

Документ подписан простой электронной подписью
Информация о владельце:
ФИО: Баламирзоев Назим Лиодинович
Должность: Ректор
Дата подписания: 24.12.2025 19:34:00
Уникальный программный ключ:
5cf0d6f89e80f49a334f6a4ba58e91f3326b9926

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ
ФГБОУ ВО «ДАГЕСТАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»

КАФЕДРА ПСИХОЛОГИИ и СКС

Курс лекций

для студентов направления подготовки бакалавров **37.03.01 – «Психология»**
по дисциплине **«Основы психологии и практика инклюзивного**
взаимодействия»

Махачкала – 2023

Курс лекций для студентов по направлению подготовки бакалавров 37.03.01 – «Психология» «Основы психологии и практика инклюзивного взаимодействия» Махачкала. ИПЦ. ДГТУ. 2023 г. 128с.

Дисциплина «Основы психологии и практика инклюзивного взаимодействия» является составной частью учебного процесса и предназначена для ознакомления студентов с предметом, задачами и методами психологии, познавательными процессами, психологией общения, сущностью инклюзивного образования, теоретико-методологическими основами инклюзивного образования, реализацией инклюзивной практики в зарубежных странах и в России.

Предлагаются контрольные вопросы и задания, список рекомендуемой литературы, интернет – ресурсы. Для студентов учреждений высшего профессионального образования.

Составитель: Гайдарова Л.И., к.п.н., ст.преподаватель кафедры психологии и СКС ДГТУ.

**Рецензенты: Махмудова Н.Г., к.психол.н., зам.директора по учебной работе ГБПОУ «ДППК» им.Казиахмедова Г.Б. г. Дербента.
Сулаева Ж.А., д.филол.н, профессор, зав.каф. ПиСКС.**

Допущено к изданию Учёным советом ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный технический университет» от «_____» _____ 2023г.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	5
Тема 1. Предмет, методы и задачи психологии.....	7
1.Предмет психологии.....	7
2.Возникновение и развитие научной психологии.....	11
3.Основные отрасли психологии.....	19
4. Методы исследования в психологии	23
Тема 2. Личность, индивидуально-психологические особенности личности.....	28
1. Понятие о личности Личность, индивид, индивидуальность.....	28
2.Понятие о темпераменте и его типы.....	31
3.Физиологические основы темперамента. Тип ВНД и темперамент.....	32
4.Понятие о характере. Формирование, структура и типология характера.....	34
5.Понятие о способностях, механизмы и их виды.....	36
Тема 3.Познавательная сфера личности.....	41
1. Ощущения.....	41
2. Восприятие.....	43
3. Память.....	46
4. Внимания.....	48
5. Мышление.....	49
6. Воображение.....	51
Лекция 4.Психология общения	52
1.Характеристика и содержание общения.....	52
2.Функции общения.....	54
3. Виды общения	56
4.Структура и уровни общения.....	59
Тема 5. Понятие и сущность инклюзивного образования.....	60
1. Этимология понятий интеграция, инклюзия, определение их содержательного поля.....	60
2. Понятия и основные принципы построения инклюзивного образовательного пространства.....	62
3. Приоритет социализации как процесса и результата инклюзии.....	64
4. Развитие позитивных межличностных отношений - безопасность (физическая и психологическая).....	66
5. Раннее включение в инклюзивную среду.....	72
Лекция 6. Теоретико-методологические основы инклюзивного образования.....	73
1. История становления и развития национальных систем специального образования (социокультурный контекст).....	73
2. Анализ систем специального образования детей с ОВЗ в системе общего образования: за рубежом и в России.....	74
3. Изучение отечественных моделей интегрированного образования.....	78
4. Развитие концепции инклюзивного образования.....	83
5. Гуманистическое содержание инклюзивного образования.....	85
6. Нормативно-правовые основы инклюзивного образования.....	88
Тема 7. Психология инклюзивного образования.....	89
1. Образовательная среда как аспект социально-психологической адаптации детей с особыми возможностями.....	89
2. Психологическая типология отклоняющегося развития детей.....	93

3. Психологическое обследование детей с отклонениями в развитии.....	94
4. Система психологического сопровождения.....	97
5. Гендерные аспекты инклюзивного образования.....	99
Тема 8. Создание специальных условий в общеобразовательной организации.....	102
1. Общие подходы к определению специальных условий в общеобразовательных организациях.....	102
2. Организационное, материально-техническое, программно-методическое, кадровое обеспечение образовательного и воспитательного процесса обучающихся с ОВЗ. Инклюзивная образовательная среда.....	105
3. Характеристика особых образовательных потребностей детей и подростков с ОВЗ.....	110
4. Описание специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья разных категорий.....	113
Тема 9. Реализация инклюзивной практики в зарубежных странах и в России.....	115
1. Развитие идей инклюзии и опыта инклюзивного образования за рубежом.....	115
2. Инклюзивное образование как современная российская инновационная образовательная система.....	118
3. Характеристика вариантов инклюзивных образовательных моделей в зарубежных и отечественных образовательных системах.....	119
Тематика рефератов и эссе.....	124
Вопросы к зачету.....	125
Список рекомендуемой литературы.....	127

Развитие отечественного образования на современном этапе определяется целями его модернизации, которая направлена на гуманизацию и обеспечение современного качества образования, отвечающего актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. Новым запросом современности к образовательным организациям, обозначенном в таких нормативных документах, как ФЗ «Об образовании в РФ», «Конвенция о правах инвалидов», ФГОС ВО, является реализация инклюзии в образовании.

Принцип уважения к человеческому разнообразию сегодня становится фундаментальной основой для создания культуры инклюзивного общества, в котором преодолевается дискриминация по признаку инвалидности, этничности и иным социально-культурным особенностям человека. В Законе «Об образовании в РФ» подтверждается, что именно саморазвивающаяся личность способна к адекватному восприятию современного мира и принятию ответственных решений. Такая личность более проявляет свою творческую активность как в воздействиях на внешний мир, так и на саму себя, свой внутренний мир.

В настоящее время инклюзивное образование является признанным инструментом реализации прав ребенка с ограниченными возможностями здоровья на обучение, дальнейшую социализацию и нормализацию жизни. Признание государством ценности социальной и образовательной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья определили происходящие изменения в социально-культурной среде, что должно изменить позицию общества, которое переосмыслит отношение к детям с ограниченными возможностями здоровья. Однако быстрое включение системы российского образования в международные стандарты образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее-ОВЗ) оказалось связанным с большим количеством проблем. Одна из них – формирование позитивного отношения участников педагогического процесса (педагогов, родителей) к совместному образованию детей с нарушениями в развитии и нормально развивающихся сверстников.

В связи со сложившейся в стране социокультурной и социально-экономической ситуацией объективно возрастает потребность в специалистах, не только владеющих своей профессией, но и ориентирующихся в смежных областях деятельности; отличающихся способностью быстро действовать, принимать решения, работать с высокой продуктивностью и эффективностью, решать нестандартные профессиональные задачи; готовых к постоянному личностному и профессиональному саморазвитию. Знание психологии в современных условиях становится важнейшим компонентом общей культуры человека, независимо от его образования. В какой бы сфере профессиональной деятельности не был занят человек, он взаимодействует с другими людьми, ему необходимо адекватно реагировать на социальные процессы, быть востребованным, эффективно применять свои способности во благо себе и обществу, в котором он живет.

Целью дисциплины «Основы психологии и практика инклюзивного взаимодействия» является формирование системы научных представлений о психологии и инклюзивном образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья, осуществление их личностно-мотивационной, когнитивной и практической подготовки к реализации инклюзивной модели образования на различных уровнях системы образования.

Задачи курса:

1. Формирование научных представлений о психологии и сущности инклюзивного образования, его принципах и методах осуществления, критериях оценки эффективности;
2. Анализ условий, опыта и проблем внедрения практики инклюзии в России и за рубежом;
3. Формирование гуманистического отношения студентов к лицам с ограниченными возможностями здоровья.

Дисциплина «Основы психологии и практика инклюзивного взаимодействия» является одной из основных дисциплин профессионального цикла, изучаемой в рамках учебного плана вуза и дающей выпускнику системное представление о психолого-педагогических знаниях в сфере инклюзивного образования, ведущих к научному осмыслению и пониманию объективной психолого-педагогической реальности, ценностно-смысловых основ профессии.

1. Предмет психологии
2. Возникновение и развитие научной психологии.
3. Основные отрасли психологии.
4. Методы исследования в психологии

1. Предмет психологии

Слово «психология» образовано из двух греческих: «psyche» - душа и «logos» - слово, учение. Оно имеет два значения: психология как наука и психология как совокупность особенностей характера, внутренний мир человека. Именно во втором смысле мы говорим о психологии того или иного человека, группы людей, даже животных, особенно наших домашних кошек и собак.

Такое понимание легло в основу житейской, «бытовой» психологии, которая обобщает и закрепляет опыт многих поколений людей, наш собственный жизненный опыт. Она лежит в основе нашего представления об окружающих нас людях, о самих себе, о причинах поступков, мотивах поведения, успехах и неудачах. Всякий человек, даже никогда специально не изучавший психологию, постоянно объясняет свои собственные поступки, слова и поведение других людей. И эти объяснения основываются на его представлениях о мотивах поведения, мыслях, чувствах, ощущениях, эмоциях. Без этого нормальная жизнь людей невозможна.

Житейские представления о психологии находят свое выражение и в житейской мудрости, и в привычных устойчивых взглядах, убеждениях. Они отражены во многих народных пословицах, поговорках: «В тихом омуте черти водятся», «Доброе слово и кошке приятно», «Скупой платит дважды», «На сердитых воду возят», «Нравом хорош, да норовом негод». Очевидно, что эти пословицы отражают серьезное знание человеческой психологии. Настоящими знатоками психологии являются, конечно, писатели, поэты, художники, актеры - люди искусства, открывающие в своих произведениях невероятные глубины человеческой души. И житейская психология, и произведения искусства во многом опережают, во многом помогают, но в чем-то и отстают от психологии как науки.

Предмет любой науки составляют те вопросы, которые она ставит по отношению к окружающему миру, человеку. Научная психология схожа с житейской, но есть между ними и существенные различия. Они сходны в том, что ставят перед собой одни и те же вопросы: чем определяется тот или иной поступок человека? Как мы мыслим? Почему иногда, рассматривая что-то, мы не видим главного? Почему один школьник лучше решает задачи, а другой - лучше рисует? Почему у кого-то много друзей, а у кого-то, кто вроде бы ничуть не хуже, их совсем нет? Но отвечают на эти вопросы житейская и научная психология иногда одинаково, а иногда по-разному. Например, на вопрос, почему один ученик лучше решает задачи, а другой - лучше рисует, и научная, и житейская психология дают один ответ: у этих детей разные способности. Но при этом житейская психология основывается на том, что человек рождается с теми или иными способностями, все зависит от «природы»: «Уж таким уродился». Научная психология, говоря о различиях в способностях людей, не отрицает роли природных, врожденных задатков. Однако основное значение в достижении успехов в рисовании, пении, математике, спорте и т.д. с научной точки зрения имеет сама деятельность. Именно в самой деятельности развиваются способности человека. Подробнее об этом вы узнаете, когда будете изучать тему «Способности». Сейчас нам важно подчеркнуть, что «бытовое», житейское объяснение основывается на том, что воспринимается непосредственно: отец и мать хорошо рисуют, значит, и ребенок хорошо рисует. Но при таком подходе многое не учитывается. В частности, то, что в доме, где родители рисуют, ребенок раньше приобщается к этому виду искусства, имеет больше возможностей видеть рисунки других, больше возможностей для сравнения и т.п. Научные выводы, основываясь на тщательных, скрупулезных исследованиях, выявляют то, что лежит за внешними, непосредственно воспринимаемыми явлениями, выясняют их глубинные причины.

