и отрицание – *около 9 дней*. Задача – самоанестезия. Основная фраза – «ничего (или почти ничего) не произошло». Форма проявления – заглушение восприятия (через оцепенение или повышенную активацию). Критерий завершения – признание случившегося как реального факта жизни.
- Гнев. Сильная вина – признак нахождения человека на фазе гнева. Если причина травмы – потеря, то гнев рождается ближе к завершению фазы гнева, потому что есть внутренний запрет злобы на умершего. Если мы наблюдаем такую форму агрессии как основную, это значит, что переживание фазы гнева близится к завершению. Однако главный диагностический принцип – это всегда наличие активности в этой фазе, в какой бы форме активность ни проявлялась. Падение активности связано с переходом в следующую фазу. Возбуждение снижается только тогда, когда мы и признали и приняли то, что случилось. В этот момент главная задача состоит в прохождении от формального признания к внутреннему принятию. Основная фраза при этом такова: «Я знаю, что так случилось, но не принимаю этого». Форма проявления: протест (в виде гнева или тревоги). Критерием завершения этой фазы является резкое снижение активности.

- Депрессия и оплакивание. Переход к депрессивной фазе всегда связан с энергетическим падением, с упадком сил. Эта фаза наступает только тогда, когда мы полностью осознали, что случив-

шееся действительно случилось. Задача третьей фазы – горевание. Основная фраза, которой можно выразить состояние пережившего утрату, – «боль продолжается и продолжается, и у нее нет конца». Форма проявления – снижение активности, апатия. Критерий завершения этой фазы – постепенное повышение активности.

- Исцеление. Задача – введение травмы в контекст жизни. Основная фраза, выражающая внутренний настрой, – «я становлюсь в чем-то больше, чем раньше». Форма проявления – повторные переживания травмы (в различных формах) без возбуждения. Критерий завершения – исчезновение всех симптомов предыдущих фаз.

В классификации Б. Дейтса [Deits, 2000] можно выделить четыре стадии горя:

- Шок и оцепенение (*шок от нескольких часов до нескольких дней после потери*);
- Отрицание и отстранение;
- Признание и боль. Б. Дейтс называет эту стадию «признание и боль», а не «принятие и боль», как это обычно принято называть в психологии, так как слово «принятие» несет в себе оттенок одобрения. Скорбящий готов признать смерть, но не может принять и одобрить происшедшее. Признание утраты приносит сильнейшую боль, и потому временами будет происходить отступление на позиции отрицания.

- Принятие и возрождение. Первый признак того, что пройден самый тяжелый участок пути – смена вопросов, которые задает человек, перенесший трагедию. Со времени утраты самый неотвязный и настойчивый вопрос: «Почему это случилось со мной?» Наступит день, может быть, через год или даже позже, когда возникнет новый вопрос: «Как мне выйти из этой трагедии новым человеком?»

Ниже представлена четырехстадийная «Нормальная модель переживания горя и скорби, следующих за тяжелой утратой» Крайтэка [цит. по: Вайтхед, 2002]:

- шок, оцепенение, отрицание (*от смерти до двух недель*);
- тоска, поиск, тревога, злоба, вина, одиночество (*от одного до трех месяцев*);
- депрессия, апатия, потеря личности, смягчение, стигма (*от трех до девяти месяцев*);
- принятие, заживание (*от года-двух и более*).

В классификации Л.А. Пергаменщика [Пергаменщик, 2003] описываются три стадии скорби.

- Начинается сразу после смерти близкого человека, обычно длится от одного до трех дней. Проявления: шок, неверие, отрицание, оцепенение, рыдание, смятение.

- Пики наблюдаются между второй и четвертой неделями после смерти; обычно длится в течение года. Проявления: болезненная тоска, погруженность в переживания; воспоминания, яркий образ умершего в душе: ощущение, что умерший жив; печаль, слезливость, бессонница; анорексия; потеря интереса к жизни; раздражительность и беспокойство.

- Обычно наступает в течение года после смерти близкого человека. Проявления: уменьшение количества эпизодов печали; способность вспоминать о прошлом с удовольствием; возобновление повседневной активности.

Далее описаны классификации, авторами которых являются ведущие специалисты, работавшие с больными на поздних инкурабельных стадиях заболевания и их родственниками. Отметим, что они полагают приемлемым применение своих классификаций к переживаниям и тех и других.

Так, Э. Кюблер-Росс [Kübler-Ross, 1969] выделила пять стадий переживаний, через которые проходят люди, находящиеся в тяжелом горе.

В классификации психогенных реакции больных на поздних, инкурабельных стадиях заболевания выделяется пять фаз [Гнездилов, 2007]:

- шок – сознание больного наполняется картиной неотвратимой гибели, и психическую боль этой стадии трудно определить в словах. Нередко сверхсильный стресс вызывает реактивный психоз со ступором, реже с возбуждением;

- отрицание – вытеснение ситуации;
- агрессия – полученная информация признается, и личность реагирует поиском причины и виноватых;

- «торг» – больной вступает в переговоры за продление своей жизни, обещая, например, стать послушным пациентом или примерным верующим;

- депрессия – чувства обиды и вины, раскаяния и прощения перемешиваются в психике, складываясь в смешанный комплекс, который трудно изжить;
- примирение – момент качественной перестройки жизни, переоценки физических и материальных истин ради истин духовных.

Христианская притча «Инструменты дьявола»

Много лет назад Дьявол решил продать все инструменты своего ремесла. Он аккуратно выставил их в стеклянной витрине на всеобщее обозрение.

Что это была за коллекция! Здесь был блестящий кинжал Зависти, а рядом с ним красовался молот Гнева. На другой полке лежали лук Жадности и Желания, а рядом с ним живописно разместились отравленные стрелы Вожделения и Ревности. Еще там были орудия Страха, Гордыни и Ненависти. И все они были прекрасно представлены и снабжены ярлыками с названием и ценой.

А на самой красивой полке, отдельно ото всех остальных инструментов, лежал маленький, неказистый и довольно потрепанный на вид деревянный клинышек, на котором висел ярлык «Уныние». На удивление, цена этого инструмента была выше, чем всех остальных вместе взятых.

Один прохожий спросил Дьявола, почему он так дорого ценит этот странный клинышек, и он ответил:

– Я действительно ценю его выше всех, потому что это единственный инструмент в моем арсенале, на который я могу положиться, если все остальные окажутся бессильными. И он с нежностью погладил деревянный клинышек.

– Если мне удастся вбить этот клинышек в голову человека, – продолжал Дьявол, – он открывает двери и для всех остальных инструментов.

Он улыбнулся и добавил:

– Нет ничего смертоноснее уныния.