Отличие научной психологии от житейской - в том, **как**, на основе **чего** делаются заключения и выводы. В житейской психологии они строятся на наблюдениях, стереотипных (шаблонных, трафаретных), взглядах, убеждениях. Из-за этого они часто отрывочны, случайны, достаточно косны, нередко противоречат друг другу. Научная психология базируется на строгих, полученных в ходе специальных исследований и неоднократно проверенных фактах, которые логически систематизируются и объясняются в специальных научных теориях.

Используя суждения житейской психологии, мы обычно легко примиряемся с противоречиями, а часто и не замечаем их. Для ученого выявившееся противоречие между фактами или между тем или иным фактом и теорией - важный вопрос для дальнейшего исследования. Теория позволяет выдвигать предположения, строить гипотезы о все более сложных, все более скрытых от непосредственного наблюдения фактах и тем самым все глубже познавать психику человека и животных.

Психика - способность мозга получать информацию об окружающей действительности, создавать образ объективного мира и регулировать на этой основе собственное поведение и деятельность. Работа психики осуществляется только в процессе *активной деятельности* человека, животного. Активная деятельность - важнейшее условие развития психики, т.е. ее совершенствования, усложнения, углубления.

Активное отражение действительности - важнейшее свойство дифференцированного, обладающего многоуровневыми связями между различными отделами - высокоорганизованного мозга. Оно присуще и животным, и человеку • Чем сложнее, чем сформированней мозг, тем большими способностями обладает психика, тем более она развита. Наиболее высокого, полного уровня развития психика достигает у человека.

Психика человека включает все, что он ощущает, воспринимает, думает, помнит, чувствует, все его привычки, его индивидуальность, то, **как**, с помощью каких средств, каких, по выражению психологов, механизмов он это делает.

Психика дает возможность не только достаточно точно отражать особенности окружающего мира, она позволяет предвидеть, предугадывать то, что будет в дальнейшем. Такая *опережающая* функция психической деятельности, конечно, в наибольшей степени характерна для человека. Благодаря этому мы можем представить то, что случится через некоторое время, можем строить планы, ставить цели, мечтать. Она позволяет нам, например, заранее подготовиться к какому-либо сложному событию. Например, если вам не хочется делать уроки или готовиться к экзамену, очень полезно представить себе свое будущее эмоциональное состояние. Что вы будете чувствовать, когда вас вызовут, а вы не сможете сказать ни слова. Что будете испытывать, когда вас будут спрашивать о результатах экзамена. Такое «эмоциональное предвосхищение», как правило, позволяет преодолеть лень и начать заниматься.

Психика имеет *индивидуальный* характер. Психические особенности образуют индивидуальность, и все воздействия преломляются через индивидуальные особенности. Вы сами, наверное, неоднократно наблюдали, как одно и то же событие одного человека волнует, а другого оставляет безразличным. Видели, как при нападении на хозяина одна собака начинает его защищать, а другая - прячется за него.

Изучение сущности и закономерностей развития психики человека и животных и составляет предмет научной психологии.

В этом учебном курсе мы будем говорить о **психологии человека**. Исследованием психики животных занимается специальная отрасль психологии - зоопсихология.

Психология изучает **психические явления**: психические процессы, психические состояния и психические свойства.

Психические процессы описывают три основные стороны душевной жизни человека: познание, чувство и волю. Соответственно в психических процессах выделяются познавательные процессы, чувства и воля. К *познавательным процессам*

относятся ощущение, восприятие, память, мышление, воображение, с помощью которых мы узнаем, постигаем мир и самого себя. Особое место среди познавательных процессов занимает внимание, которое присутствует во всех процессах и позволяет сконцентрироваться, сосредоточиться на чем-либо.

Чувства, эмоции отражают переживание человеком своего отношения к явлениям окружающего мира, событиям своей внутренней жизни, определяют то, насколько они важны именно для него, для его жизни, т.е. устанавливают личностную значимость того или иного события.

Воля, произвольность обеспечивает сознательную регуляцию поведения, возможность действовать по сознательно поставленной цели, принятому намерению.

В понятии «психические процессы» подчеркиваются прежде всего динамичность, пластичность, изменчивость, непрерывность психической деятельности.

Психические состояния - относительно устойчивые психические явления. К психическим состояниям относятся *бодрость, утомление, скука, радость, тревога, апатия* и др. Хотя психические состояния, как и другие явления психики, отражают воздействие на человека определенных событий внешней и внутренней жизни, он, как правило, осознает лишь само это состояние, а то, что его вызвало, либо вообще не представляет, либо представляет неотчетливо.

Психические свойства - наиболее устойчивые и существенные особенности, отличающие человека или группу людей от других. К психическим свойствам относятся *особенности личности* человека, его *направленность, качества личности, черты характера, темперамент, способности*.

Психические процессы, психические состояния и психические свойства не существуют отдельно друг от друга, они взаимодействуют и могут переходить друг в друга. Например, любопытство как выражение познавательного процесса, может переходить в состояние интереса и закрепляться в таком качестве личности, как любознательность.

Единство всех сторон психической жизни человека служит основанием для его активности. **Активность** - общее свойство живых организмов, основное условие их существования. Жить - значит быть активным, действовать. Именно активность позволяет живому существу поддерживать жизненно важные для него связи со средой, она служит основой развития и саморазвития. Активность обеспечивает **поведение** человека - его взаимодействие с окружающей средой, обусловливаемое внешними (среда) и внутренними (потребности, мотивы) условиями. Поведение может быть в разной степени осознано человеком, определяться сознательно поставленными целями или осуществляться по непосредственному желанию, чувству, т.е. быть импульсивным.

Важнейшей формой человеческой активности является деятельность. **Деятельность** - сознательно регулируемая активность, направленная на познание и преобразование внешнего мира и самого человека. Основные виды деятельности человека - игра, учение, труд, творчество. Именно в деятельности формируются основные свойства личности, развиваются ее способности. Изучая психику человека, психология уделяет особое внимание различным видам человеческой деятельности, тому, как в ней проявляется, формируется и развивается человек.

Итак, психология - наука, которая изучает психику. Психика человека обеспечивает внутреннюю регуляцию его активности, выражающуюся в его поведении и деятельности.

Таблица 1

Примеры общих понятий и частных явлений, изучаемых в современной психологии

№ п/п	Явления, изучаемые психологией	Понятия, характеризующие эти явления
-------	--------------------------------	--------------------------------------

1	Процессы: индивидуальные, внутренние (психические)	Воображение, воспоминание, восприятие, забывание, запоминание, идеомоторика, ин-сайт, интроспекция, мотивация, мышление, научение, обобщение, ощущение, память, персонализация, повторение, представление, привыкание, принятие решений, рефлексия, речь, самоактуализация, самовнушение, самонаблюдение, самоконтроль, самоопределение, творчество, узнавание, умозаключение, усвоение.
2	Состояния: индивидуальные, внутренние (психические)	Адаптация, аффект, влечение, внимание, возбуждение, галлюцинация, гипноз, деперсонализация, диспозиция, желание, интерес, любовь, меланхолия, мотивация, намерение, напряженность, настроение, образ, отчуждение, переживание, понимание, потребность, рассеянность, самоактуализация, самообладание, склонность, страсть, стремление, стресс, стыд, темперамент, тревож-ность, убежденность, уровень притязаний, усталость, установка, утомление, фрустрация, чувство, эйфория, эмоция.
3	Свойства индивидуальные, внутренние (психические)	Иллюзии, константность, воля, задатки, индивидуальность, комплекс неполноценности, личность, одаренность, предрассудок, работоспособность, решительность, ригидность, совесть, упрямство, флегматичность, характер, эгоцентризм.
4	Процессы: индивидуальные, внешние (поведенческие)	Действие, деятельность, жест, игра, имп-ринтинг, мимика, навык, подражание, поступок, реакция, упражнение.
5	Состояния: индивидуальные, внешние (поведенческие)	Готовность, интерес, установка.
6	Свойства: индивидуальные, внешние (поведенческие)	Авторитетность, внушаемость, гениальность, настойчивость, обучаемость, одаренность, организованность, темперамент, трудолюбие, фанатизм, характер, честолюбие, эгоизм.
7	Процессы: групповые, внутренние	Идентификация, коммуникация, конформность, общение, межличностное восприятие, межличностные отношения, формирование групповых норм.
8	Состояния: групповые, внутренние	Конфликт, сплоченность, групповая поляризация, психологический климат.
9	Свойства: групповые, внешние	Совместимость, стиль лидерства, соперничество, сотрудничество, эффективность деятельности группы.
10	Процессы: групповые, внешние	Межгрупповые отношения.
11	Состояния: групповые, внешние	Паника, открытость группы, закрытость группы.
12	Свойства: групповые, внешние	Организованность.

2. Возникновение и развитие научной психологии.

В научном употреблении термин «психология» появился впервые в XVI вв. Первоначально он относился к особой науке, которая занималась изучением так называемых душевных, или психических, явлений, т.е. таких, которые каждый человек легко обнаруживает в собственном *сознании* в результате *самонаблюдения*. Позднее, в XVII—XIX вв., сфера исследований психологов значительно расширилась, включив в себя неосознаваемые психические процессы (бессознательное) и *деятельность* человека¹.

В XX столетии психологические исследования вышли за рамки тех явлений, вокруг которых они на протяжении веков концентрировались. В этой связи название «психология» отчасти утратило свой первоначальный, достаточно узкий смысл, когда оно относилось только к *субъективным*, непосредственно воспринимаемым и переживаемым человеком явлениям *сознания*. Однако до сих пор по сложившейся веками традиции за этой наукой сохраняется ее прежнее название.

Когда говорят о научной психологии, всегда отмечают, что она имеет короткую историю и длительное, богатое прошлое. Официальную историю научной психологии принято отсчитывать с 70-х годов XIX в. Однако вопросы о природе человека, о том, что отличает его от других живых существ, волновали людей с самого начала истории человечества.

Первоначально возникло представление о том, что в теле человека существует нечто, позволяющее ему понимать то, что он видит и слышит, дает ему возможность думать и чувствовать, добиваться намеченной цели, владеть собой. Так возникло представление о душе, которую часто изображали в виде крылатого существа. Душа независима от тела, она может жить собственной жизнью, например, пока человек спит. Душу связывали с дыханием, которое исчезало у мертвого человека. Считалось, что душа покидает человека вместе с последним дыханием. Это представление отразилось в мифах разных народов и во взглядах древних философов.

Древнегреческие философы представляли душу как не[^] что, похожее на пламя или движение воздуха. Душа от*дельного человека лишь слабый отпечаток мировой души - Космоса. Душа - основа идей древнегреческих философов **Гераклита** (ок. 544-483 до н.э.), **Демокрита** (ок. 460 - ок. 371 до н.э.), **Платона** (428-348 до н.э.), **Аристотеля** (384-322 до н.э.) и др.

Психология возникла как наука о душе, и в дальнейшем в течение многих веков психологическое знание накапливалось в рамках философской мысли. Одним из главных вопросов, который волновал философов, размышлявших над сущностью человеческой, была проблема связи души и тела. Очень долго господствовала точка зрения, что природа души и тела совершенно различна, а их взаимоотношения подобны связям между кукловодом (душой) и куклой (телом), т.е. считалось, что душа может оказывать влияние на тело, но не наоборот.

Французский философ **Р.Декарт** (1596-1650) также считал, что душа и тело имеют разную природу и действуют по разным законам. Тело, по мнению Декарта, материально и действует по законам механики. Душа же нематериальна, и ее главное свойство - способность мыслить, помнить и чувствовать. Однако не только душа может влиять на тело, но и тело может воздействовать на душу.

В XVII-XVIII вв. благодаря бурному развитию естественных наук вместо понятия «душа» в науке появилось понятие «сознание». Психология стала наукой о сознании. Сознание включало мысли человека, его чувства, потребности, желания - все то, что человек находит, думая о себе, обращая взгляд внутрь себя.

Отсюда возник очень важный вопрос, **как, под влиянием чего формируется сознание человека**. Предполагалось, что все, существующее во внешнем мире, воздействует на органы чувств, благодаря чему возникают ощущения. Ощущения могут сочетаться между собой с помощью цепочки ассоциаций. Это направление получило название *ассоцианизма*.

Соответственно понималось и развитие человека. Известный английский философ **Дж. Локк** (1632-1704), считавший, что «в сознании нет ничего, чего не было бы в ощущениях», рассматривал сознание ребенка при рождении как *tabula rasa* - чистую доску, на которой жизнь оставляет свои письмена. Эта идея Дж. Локка получила значительное отражение в разнообразных психологических и педагогических теориях, основывающихся на представлении о ведущей роли внешних воздействий, воздействий среды для развития и воспитания человека. Поэтому Дж. Локк придавал большое значение воспитанию, в том числе формированию положительного отношения к хорошим поступкам и отрицательного - к плохим.

В течение тысячелетий философская мысль ставила и решала психологические проблемы, давала свои ответы на вопросы о сущности человека, о его мышлении, чувствах. Однако эти ответы были чисто теоретическими. В XIX в. развитие научной мысли во многих отраслях привело к пониманию ценности знания, полученного экспериментальным, опытным путем. Так развивались, например, физика, химия. Наибольшее значение для возникновения психологии как экспериментальной науки имело развитие физиологии.

Историю научной психологии принято считать с 1879 г. -года открытия немецким физиологом В. Вундтом (1832-1920) в Лейпциге первой в мире экспериментальной психологической лаборатории. Психология стала экспериментальной наукой.

В. Вундт, **Э. Титченер** (1867-1927) и др. считали, что для изучения сознания необходимо расчленить это сложное явление на отдельные элементы - ощущения, образы и чувства и выявлять структурные отношения между ними. Теория, разрабатываемая ими, получила поэтому название *структурализма*.

Представителей другого направления - *функционализма* - интересовал прежде всего вопрос, как действует, как функционирует психика. Наиболее яркими представителями этого направления были **Ф. Гальтон** (1822-1911), У.Джеймс (1842-1911), Д.Дьюи (1859-1952). Функционалисты основывались на эволюционной теории Ч. Дарвина и считали, что роль сознания - в приспособлении человека к окружающему миру. Поэтому главное для психологов - понять функцию сознания, то, как оно помогает человеку приспосабливаться к окружающему миру, решать жизненные задачи. Функционалисты много внимания уделяли практическому применению психологии, в том числе и в практике обучения. Они стали писать книги специально для педагогов.

Так, У. Джеймса очень интересовали привычки, он считал, что они имеют большое значение для развития. В своей книге для учителей он подчеркивал, что вся наша жизнь складывается из конкретных привычек - практических, эмоциональных, умственных. А потому главные усилия учителя должны быть направлены на то, чтобы выработать у ребенка именно те привычки, которые в дальнейшей жизни принесут ему наибольшую пользу. Люди воспитываются для действия, материалом же, из которого действия состоят, служат привычки¹.

Огромный вклад У. Джеймс внес в психологию эмоций, ему принадлежат также первые исследования самосознания и самооценки, в частности, знаменитая формула самоуважения как отношения успеха, которого достигает человек, к его притязаниям.

$$\text{Самоуважение} = \frac{\text{Успех}}{\text{Притязания}}$$

Для учителей, воспитателей писали свои книги и другие представители функционализма. Так, американский психолог Д. Дьюи (1859-1952) посвятил свою книгу проблемам развития мышления. В предисловии к ней отмечал, что школы обременены множеством предметов, из которых каждый, в свою очередь, представляет массу материалов и принципов. Задача преподавателей усложнилась благодаря тому, что они убедились в необходимости иметь дело с индивидуальностью каждого ученика, а не с их массой.

И структурализм и функционализм занимались изучением явлений, доступных осознанию.

Одновременно в конце XIX - начале XX в. было предпринято множество попыток создать физиологическую психологию, изучить психологические явления физиологическими методами. Однако эти попытки во многом оказались неудачными, поскольку точные, однозначные, объективные физиологические показатели трудно было соотнести с субъективными, психологическими - расплывчатыми, изменчивыми, противоречивыми. Это заставило многих ученых сомневаться в возможности научного изучения психологических явлений.

В результате психология разделилась на два направления. Одно с помощью точных научных методов пыталось изучать такие относительно простые психологические процессы, как ощущение и восприятие. Второе рассматривало высшие психические процессы - память, мышление, которые такими способами изучены быть не могли. Для этих целей был создан особый метод исследования - *интроспекция* (от лат. *introspectare* - смотреть внутрь), т.е. наблюдения человека за тем, как действует его психика и субъективное описание этого.

Подобная ситуация привела к кризису психологии как науки. В начале XX в. возникли два направления, совершившие переворот в психологической науке. Одно из этих направлений - бихевиоризм - обратилось к изучению внешнего поведения, другое - психоанализ - к изучению бессознательных процессов. [5].

Основные направления западной психологии

Бихевиоризм. Название этого направления происходит от английского слова *behavior* - поведение. Его разрабатывали американские психологи **Э.Л. Торндайк (1874-1949)**, **Дж. Уотсон (1878-1958)** и др. На развитие бихевиоризма громадное влияние оказало учение русских ученых И.П. Павлова и В.М. Бехтерева о природе рефлексов.

Ученые-бихевиористы считали, что сознание человека, его мысли, чувства, переживания - слишком субъективны и не могут быть зарегистрированы объективными средствами, потому они не подлежат исследованию. Изучать можно лишь то, что можно точно наблюдать в поведении и фиксировать. Психология стала пониматься ими как наука о поведении.

Основная схема поведения была описана бихевиористами в символах «*S-R*: стимул - реакция». Под стимулом понимается любое воздействие на организм, под реакцией - любое ответное действие. Чаще всего поведение определяется сложной совокупностью стимулов, которые определяются как окружающая среда, или ситуация. Реакция также может быть простой (например, отдергивание руки от огня) и сложной. К сложным реакциям относятся все формы человеческой деятельности, которые содержат какое-либо действие (например, прием пищи, написание текста, игра). Речь человека, как внешняя (вслух), так и внутренняя (про себя), также относилась ими к реакциям.

Такой подход исключал принципиальную разницу между психологией животных и человека. Недаром в работах психологов этого направления до настоящего времени данные, полученные на животных, непосредственно переносятся на человека.

В дальнейшем исследователи, развивавшие идеи бихевиоризма, признали, что формула «*S-R*: стимул - реакция» не может полностью описать поведение и деятельность, причем не только у человека, но и у животных. Существует множество факторов, влияющих на них. Между стимулом и реакцией, считают современные психологи-бихевиористы, у человека имеется промежуточный механизм - познавательные процессы: мышление, память, воображение. Эти идеи легли в основу необихевиоризма, основными представителями которого являются **Э. Толмен (1886-1959)**, **К.Халл (1884-1953)**, **Б. Скиннер (1904-1990)** и др.

Центральными для психологии бихевиоризма и необихевиоризма на протяжении всей его истории были вопросы *научения*, т.е. того, каков процесс приобретения индивидуального опыта и каковы условия достижения наилучших результатов. Недаром одно

из современных течений бихевиоризма так и называется - теория социального научения. Его основатель А. Бандура (р. 1925) считает, что научение у человека может происходить двумя основными путями: 1) прямым; непосредственным подкреплением; 2) подкреплением косвенного, когда он наблюдает за поведением других людей и того, к чему может вести такое поведение.

Бихевиоризму и школе социального научения психология обязана наличием множества четких, проверяемых фактов, тонкими экспериментальными приемами. Во многом благодаря этим направлениям психология стала объективной наукой, использующей точные методы выявления и измерения изучаемых явлений.

Критика бихевиоризма связана с механистическим взглядом его представителей на человеческую психику, игнорированием собственно психических явлений - воли, эмоций, потребностей человека, его активности и вытекающими отсюда представлениями о жесткой детерминированности, обусловленности поведения и развития человека внешними обстоятельствами.

Психоанализ. Основателем этого направления стал австрийский психиатр и психолог З. Фрейд (1856-1939).

З. Фрейд был врачом, и первоначально психоанализ возник как метод лечения неврозов. З. Фрейд обратил внимание, что невротические болезни взрослых часто вызваны психическими травмами, полученными в детском возрасте и связанными с реальными или воображаемыми сексуальными домогательствами со стороны близких взрослых противоположного пола (например, отца, брата, дяди). Подобные травмы вызывали у своих носителей тяжелые переживания, осознание которых могло оказаться невыносимым для ребенка. Поэтому травмирующие воспоминания изгоняются, *вытесняются* из сознания, причем происходит это без какого-либо участия сознания человека, бессознательно. Однако они не исчезают, а продолжают существовать, но существовать неосознанно. Более того, они становятся активной силой, влияющей на поведение, мотивирующей его. Наличие таких неосознанных переживаний и мотивов вызывало, считал З. Фрейд, невротические симптомы заболеваний во взрослом возрасте. З. Фрейд и его коллеги заметили, что симптомы заболеваний исчезают, когда пациент отреагирует это воспоминание, т.е. вспомнит и как бы вновь переживет травмирующее событие. Обращение к детскому опыту для понимания переживаний взрослого человека было важнейшим открытием З. Фрейда.

Для лечения заболеваний такого типа З. Фрейд и его коллеги использовали разные методы, например гипноз. Однако наиболее эффективным оказался изобретенный З. Фрейдом метод свободных ассоциаций. При использовании этого метода пациент лежит на кушетке, а врач побуждает говорить все, что тому придет в голову, не думая о том, насколько это глупо, мелко или неприлично, как он может выглядеть в глазах врача. Поскольку причина невротических симптомов скрыта в сфере бессознательного, и сам пациент даже не подозревает, что именно вытеснено, то врач должен уметь распознавать в словах пациента эти скрытые симптомы и помочь отреагировать вытесненные переживания. При этом вытесненный материал осознается с трудом. Такое осознание может сопровождаться резким сопротивлением со стороны пациента.

Именно этот метод и получил название *психоанализа*. В дальнейшем к нему присоединилось также толкование сновидений, содержание которых, по мнению З. Фрейда, позволяет открыть неосознанные проблемы человека, а в дальнейшем - все то, что он назвал «психопатологией обыденной жизни» - всевозможные ошибки, оговорки, забывание того, что надо было сделать или взять с собой, а также шутки. Все это, считал З. Фрейд, не случайность, а проявление бессознательного. Влияние бессознательного проявляется и в творчестве человека. Так психоанализ был перенесен из медицины на понимание того, как работает психика человека в норме.

В итоге психоанализ превратился в психологическую теорию, а затем и в одно из направлений философии. Представление о том, что поведение человека определяется не

только сознательными, но и бессознательными мотивами, желаниями, переживаниями, возникшими в результате либо подавления, вытеснения, либо недопущения в сознание определенных переживаний, влечений, мотивов, произвело подлинный переворот в представлениях о человеческой психике и является в настоящее время общепризнанным.

Характеризуя значение этого переворота, один из биографов З. Фрейда поясняет: «Коперник переместил человечество из центра мира на его окраину, Дарвин заставил признать свое родство с животными, а Фрейд доказал, что рассудок не является хозяином в собственном доме»¹. Подобную оценку разделяют многие авторы, рассматривавшие роль психоанализа в развитии не только науки, но и культуры всего общественного сознания в XX в.

Какие же переживания, желания, мотивы вытесняются? Почему возникает вытеснение? З. Фрейд пришел к выводу, что это происходит потому, что они не соответствуют существующим тем культурным нормам, представлениям, которые ценны для самого человека и его окружения. Прежде всего, считал З. Фрейд, это относится к переживаниям и мотивам сексуального характера. Именно сексуальное содержание, по З. Фрейду, скрыто в символах сна, в оговорках и шутках (отсюда известное выражение «оговорка по З. Фрейду»).

Критика идей З. Фрейда связана прежде всего с его переоценкой роли сексуальности в развитии психики и придания решающего значения ранним детским переживаниям. На это указывали уже его ближайшие последователи.

Так, К.Г. Юнг (1875-1961) расходился с З. Фрейдом в понимании сущности либидо. Он считал, что оно характеризует не только сексуальную энергию (как считал З. Фрейд), но жизненную энергию в целом, в которой сексуальные импульсы составляют лишь часть. По-иному, чем З. Фрейд, К. Юнг понимал и сущность бессознательного. Он считал, что, помимо «личного бессознательного», описанного З. Фрейдом, существует и «коллективное бессознательное». Коллективное бессознательное - часть психики, содержащая опыт человечества. Оно является общим для всех людей и передается по наследству. Коллективное бессознательное существует в виде особых образований - архетипов. Архетипы проявляются в мифах и сказках, общие темы которых проявляются у разных народов.

Одним из важнейших открытий К.Г. Юнга является выделение психологических типов людей: *экстравертов* - направленных *вовне* и *интровертов* - направленных в себя. Эта типология широко разрабатывается сегодня в рамках особой науки - соционики.

Другой последователь З.Фрейда, А.Адлер (1870-1937), центральной движущей силой развития считал стремление к превосходству и чувство неполноценности. Он утверждал, что ребенок рождается на свет с определенным чувством неполноценности и неуверенности в себе, что обусловлено его беспомощностью и зависимостью от окружения. Это чувство порождает стремление к превосходству, т.е. к самоутверждению.

Важнейшим ответвлением психоанализа является *неофрейдизм*. Неофрейдисты отрицали исключительную роль сексуальных факторов в развитии, придавая существенное значение социальным факторам: особенностям общения ребенка со взрослыми, прежде всего в первые годы жизни [К.Хорни, (1885-1953), Г.С. Салливан (1892-1949)], характеристикам социальной среды, ее ценностям [Э. Фромм (1900-1980)]. Среди психоаналитиков, занимавшихся проблемами развития, особая роль принадлежит американскому психологу Э. Эриксону (1902-1994). Он разработал оригинальную концепцию развития личности человека от рождения до смерти. С точки зрения Э. Эриксона, в основе этого процесса - обретение идентичности, т.е. представления о собственной полноценности, тождественности самому себе во времени, способности управлять своим «Я» в различных ситуациях, чувствовать себя способным к решению тех задач, которые ставит перед ним жизнь.

Психоанализ бурно развивался и развивается. Он не только оказал влияние на множество направлений современной психологии, чрезвычайно велико его воздействие на философию, культуру, искусство, общественное сознание нашего времени.

Гештальтпсихология. Гештальтпсихология возникла в начале нашего века в Германии. Ее основателями являлись **М. Вертгеймер** (1880-1943), **К. Коффка** (1886-1967), **В. Ке-лер** (1887-1967). Название этого направления происходит от слова «гештальт» (нем. *Gestalt* - форма, образ, структура). Психика, считали представители этого направления, должна изучаться с точки зрения целостных структур (геш-тальтов).

Центральным для них явилось представление о том, что основные свойства гештальта нельзя понять путем суммирования свойств отдельных его частей. Целое принципиально не сводимо к сумме отдельных его частей, более того, целое - это совсем другое, чем сумма его частей. Именно свойства целого определяют свойства отдельных его частей. Так, музыкальная мелодия не может быть сведена к последовательности различных музыкальных звуков.

Применительно к психологии личности идеи гештальт-психологии разрабатывались немецким, а затем американским психологом **К.Левиним** (1890-1947).

Генетическая психология Ж. Пиаже. Швейцарский психолог **Ж. Пиаже** (1896-1960) разработал теорию развития интеллекта. Его интересовало, как ребенок учится познавать и понимать окружающий мир, как в этом процессе формируется его мышление.

Ж. Пиаже рассматривал развитие в процессе адаптации ребенка к окружающему миру. Центральным звеном этой адаптации, считал он, является умственное развитие, поскольку только оно может дать правильное представление о мире и понимание его. Адаптация - активный процесс взаимодействия ребенка с окружением. Развиваясь, ребенок постоянно сталкивается с новыми ситуациями, задачами, проблемами. Их решение нарушает некоторый имеющийся у ребенка баланс, поэтому для того, чтобы вернуть чувство «уравновешенности», он начинает искать новые ответы на эти проблемы.

Развитие мышления ребенка проходит ряд стадий, каждая из которых качественно отличается от другой. Оно обеспечивается созреванием нервной системы, формированием опыта общения с разными людьми и овладения предметами, объектами окружающего мира.

Теория Ж. Пиаже оказала громадное влияние на дальнейшее развитие психологии, прежде всего детской.

Когнитивная психология. Название этого направления восходит к латинскому слову *cognitio* - знание, познание. Его возникновение и развитие связаны с бурным становлением компьютерной техники и развитием кибернетики как науки об общих закономерностях процесса управления и передачи информации. Когнитивная психология рассматривает зависимость поведения человека от имеющихся у него познавательных схем (когнитивных карт), которые позволяют ему воспринимать окружающий мир и выбирать способы правильного поведения в нем. Это направление в настоящее время бурно развивается, и у него нет какого-либо признанного лидера.

Критика когнитивной психологии связана прежде всего с тем, что проводимые в ней исследования отождествляют мозг человека с машиной, существенно упрощая тем самым сложный, многообразный внутренний мир человека, рассматривая его как относительно упрощенные схемы и модели.

Гуманистическая психология. Гуманистическая психология возникла в 60-е годы нашего столетия в американской психологии. Это направление провозгласило в качестве основной идеи новый взгляд на развитие человека. Оно основано на оптимистическом подходе к пониманию природы человека: вере в творческие возможности, творческие силы каждого человека, в то, что он способен сознательно выбирать свою судьбу и строить свою жизнь. Именно с этим связано название этого направления, происходящее от латинского слова *humanus* - человеческий. Наиболее известными представителями этого направления являются **К. Роджерс** (1902-1987) и **А. Маслоу** (1908-1970).

Развитие отечественной психологии

Развитие отечественной психологии, так же как и мировой, первоначально осуществлялось в русле двух основных направлений - *философско-религиозного и естественно-научного*. Первое направление восходит к идеям выдающегося отечественного философа **В. Соловьева** (1853-1900). Представители этого направления - **Н.Я. Грот** (1852-1899), **Г.И.Челпанов** (1862-1936), **Л.М.Лопатин** (1855-1920), **Н.О. Лосский** (1870-1965) и др. - считали, что основным предметом психологии является душа, ее действие, а в качестве основного метода выделяли интроспекцию.

Второе связано с идеями объективно-экспериментального исследования человеческой психики. Его представители - выдающиеся отечественные физиологи **И.М. Сеченов** (1829-1905), **В.М.Бехтерев** (1857-1927), **И.П.Павлов** (1849-1936), **А.А. Ухтомский** (1875-1942). Их идеи легли в основу *рефлексологии* - научного направления, основоположником которого был В.М. Бехтерев. В качестве предмета психологии в этом направлении стали рассматриваться рефлексы, протекающие с участием коры головного мозга в соотношении с теми внешними раздражителями, которые запускали их действие. Психическая деятельность изучалась в связи с протеканием нервных процессов, а для объяснения психических явлений использовались теории физиологии высшей нервной деятельности.

Вместе с тем развивались и другие подходы, представители которых стремились найти иные способы изучения психических явлений, которые, будучи строго научными, позволяли понять целостную картину развития человека. В 1911 г. **А.Ф. Лазурский** (1874-1917) предложил схему *естественного эксперимента* (см. тему «Методы психологии»). Эти идеи нашли продолжение в трудах **М.Я. Басова** (1892— 1931), посвященных развитию метода *наблюдения* как ведущего при изучении психического развития детей.

После Октябрьской революции отечественная психология продолжала бурно развиваться. Возникло множество школ и направлений. Однако постепенно, особенно в 30-50-е годы, отечественная психология, как и другие отрасли науки и культуры, все более и более оказывается под идеологическим давлением, все более внедряется управление наукой с помощью административных методов.

Запрещаются все направления так называемой идеалистической психологии, т.е. психологии как науки о душе. Ее основатели изгоняются из институтов и университетов. В качестве единой философско-методологической базы советской психологии выдвигается марксизм.

Максимально усиливается значение физиологических объяснений, которые начинают рассматриваться не просто как необходимое, но как центральное звено при исследовании любых психологических явлений.

Большой урон психологическая наука понесла в связи с Постановлением ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» (1936) и решением Объединенной научной сессии Академии наук СССР и Академии медицинских наук СССР, провозглашавшими учение И.П. Павлова единственно верным и возможным, в том числе и для развития психологии (1950).

Однако психология продолжала развиваться я вопреки идеологическому диктату. Она, как уже было сказано, основывалась на единой методологической базе - марксистско-ленинском учении об общественно-исторической и социальной сущности человека и деятельности как основы его существования. Но на этой общей основе развивались различные школы и направления, формировались различные отрасли психологии, внесшие существенный вклад в мировую психологию.

Культурно-историческая концепция. Основателем этой концепции был **Л.С. Выготский** (1896-1934). Согласно этой концепции психика человека имеет культурно-исторический характер. В процессе истории человечество выработало определенные средства, с помощью которых человек строит свои отношения с миром, с окружающими людьми, с самим собой. Эти средства воплощены во всем, что составляет человеческую

культуру, начиная от способов действия с различными предметами (например, пользование ложкой), более сложных способов человеческой деятельности до высших образцов науки, произведений искусства. Поэтому высшие формы психики - опосредствованные формы.

Ребенок, считал Л.С. Выготский, может стать человеком только в совместной деятельности со взрослым. Психическое развитие ребенка - это прежде всего процесс его культурного развития, овладения, присвоения культурно заданных средств действия с предметами и овладения собой, своей психической деятельностью, в результате чего развиваются собственно человеческие, высшие психические функции и формируется личность. Высшие психические функции (логическая память, понятийное мышление, произвольное внимание) отличаются от простых, элементарных, «натуральных», по терминологии Л.С. Выготского, форм. Высшие психические функции первоначально возникают во внешней предметной деятельности, общении между людьми и опосредуются знаками, т.е. теми средствами и способами, которые были созданы культурой. Универсальной формой знака является слово. И только затем она переходит во внутренний, психический план, становясь содержанием психического развития. Этот закон развития высших психических функций Л.С. Выготский сформулировал следующим образом: «Каждая высшая психическая функция проявляется в процессе развития поведения дважды: сначала как функция коллективного поведения, как форма сотрудничества или взаимодействия, как средство социального приспособления, т.е. как категория интерпсихологическая, а затем вторично как способ индивидуального поведения ребенка, как средство личного приспособления, как внутренний процесс поведения, т.е. как категория интрапсихологическая»¹.

Такой подход во многом решал проблему «неподвластности» субъективных психологических явлений объективному изучению. Он внес свой вклад во многие направления отечественной психологии.

Одним из важнейших направлений развития этой теории явилась разработанная **А.Н. Леонтьевым** (1903-1979) теория деятельности. Деятельность рассматривалась А.Н. Леонтьевым как активное взаимодействие с окружающей действительностью, выражающее отношение человека к миру и способствующее удовлетворению его потребностей. Психическое развитие человека во многом составляет процесс развития его деятельности.

А.Н. Леонтьевым разработана теория ведущей деятельности как такой, которая становится центральной, основной на различных этапах развития и оказывает наибольшее влияние на формирование сознания, личности ребенка на этом этапе. Такой деятельностью для дошкольников является игра, а для младших школьников - учение.

В русле этого направления работали такие отечественные психологи, как **П.Я. Гальперин** (1902-1988), **А.Р. Лурия** (1902-1977), **Д.Б. Эльконин** (1904-1984), **А.В. Запорожец** (1905-1981), **Л.И. Божович** (1908-1981), **В.В. Давыдов** (1930-1998) и др.

Единство сознания и деятельности. Как уже неоднократно отмечалось, одним из важнейших вопросов, которые волновали психологию с самого ее основания, был вопрос о недоступности явлений сознания объективному исследованию. Отечественный философ и психолог **С.Л. Рубинштейн** / (1899-1960) подошел к решению этого вопроса сформулировал в качестве основного объяснительного принципа психолога принцип единства сознания и деятельности. Деятельность для С.Л. Рубинштейна - это прежде всего труд по преобразованию окружающего мира. В труде человек создает всю «очеловеченную» среду, культуру, свою собственную психику, изменяет и окружающий мир, и самого себя. Тем самым для изучения сознания необходимо не описывать те или иные его стороны, доступные лишь самосозерцанию, а анализировать, как в процессе конкретной деятельности происходят изменения в объектах. Этот метод психологического исследования С.Л. Рубинштейн назвал методом единства воздействия и изучения.

С.Л. Рубинштейн дал свой ответ и на вопрос о том, что определяет психические явления - влияние среды или внутренние факторы. Он возражал против абсолютизации роли среды, которая была в то время едва ли не господствующей идеологической установкой, охватывавшей не только психологию, но и все естественные науки (вспомним теорию Т.Д. Лысенко). В противовес этому он выдвинул принцип, согласно которому внешние причины воздействуют на объект, в том числе и человеческую психику, через внутренние условия.

Психология индивидуальных различий. Это направление в отечественной психологии связано с такими именами, как **Б.М. Теплов** (1896-1965), **В.Д. Небылицын** (1930-1972), **В.С.Мерлин** (1892-1982). В этом направлении получила содержательную психологическую разработку теория И.П. Павлова о типах высшей нервной деятельности. На ее основе была разработана психология индивидуально-психологических различий, или дифференциальная психология.

В русле этой теории получила новую разработку теория типов темперамента. Получила новую разработку и теория способностей. Было показано, что в основе способностей лежат врожденные особенности - задатки. Однако реальное развитие способностей осуществляется только в деятельности, создающей возможность для реализации и формирования этих способностей.

Психология отношений. Основателем этой теории был отечественный психолог, психоневролог и психотерапевт **В.Н. Мясищев** (1892-1973). Он исходил из представления о том, что всякий человек с самого рождения включен в систему общественных отношений. Эти отношения формируют его субъективные отношения к окружающему миру, другим людям и самому себе. Формирующаяся таким образом внутренняя система отношений составляет ядро личности человека. Именно она, а не характер, способности или темперамент, определяет особенности личности человека. Истинные отношения человека, подчеркивал он, до определенного момента могут не проявляться, они существуют лишь потенциально и раскрываются лишь тогда, когда человек действует в очень значимой для него ситуации.

При этом личность В.Н. Мясищев рассматривал не как застывшее, раз и навсегда сформировавшееся психическое образование. Он подчеркивал ее динамичность, изменчивость под влиянием внешних, в первую очередь социальных воздействий.

Человекознание как комплексная дисциплина. Это направление получило свою разработку в исследованиях **Б.Г.Ананьева** (1907-1972). Он исходил из представления о том, что полноценное изучение человека может осуществляться в русле особой комплексной дисциплины - человекознания, объединяющего весь комплекс наук о человеке, в его единстве с историей человечества и развитием Вселенной.

3.Основные отрасли психологии

В настоящее время психология представляет собой весьма разветвленную систему наук. В ней выделяется много отраслей, представляющих собой относительно самостоятельно развивающиеся направления научных исследований. Имея в виду этот факт, а также то обстоятельство, что в настоящее время система психологических наук продолжает активно развиваться (каждые 4—5 лет появляется какое-либо новое направление), правильнее было бы говорить не об одной науке психологии, а о комплексе развивающихся психологических наук.

Их в свою очередь можно разделить на фундаментальные и прикладные, общие и специальные. Фундаментальные, или базовые, отрасли психологических наук имеют общее значение для понимания и объяснения психологии и поведения людей независимо от того, кто они и какой конкретной деятельностью занимаются. Эти области призваны давать знания, одинаково необходимые всем, кого интересуют психология и поведение людей. В силу такой универсальности эти знания иногда объединяют термином «общая психология».

Прикладными называют отрасли науки, достижения которых используются на практике. Общие отрасли ставят и решают проблемы, одинаково важные для развития всех без исключения научных направлений, а специальные — выделяют вопросы, представляющие особый интерес для познания какой-либо одной или нескольких групп явлений.

Рассмотрим некоторые фундаментальные и прикладные, общие и специальные отрасли психологии, связанные с образованием.

Общая психология (рис. 2) исследует *индивида*, выделяя в нем познавательные процессы и личность. Познавательные процессы охватывают ощущения, восприятие, внимание, память, воображение, мышление и речь. С помощью этих процессов человек получает и перерабатывает информацию о мире, они же участвуют в формировании и преобразовании знаний. Личность содержит свойства, которые определяют дела и поступки человека. Это — эмоции, способности, диспозиции, установки, мотивация, темперамент, характер и воля.

Специальные отрасли психологии (рис. 3), тесно связанные с теорией и практикой обучения и воспитания детей, включают генетическую психологию, психофизиологию, дифференциальную психологию, возрастную психологию, социальную психологию, педагогическую психологию, медицинскую психологию, патопсихологию, юридическую психологию, психодиагностику и психотерапию.

Генетическая психология изучает наследственные механизмы психики и поведения, их зависимость от генотипа.

Дифференциальная психология выявляет и описывает индивидуальные различия людей, их предпосылки и процесс формирования.

В возрастной психологии эти различия представлены по возрастам. Эта отрасль психологии изучает также изменения, происходящие при переходе из одного возраста в другой. Генетическая, дифференциальная и возрастная психология вместе взятые являются научной основой для понимания законов психического развития ребенка.

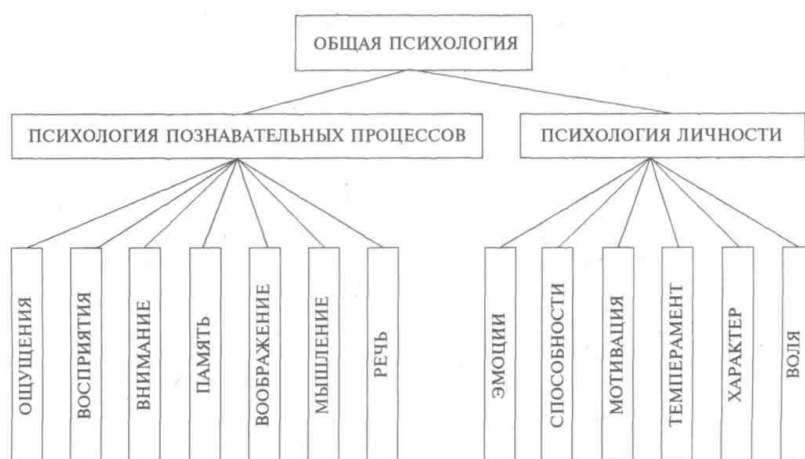


Рис. 2. Структура общей психологии



Рис. 3. Отрасли психологической науки, имеющие отношение к обучению и воспитанию

Социальная психология изучает человеческие взаимоотношения, явления, возникающие в процессе общения и взаимодействия людей друг с другом в разного рода группах, в частности в семье, школе, в ученическом и педагогическом коллективах. Такие знания необходимы для психологически правильной организации воспитания.

Педагогическая психология объединяет всю информацию, связанную с обучением и воспитанием. Особое внимание здесь обращается на обоснование и разработку методов обучения и воспитания людей разного возраста.

Три следующие отрасли психологии — **медицинская и патопсихология**, а также **психотерапия** — имеют дело с отклонениями от нормы в психике и поведении человека. Задача этих отраслей психологической науки — объяснить причины возможных психических нарушений и обосновать методы их предупреждения и лечения. Такие знания необходимы там, где педагог имеет дело с так называемыми трудными, в том числе педагогически запущенными, детьми или людьми, нуждающимися в психологической помощи.

Юридическая психология рассматривает усвоение человеком правовых норм и правил поведения и также нужна для воспитания.

Психодиагностика ставит и решает проблемы психологической оценки уровня развития детей и их дифференциации.

Изучение психологических наук начинается с общей психологии, так как без достаточно глубокого знания основных понятий, вводимых в курсе общей психологии, невозможно будет разобраться в том материале, который содержится в специальных разделах курса. Однако то, что предлагается в первой книге учебника, не есть общая психология в чистом виде. Это, скорее, тематическая подборка материалов из различных областей психологической науки, имеющих значение для обучения и воспитания детей, хотя основу их, конечно, составляют общепсихологические знания.

Место психологии в системе наук

Рассмотрим положение психологии в системе других наук. Многообразие проблематики психологии затрудняет точную характеристику ее места среди них. В течение длительного времени шли дискуссии о том, является ли психология естественной или гуманитарной наукой. Однозначного ответа на этот вопрос быть не может, поскольку одни отрасли психологии больше связаны с гуманитарными науками (например,

психология личности, социальная психология), а другие - с естественными (например, нейропсихология, патопсихология).

Однако такое линейное разделение всех наук на гуманитарные и естественные кажется сейчас несколько устаревшим. В разработанной Б.М. Кедровым нелинейной классификации наук психология помещена внутри треугольника, вершины которого - естественные, общественные и философские науки. Остальные науки находятся на стыке этих основных.

Современная психология развивается во взаимодействии с другими науками. В 1966 году на Международном психологическом конгрессе в Москве выдающийся швейцарский психолог Жан Пиаже выступил с лекцией о месте психологии в системе наук. Его главная мысль состояла в том, что будущее психологии зависит от ее связей с математикой, физикой, биологией, социологией, лингвистикой, политической экономией, логикой - огромным созвездием наук, образующим мир современного знания. Психология, согласно Пиаже, находится в центре этого мира.

Психология характеризуется тесными связями прежде всего с другими науками о человеке - философией, социологией, историей, физиологией, педагогикой.

Связи психологии с философией традиционны, поскольку до XIX века научные психологические знания накапливались в рамках философских наук, психология была частью философии. В современной психологии существует много философско-психологических проблем: предмета и методологии психологического исследования, происхождения человеческого сознания, изучения высших форм мышления, места и роли человека в социальных отношениях, смысла жизни, совести и ответственности, духовности, одиночества и счастья. Сотрудничество психологов и философов в изучении этих проблем может быть плодотворным.

Связи психологии с биологическими науками обусловлены тем, что психика человека имеет природную основу. Поэтому многие психологические проблемы должны решаться при взаимодействии психологов и биологов. Особенно плодотворно взаимодействие с физиологией. На стыке этих двух наук появилась психофизиология. Глубокое физиологическое понимание работы мозга помогает в решении многих психологических проблем.

Психология взаимодействует с социологией, поскольку психика человека социально обусловлена. Объекты их исследования очень тесно переплетаются. В поле изучения обеих наук оказываются личность, группа, межгрупповые отношения, происходит взаимный обмен фактами, заимствование теоретических концепций и идей. Порой бывает трудно провести строгое разграничение социально-психологических и социологических исследований. Для успешного изучения групповых и межгрупповых отношений, проблем национальных отношений, политики и экономики, конфликтов необходимо сотрудничество социологов и психологов. На стыке этих двух наук появилась социальная психология.

Тесные связи прослеживаются у психологии с историей. Психика человека развивалась в ходе исторического процесса. Поэтому знание исторических корней тех или иных психических явлений абсолютно необходимо для правильного понимания их психологической природы и особенностей. Исторические традиции и культура людей в значительной степени формируют психологию современного человека. На стыке психологии и истории возникла культурно-историческая психология.

Давние связи у психологии с педагогикой. Многие выдающиеся педагоги отмечали необходимость психологических знаний для педагогической науки и практики. С другой стороны, глубокое изучение процессов психического развития ребенка возможно только на основе понимания педагогических закономерностей обучения и воспитания. В решении любых вопросов, касающихся ребенка, необходимо взаимодействие психологов и педагогов. На стыке психологии с педагогикой появилась педагогическая психология.

Пересечение сфер интересов и связей в современной науке и практике достаточно очевидно. Поэтому в психологии в настоящее время возникает много междисциплинарных областей исследования и практической работы. Примерами такого рода служат: менеджмент, конфликтология, этнология, сфера публичных отношений. Порой трудно бывает разграничить сферы влияния разных наук в изучении и практическом решении данных проблем. Поэтому становится актуальной интеграция наук и оказывается важным умение психологов работать в тесном контакте со специалистами других наук и сфер практической деятельности.

4. Методы исследования в психологии

Методы научных исследований — это те приемы и средства, с помощью которых ученые получают достоверные сведения, используемые далее для построения научных теорий и выработки практических рекомендаций. Сила науки во многом зависит от совершенства методов исследования, от того, насколько они *валидны* и *надежны*, как быстро и эффективно данная отрасль знаний способна воспринять и использовать у себя все самое новое, передовое, что появляется в методах других наук. Там, где это удается сделать, обычно наблюдается заметный прорыв вперед в познании мира.

Все сказанное относится и к психологии. Ее явления настолько сложны и своеобразны, настолько труднодоступны для изучения, что на протяжении всей истории этой науки ее успехи непосредственно зависели от совершенства применяемых методов исследования. Со временем в ней оказались интегрированными методы самых разных наук. Это — методы философии и социологии, математики и физики, информатики и кибернетики, физиологии и медицины, биологии и истории, ряда других наук.

Благодаря применению методов естественных и точных наук, психология начиная со второй половины прошлого века выделилась в самостоятельную науку и стала активно развиваться. До этого момента психологические знания получали в основном путем самонаблюдения (интроспекции), умозрительных рассуждений, наблюдения за поведением других людей. Анализ и разумное обобщение подобного рода жизненных фактов сыграли свою положительную роль в истории психологии. Они послужили основой для построения первых научных теорий, объясняющих сущность психологических феноменов и человеческого поведения. Однако субъективизм этих методов, их недостаточная надежность и сложность явились причиной того, что психология долгое время оставалась философствующей, неэкспериментальной наукой, способной предполагать, но не доказывать причинно-следственные связи, существующие между психическими и другими явлениями. Вместе с тем из-за чрезмерно выраженного теоретизирования она была фактически оторвана от практики.

Намерение сделать ее настоящей, более или менее точной, практически полезной наукой, не только описывающей, но и объясняющей явления было связано с внедрением в нее лабораторного эксперимента и измерения. Попытки количественной оценки психологических явлений предпринимаются начиная со второй половины XIX в. Одной из первых таких попыток было открытие и формулировка серии законов, связывающих силу ощущений человека с выраженными в физических величинах стимулами, воздействующими на организм. К ним относятся законы *Бугера—Вебера*, *Вебера—Фехнера*, *Стивенса*, представляющие собой математические формулы, при помощи которых определяется связь между физическими стимулами и ощущениями человека, а также *абсолютный и относительный пороги ощущений*.

Сюда же следует отнести и начальный этап развития дифференциально-психологических исследований (конец XIX в.), когда для выявления общих психологических свойств и способностей, отличающих людей друг от друга, стали использовать методы *математической статистики*.

Впоследствии, уже в XX в., тенденция использования математических моделей и расчетов получила широкое распространение в самых разных отраслях психологии. Без них сейчас не обходится ни одно серьезное научное психологическое исследование.

С конца 80-х годов XIX в. в психологии стали создаваться и применяться специальные технические приборы и устройства для проведения лабораторных экспериментальных научных исследований. Пионером в этом отношении явился немецкий ученый В.Вундт, который в Лейпциге организовал работу первой психологической лаборатории. Технические приборы и устройства позволяли исследователю ставить и проводить контролируемый и управляемый научный эксперимент, дозировать воздействия физических стимулов, на которые должен реагировать человек, измерять его реакции. Сначала это были довольно простые технические устройства, в основном механические. В начале XX в. к ним присоединились электрические приборы, а в наше время в психологических лабораторных исследованиях используются многие виды современной аппаратуры, в том числе радио-, видео- и электронной, включая ЭВМ.

Наряду с математизацией и технизацией исследований в психологии до сих пор не утратили своего значения традиционные методы сбора научной информации, в том числе такие, как **наблюдение, самонаблюдение и опрос**. Причин сохранения их значения несколько. Первая состоит в том, что явления, изучаемые в психологии, сложны и уникальны, их не всегда можно изучить с помощью методов, заимствованных из других наук. Для исследования таких тонких явлений, которыми занимается психология, методы естественных и точных наук во многих случаях не годятся. Наблюдение и самонаблюдение позволяют уловить многое из того, что практически недоступно приборам, неопишимо с помощью точных математических формул. Самонаблюдение нередко применяется в тех случаях, когда исследователь хочет непосредственно сам, а не со слов других лиц или по показаниям бездушных приборов получить сведения об ощущениях, эмоциональных переживаниях, образах, представлениях, мыслях, сопровождающих тот или иной поведенческий акт.

Однако данные наблюдения, и особенно самонаблюдения, почти всегда требуют проверки на достоверность и надежность. Там, где это возможно, эти данные необходимо контролировать при помощи иных, более объективных методов, в частности математических расчетов.

В табл. 2 представлены методы, которые используются в современной психологии для сбора так называемых *первичных данных*, т.е. информации, подлежащей дальнейшему уточнению и обработке.

Основные методы психологических исследований и их варианты, применяемые для сбора первичных данных

Основной метод	Вариант основного метода
Наблюдение	Внешнее (наблюдение со стороны) Внутреннее (самонаблюдение) Свободное Стандартизированное Включенное
Опрос	Стороннее Устный Письменный Свободный

Тесты	Стандартизированный Тест-опросник Тест-задание
Эксперимент	Проективный тест Естественный Лабораторный
Моделирование	Математическое Логическое Техническое Кибернетическое

Наблюдение имеет несколько вариантов. Внешнее наблюдение — это способ сбора данных о психологии и поведении человека путем прямого наблюдения за ним со стороны. Внутреннее наблюдение, или самонаблюдение, применяется тогда, когда психолог-исследователь ставит перед собой задачу изучить интересующее его явление в том виде, в каком оно непосредственно представлено в его сознании. Внутренне воспринимая соответствующее явление, психолог как бы наблюдает за ним (например, за своими образами, чувствами, мыслями, переживаниями) или пользуется аналогичными данными, сообщаемыми ему другими людьми, которые сами ведут интроспектирование по его заданию.

Свободное наблюдение не имеет заранее установленных рамок, программы, процедуры его проведения. Оно может менять предмет или объект наблюдения, его характер в ходе самого наблюдения в зависимости от пожелания наблюдателя. Стандартизированное наблюдение, напротив, заранее определено и четко ограничено в плане того, что наблюдается. Оно ведется по определенной, предварительно продуманной программе и строго следует ей, независимо от того, что происходит в процессе наблюдения с объектом или самим наблюдателем.

При включенном наблюдении (оно чаще всего используется в общей, возрастной, педагогической и социальной психологии) исследователь выступает в качестве непосредственного участника того процесса, за ходом которого он ведет наблюдение. Например, психолог может решать в уме какую-либо задачу, одновременно наблюдая за собой. Другой вариант включенного наблюдения: исследуя взаимоотношения людей, экспериментатор может включиться сам в общение с наблюдаемыми людьми, не прекращая в то же время наблюдать за складывающимися между ними и этими людьми взаимоотношениями. Стороннее наблюдение в отличие от включенного не предполагает личного участия наблюдателя в том процессе, который он изучает.

Каждый из названных видов наблюдения имеет свои особенности и применяется там, где он может дать наиболее достоверные результаты. Внешнее наблюдение, например, менее субъективно, чем самонаблюдение, и обычно применяется там, где признаки, за которыми необходимо наблюдать, легко могут быть выделены и оценены извне. Внутреннее наблюдение незаменимо и часто выступает как единственно доступный метод сбора психологических данных в тех случаях, когда отсутствуют надежные внешние признаки интересующего исследователя явления. Свободное наблюдение целесообразно проводить в тех случаях, когда невозможно точно определить, что следует наблюдать, когда признаки изучаемого явления и его вероятный ход заранее не известны исследователю. Стандартизированное наблюдение, напротив, лучше использовать тогда, когда у исследователя имеется точный и достаточно полный перечень признаков, относимых к изучаемому феномену.

Включенное наблюдение полезно в том случае, когда психолог может дать правильную оценку явлению, лишь прочувствовав его на самом себе. Однако если под влиянием личного участия исследователя его восприятие и понимание события может

быть искажено, то лучше обращаться к стороннему наблюдению, применение которого позволяет более объективно судить о наблюдаемом.

Опрос представляет собой метод, при использовании которого человек отвечает на ряд задаваемых ему вопросов. Есть несколько вариантов опроса, и каждый из них имеет свои достоинства и недостатки. Рассмотрим их.

Устный опрос применяется в тех случаях, когда желательно вести наблюдение за поведением и реакциями человека, отвечающего на вопросы. Этот вид опроса позволяет глубже, чем письменный, проникнуть в психологию человека, однако требует специальной подготовки, обучения и, как правило, больших затрат времени на проведение исследования. Ответы испытуемых, получаемые при устном опросе, существенно зависят и от личности того человека, который ведет опрос, и от индивидуальных особенностей того, кто отвечает на вопросы, и от поведения обоих лиц в ситуации опроса.

Письменный опрос позволяет охватить большее количество людей. Наиболее распространенная его форма — анкета. Но ее недостатком является то, что, применяя анкету, нельзя заранее учесть реакции отвечающего на содержание ее вопросов и, исходя из этого, изменить их.

Свободный опрос — разновидность устного или письменного опроса, при которой перечень задаваемых вопросов и возможных ответов на них заранее не ограничен определенными рамками. Опрос данного типа позволяет достаточно гибко менять тактику исследования, содержание задаваемых вопросов, получать на них нестандартные ответы. В свою очередь стандартизированный опрос, при котором вопросы и характер возможных ответов на них определены заранее и обычно ограничены достаточно узкими рамками, более экономичен во времени и в материальных затратах, чем свободный опрос.

Тесты являются специализированными методами психодиагностического обследования, применяя которые можно получить точную количественную или качественную характеристику изучаемого явления. От других методов исследования тесты отличаются тем, что предполагают четкую процедуру сбора и обработки первичных данных, а также своеобразие их последующей интерпретации. С помощью тестов можно изучать и сравнивать между собой психологию разных людей, давать дифференцированные и сопоставимые оценки.

Варианты теста: тест-опросник и тест-задание. Тест-опросник основан на системе заранее продуманных, тщательно отобранных и проверенных с точки зрения их валидности и надежности вопросов, по ответам на которые можно судить о психологических качествах испытуемых.

Тест-задание предполагает оценку психологии и поведения человека на базе того, что он делает. В тестах этого типа испытуемому предлагается серия специальных заданий, по итогам выполнения которых судят о наличии или отсутствии и степени развития у него изучаемого качества.

Тест-опросник и тест-задание применимы к людям разного возраста, принадлежащим к различным культурам, имеющим разный уровень образования, разные профессии и неодинаковый жизненный опыт. Это — их положительная сторона. А недостаток состоит в том, что при использовании тестов испытуемый по желанию может сознательно повлиять на получаемые результаты, особенно если он заранее знает, как устроен тест и каким образом по его результатам будут оценивать его психологию и поведение¹. Кроме того, тест-опросник и тест-задание неприменимы в тех случаях, когда изучению подлежат психологические свойства и характеристики, в существовании которых испытуемый не может быть полностью уверен, не осознает или сознательно не хочет признавать их наличие у себя. Такими характеристиками являются, например, многие отрицательные личностные качества и мотивы поведения.

В этих случаях обычно применяется третий тип тестов — проективные. В основе таких тестов лежит механизм проекции, согласно которому неосознаваемые собственные качества, особенно недостатки, человек склонен приписывать другим людям.

Проективные тесты предназначены для изучения психологических и поведенческих особенностей людей, вызывающих негативное отношение. Применяя тесты подобного рода, о психологии испытуемого судят на основании того, как он воспринимает и оценивает ситуации, психологию и поведение людей, какие личностные свойства, мотивы положительного или отрицательного характера он им приписывает.

Пользуясь проективным тестом, психолог с его помощью вводит испытуемого в воображаемую, сюжетно неопределенную ситуацию, подлежащую произвольной интерпретации. Такой ситуацией может стать, например, поиск определенного смысла в картинке, где изображены неизвестно какие люди, непонятно чем занятые. Нужно ответить на вопросы, кто эти люди, чем они озабочены, а чем думают и что произойдет дальше. На основании содержательной интерпретации ответов судят о собственной психологии отвечающих.

Тесты проективного типа предъявляют повышенные требования к уровню образованности и интеллектуальной зрелости испытуемых, и в этом состоит основное практическое ограничение их применимости. Кроме того, такие тесты требуют большой специальной подготовки и высокой профессиональной квалификации со стороны самого психолога.

Специфика *эксперимента* как метода психологического исследования заключается в том, что в нем целенаправленно и продуманно создается искусственная ситуация, в которой изучаемое свойство выделяется, проявляется и оценивается лучше всего. Основное достоинство эксперимента состоит в том, что он позволяет надежнее, чем все остальные методы, делать выводы о причинно-следственных связях исследуемого явления с другими феноменами, научно объяснять происхождение явления и развитие. Однако организовать и провести настоящий, отвечающий всем требованиям психологический эксперимент на практике бывает нелегко, поэтому в научных исследованиях он встречается реже, чем другие методы.

Имеются две основные разновидности эксперимента: естественный и лабораторный. Друг от друга они отличаются тем, что позволяют изучать психологию и поведение людей в условиях, отдаленных или приближенных к действительности. Естественный эксперимент организуется и проводится в обычных жизненных условиях, где экспериментатор практически не вмешивается в ход происходящих событий, фиксируя их в том виде, как они разворачиваются сами по себе. Лабораторный эксперимент предполагает создание некоторой искусственной ситуации, в которой изучаемое свойство можно лучше всего изучить.

Данные, получаемые в естественном эксперименте, лучше всего соответствуют типичному жизненному поведению индивида, реальной психологии людей, но не всегда точны из-за отсутствия у экспериментатора возможности строго контролировать влияние всевозможных факторов на изучаемое свойство. Результаты лабораторного эксперимента, напротив, выигрывают в точности, но зато уступают в степени естественности — соответствия жизни.

Моделирование как метод применяется в том случае, когда исследование интересующего ученого явления путем простого наблюдения, опроса, теста или эксперимента затруднено или невозможно в силу сложности или труднодоступноеTM. Тогда прибегают к созданию искусственной модели изучаемого феномена, повторяющей его основные параметры и предполагаемые свойства. На этой модели детально исследуют данное явление и делают выводы о его природе.

Модели могут быть техническими, логическими, математическими, кибернетическими. Математическая модель представляет собой выражение или формулу, включающую переменные и отношения между ними, воспроизводящие элементы и отношения в изучаемом явлении. Техническое моделирование предполагает создание прибора или устройства, по своему действию напоминающего то, что подлежит изучению. Кибернетическое моделирование основано на использовании в качестве элементов модели

понятий из области информатики и кибернетики. Логическое моделирование основано на идеях и символической, применяемой в математической логике.

Наиболее известными примерами математического моделирования в психологии являются формулы, выражающие собой законы Бугера—Вебера, Вебера—Фехнера и Стивенса. Логическое моделирование широко используется при изучении мышления человека и его сравнении с решением задач вычислительной машиной. С множеством разнообразных примеров технического моделирования мы встречаемся в научных исследованиях, посвященных изучению восприятия и памяти человека. Это — попытки построения перцептронов — машин, способных наподобие человека воспринимать и перерабатывать сенсорную информацию, запоминать и воспроизводить ее.

Иллюстрацией кибернетического моделирования является использование в психологии идей математического программирования на ЭВМ. Развитие программного обеспечения работы ЭВМ за последние несколько десятков лет открыло для психологии новые перспективы изучения интересующих ее процессов и человеческого поведения, так как оказалось, что мыслительные операции, используемые людьми, логика их рассуждений при решении задач весьма близки к операциям и логике, на основе которых разрабатываются программы для ЭВМ. Это привело к попыткам представления и описания поведения человека, его психологии по аналогии с действием электронно-вычислительных устройств. Пионерами в этом отношении в психологии выступили известные американские ученые Д.Миллер, Ю.Галантер, К.Прибрам. Отметив наличие в организме такой же сложной, иерархически построенной системы регуляции поведения, которая характеризует структуру и функционирование программ для ЭВМ, они сделали вывод о том, что подобным же образом может быть описано и поведение человека.

Кроме перечисленных методов, предназначенных для сбора первичной информации, в психологии широко применяются различные способы и приемы обработки этих данных, их логического и математического анализа для получения вторичных результатов, т.е. фактов и выводов, вытекающих из интерпретации переработанной первичной информации. Для этой цели применяются, в частности, разнообразные методы *математической статистики*, без которых зачастую невозможно получить достоверную информацию об изучаемых явлениях, а также методы *качественного анализа*.

Вопросы для самоконтроля:

1. Что является предметом научной психологии
2. Дайте определение понятию «психика»
3. Перечислите основные отрасли психологии.
4. Назовите основные методы исследования в психологии

Рекомендуемая литература:

Асеев В.Г. Возрастная психология. Учебное пособие. — Иркутск, 1989. (*Методы психологии: 9—31.*)

Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию: Курс лекций. — М., 1988. (*Общее представление о психологии как науке: 7—19, 48—63. Метод интроспекции и проблема самонаблюдения: 34-47.*)

Естественнонаучные основы психологии. — М., 1978. (*Место психологии в системе наук: 7—11.*)

Лурия А.Р. Эволюционное введение в психологию. — М., 1975. (*Психология как наука, ее предмет и практическое значение: 3-32.*)

Общая психология. — М., 1986. (*Предмет психологии: 5—29. Состояние, структура и методы современной психологии: 30—62.*)

Петровский А.В. История советской психологии. Формирование основ психологической науки. — М., 1967. (*Проблема методов психологии: 144—164.*)

Тема 2. Личность, индивидуально-психологические особенности личности.

1. Понятие о личности Личность, индивид, индивидуальность.
2. Понятие о темпераменте и его типы.
3. Физиологические основы темперамента. Тип ВНД и темперамент.
4. Понятие о характере. Формирование, структура и типология характера.
5. Понятие о способностях, механизмы и их виды.

1. Понятие о личности Личность, индивид, индивидуальность

Вопрос о том, что такое личность, какого человека можно назвать личностью - один из центральных не только для психологии, но и для философии, литературы, религии - практически для всех отраслей гуманитарного знания.

В психологии понятие личности является одним из основополагающих. Личность, - писал С.Л. Рубинштейн, - образует «основу, изнутри определяющую трактовку психики человека в целом. Все психические процессы составляют психическое содержание жизни личности. Каждый вид психических процессов вносит свой специфический вклад в богатство ее внутренней жизни»¹. С другой стороны, - подчеркивал он, - и все «психические процессы... протекают в личности, и каждый из них в своем реальном протекании зависит от нее»².

Понятие «личность» соотносится с такими понятиями как «индивид», «индивидуальность». Из этих понятий «человек» - самое широкое и общее, все остальные включаются в него.

Понятие «индивид» может относиться и к человеку, и к животному. Человек как индивид представляет свой биологический род, род *Homo sapiens*, «человек разумный». Индивид является носителем врожденных свойств и тех, которые получены, приобретены в ходе развития. Основные характеристики индивида - активность, целостность, устойчивость и специфичность взаимодействия с окружающим миром.

Понятие «индивидуальность» подчеркивает неповторимое своеобразие человека, то, в чем он отличен от других, а также в определенной степени указывает на выраженность этого отличия. Недаром мы говорим, «яркая индивидуальность», «у него нет никакой индивидуальности».

Это же можно сказать и о понятии «личность». В повседневной жизни мы часто говорим: «Это личность», «Она - сильная личность», «Он - не личность», оценивая таким образом своих близких, знакомых или героев книг, фильмов. Говоря так, мы выделяем прежде всего цельность человека, его способность занять некое, только ему присущее место в обществе, в мире других людей, умение управлять собой, своим поведением и своим развитием, оказывать влияние на других людей.

Обратите внимание на то, что если понятие «индивид» не несет в себе никакой оценки, то понятия «индивидуальность» и «личность» подчеркивают, выделяют некоторые особые присущие человеку качества, выражает высокий уровень его развития.

Именно поэтому многие психологи подчеркивают, что «индивидами рождаются, а личностью становятся» (А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов). «Личность, - подчеркивал А.Н. Леонтьев, - есть относительно поздний продукт общественно-исторического и онтогенетического развития человека»¹.

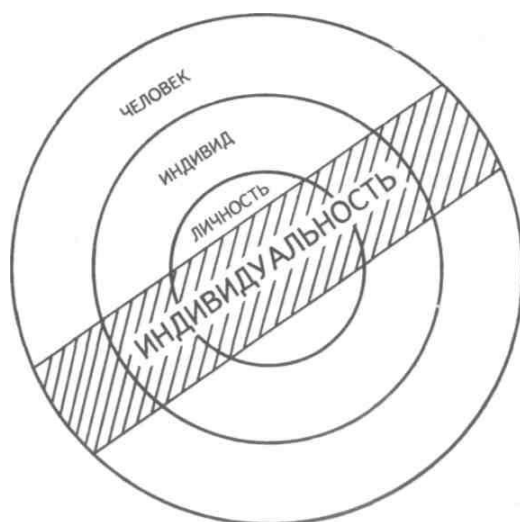


Рис. Соотношение объемов понятий «человек», «личность», «индивид» и «индивидуальность»

На вопрос, что такое личность, психологи отвечают по-разному, и в разнообразии их ответов, а отчасти и в расхождении мнений на этот счет проявляется сложность самого феномена личности. Каждое из определений личности, имеющих в литературе (если оно включено в разработанную теорию и подкреплено исследованиями), заслуживает того, чтобы учесть его в поисках глобального определения личности.

Личность чаще всего определяют как человека в совокупности его социальных, приобретенных качеств. Это значит, что к числу личностных не относятся такие особенности человека, которые генотипически или физиологически обусловлены, никак не зависят от жизни в обществе. Во многих определениях личности подчеркивается, что к числу личностных не относятся психологические качества человека, характеризующие его познавательные процессы или индивидуальный стиль деятельности, за исключением тех, которые проявляются в отношениях к людям, в обществе. В понятие «личность» обычно включают такие свойства, которые являются более или менее устойчивыми и свидетельствуют об индивидуальности человека, определяя его значимые для людей поступки.

Итак, что же такое личность, если иметь в виду указанные ограничения? *Личность — это человек, взятый в системе таких его психологических характеристик, которые социально обусловлены, проявляются в общественных по природе связях и отношениях, являются устойчивыми, определяют нравственные поступки человека, имеющие существенное значение для него самого и окружающих.*

Какого же человека можно назвать личностью? Л.И. Божович отвечала на этот вопрос так: «Человек, являющийся личностью, обладает таким уровнем психического развития, который делает его способным управлять своим поведением и деятельностью... Личность, достигшая полного развития, характеризуется наличием собственных взглядов и отношений. Собственных моральных требований и оценок, делающих человека относительно устойчивым и независимым от ситуативных воздействий среды. Необходимой характеристикой личности является особая форма ее активности, связанная с наличием иерархического строения мотивационной сферы; человек, достигший такого уровня психического развития, способен действовать, не только следуя непосредственным побуждениям, но и в соответствии с сознательно поставленными целями и принятыми намерениями. Иными словами, для личности становится характерной активная, а не „реактивная“² форма поведения».

Таким образом, человек, достигший уровня личности, обладает определенной иерархией мотивов, т.е. способен подчинять низшие мотивы высшим, преодолевать непосредственные побуждения ради высших, т.е. действовать *опосредованно*. Он

относительно независим от внешних воздействий и ведет себя в соответствии с собственными, *самостоятельно, сознательно* выработанными целями и намерениями.

Если понятие «индивид» соотносится с понятиями «другие индивиды», понятие «индивидуальность» - «другие люди», то понятие «личность» - не только с понятиями «другие личности», но и «общество», «социум». В понятии «личность» подчеркивается социальный характер жизни человека. Личность - «социальный человек», человек в мире других людей.

Черты человека как индивидуальности могут проявляться в особенностях темперамента, характера, интересах, потребностях, способностях. Они могут быть социально значимы и социально нейтральны. Например, способность к живописи может стать социально значимой, если человек становится художником, и может остаться нейтральной, если он рисует для себя, для своего удовольствия и никому своих картин не показывает.

Человек как личность является носителем исторически выработанных и общественно, социально значимых качеств, форм поведения, деятельности. Качества личности, черты личности всегда значимы для других людей. Например, доброта - качество личности, потому что она всегда направлена на других людей, а значит, и на общество в целом. Различные стороны, черты личности воспитываются, целенаправленно формируются.

Многие ученые (А.В. Петровский, В.А. Петровский и др.) считают, что человек является личностью настолько, насколько он значим для других людей, насколько он способен отдать, передать себя другим людям, оставить в них свой след. Только так он становится значимым и для себя. То, насколько человек значим как личность, во многом зависит от особенностей его деятельности, реализуемых в ней ценностей, смысла, которые эта деятельность имеет для каждого из тех, кто ее осуществляет.

Пользуясь определением известного французского писателя А. де Сент-Экзюпери, можно сказать, что личность - «человек как узел связей». Связи личности могут далеко выходить за пределы ее непосредственного окружения, соотноситься с обществом, с миром людей вообще.

Именно это определяет *активность* личности - ее способность производить *значимые* изменения в окружающем мире и самом себе. Человек рассматривает себя как источник и причину своего поведения, своего развития. Считает себя хозяином собственной жизни. Это обеспечивает устойчивость и последовательность его поведения.

Структура личности

Рассмотрим структуру личности. В нее обычно включаются способности, темперамент, характер, волевые качества, эмоции,

мотивация, социальные установки. Все эти качества подробно будут рассматриваться в соответствующих главах, а здесь мы ограничимся только общими их определениями.

Способности понимаются как индивидуально устойчивые свойства человека, определяющие его успехи в различных видах деятельности. *Темперамент* включает качества, от которых зависят реакции человека на других людей и социальные обстоятельства. *Характер* содержит качества, определяющие поступки человека в отношении других людей. *Волевые качества* охватывают несколько специальных личностных свойств, влияющих на стремление человека к достижению поставленных целей. *Эмоции и мотивация* — это, соответственно, переживания и побуждения к деятельности, а *социальные установки* — убеждения и отношения людей.

2. Понятие о темпераменте и его типы.

Темперамент — это индивидуальные свойства человека, которые в наибольшей мере зависят от его природных способностей. Темперамент — это индивидуальная

характеристика со стороны динамических особенностей психической деятельности человека: интенсивности, скорости, темпа, ритма психических процессов и состояний.

Выделяются три сферы проявления темперамента: общая активность, особенности моторной сферы и свойства эмоциональности.

Общая активность определяется интенсивностью и объемом взаимодействия человека с окружающей средой — физической и социальной. Общая активность психической деятельности и поведения человека выражается в различной степени стремления активно действовать, осваивать и преобразовывать окружающую действительность, проявлять себя в разнообразной деятельности. Выражение общей активности у различных людей различно. Можно отметить две крайности: с одной стороны, вялость, инертность, пассивность, а с другой — большая энергия, активность, страстность и стремительность в деятельности. Между этими двумя полюсами располагаются представители различных темпераментов. Двигательная, или моторная, активность показывает состояние активности двигательного и речедвигательного аппарата. Выражается в быстроте, силе, резкости, интенсивности мышечных движений и речи человека, его внешней подвижности (или, наоборот, сдержанности), говорливости (или молчаливости). Эмоциональность выражается в эмоциональной впечатлительности (восприимчивость и чуткость к эмоциональным воздействиям импульсивности, эмоциональной подвижности (быстрота смены эмоциональных состояний, начало и прекращение их).

На протяжении истории своего изучения темперамент всегда связывался с органическими основаниями, или физиологическими особенностями организма. Эта физиологическая ветвь учения о темпераменте уходит в античный период. Гиппократ (V в. до н. э.) описывает четыре типа темперамента. Смешение жидкостей в организме, характеризующееся преобладанием крови, было названо сангвистическим темпераментом (от лат. «сангвис» — кровь); смешение, при котором преобладает лимфа, — флегматическим темпераментом (от греч. «флегма» — слизь); смешение с преобладанием желтой желчи было названо холерическим темпераментом (греч. «холэ» — желчь); и, наконец, смешение с преобладанием черной желчи получило название меланхолического темперамента.

Эти названия темперамента сохранились до сих пор. Со временем появились умозаключения о том, какие психологические качества должны быть у человека с преобладанием в организме одной из четырех жидкостей. Отсюда появились психологические «портреты» темпераментов; первая попытка принадлежала античному врачу Галену (II в. до н. э.). Достаточно точные описания принадлежат И. Канту (1724—1804), который писал, что они составлены «по аналогии игры чувств и желания с телесными движущими причинами».

3 Физиологические основы темперамента. Тип ВНД и темперамент.

Сангвинический темперамент

Сангвиник быстро сходится с людьми, жизнерадостен, легко переключается с одного вида деятельности на другой, но не любит однообразной работы. Он легко контролирует свои эмоции, быстро осваивается в новой обстановке, активно вступает в контакты с людьми. Его речь громкая, быстрая, отчетливая и сопровождается выразительными мимикой и жестами. Но этот темперамент характеризуется некоторой двойственностью. Если раздражители быстро меняются, все время поддерживается новизна и интерес впечатлений, у сангвиника создается состояние активного возбуждения и он проявляет себя как человек деятельный, активный, энергичный. Если же воздействия длительны и однообразны, то они не поддерживают состояния активности, возбуждения и сангвиник теряет интерес к делу, у него появляется безразличие, скука, вялость.

У сангвиника быстро возникают чувства радости, горя, привязанности и

недоброжелательности, но все эти проявления его чувств неустойчивы, не отличаются длительностью и глубиной. Они быстро возникают и могут так же быстро исчезнуть или даже замениться противоположными. Настроение сангвиника быстро меняется, но, как правило, преобладает хорошее настроение.

Флегматический темперамент

Человек этого темперамента медлителен, спокоен, нетороплив, уравновешен. В деятельности проявляет основательность, продуманность, упорство. Он, как правило, доводит начатое до конца. Все психические процессы у флегматика протекают как бы замедленно. Чувства флегматика внешне выражаются слабо, они обычно невыразительны. Причина этого — уравновешенность и слабая подвижность нервных процессов. В отношениях с людьми флегматик всегда ровен, спокоен, в меру общителен, настроение у него устойчивое. Спокойствие человека флегматического темперамента проявляется и в отношении его к событиям и явлениям жизни: флегматика нелегко вывести из себя и задеть эмоционально. У человека флегматического темперамента легко выработать выдержку, хладнокровие, спокойствие. Но у флегматика следует развивать недостающие ему качества — большую подвижность, активность, не допускать, чтобы он проявлял безразличие к деятельности, вялость, инертность, которые очень легко могут сформироваться в определенных условиях. Иногда у человека этого темперамента может развиваться безразличное отношение к труду, к окружающей жизни, к людям и даже к самому себе.

Холерический темперамент

Люди этого темперамента быстры, чрезмерно подвижны, неуравновешенны, возбудимы, все психические процессы протекают у них быстро, интенсивно. Преобладание возбуждения над торможением, свой-

ственное этому типу нервной деятельности, ярко проявляется в несдержанности, порывистости,

вспыльчивости, раздражительности холерика. Отсюда и выразительная мимика, торопливая речь, резкие жесты, несдержанные движения. Чувства человека холерического темперамента сильные, обычно ярко проявляются, быстро возникают; настроение иногда резко меняется. Неуравновешенность, свойственная холерику, ярко сказывается и в его деятельности: он с увеличением и даже страстью берется за дело, показывая при этом порывистость и быстроту движений, работает с подъемом, преодолевая трудности. Но у человека с холерическим темпераментом запас нервной энергии может быстро истощиться в процессе работы, и тогда может наступить резкий спад деятельности: подъем и воодушевление исчезают, настроение резко падает. В общении с людьми холерик допускает резкость, раздражительность, эмоциональную несдержанность, что часто не дает ему возможности объективно оценивать поступки людей, и на этой почве он создает конфликтные ситуации в коллективе. Излишняя прямолинейность, вспыльчивость, резкость, нетерпимость порой делают тяжелым и неприятным пребывание в коллективе таких людей.

Меланхолический темперамент

У меланхоликов медленно протекают психические процессы, они с трудом реагируют на сильные раздражители; длительное и сильное напряжение вызывает у людей этого темперамента замедленную деятельность, а затем и прекращение ее. В работе меланхолики обычно пассивны, часто мало заинтересованы (ведь заинтересованность всегда связана с сильным нервным напряжением). Чувства и эмоциональные состояния у людей меланхолического темперамента возникают медленно, но отличаются глубиной, большой силой и длительностью; меланхолики легкоуязвимы, тяжело переносят обиды, огорчения, хотя внешне все эти переживания у

них выражаются слабо. Представители меланхолического темперамента склонны к замкнутости и одиночеству, избегают общения с малознакомыми, новыми людьми, часто смущаются, проявляют большую неловкость в новой обстановке. Все новое, необычное вызывает у меланхоликов тормозное состояние. Но в привычной и спокойной обстановке люди с таким темпераментом чувствуют себя спокойно и работают очень продуктивно. У меланхоликов легко развивать и совершенствовать свойственную им глубину и устойчивость чувств, повышенную восприимчивость к внешним воздействиям.

Итак, каждому типу темперамента присуще свое соотношение психических свойств, прежде всего разная степень активности и эмоциональности, а также тех или иных особенностей моторики. Определенная структура динамических проявлений и характеризует тип темперамента.

Следует помнить, что деление людей на четыре вида темперамента очень условно. Существуют переходные, смешанные, промежуточные типы темперамента; часто в темпераменте человека соединяются черты разных темпераментов. «Чистые» темпераменты встречаются относительно редко.

Наиболее серьезная попытка подвести физиологическую базу под темперамент связана с именем физиолога И. П. Павлова. Им было разработано учение о типах нервной системы. И. П. Павлов выделил три основных свойства нервной системы: силу, уравновешенность и подвижность нервных процессов.

Сила нервной системы — самый важный показатель типа нервной системы. От этого свойства зависит работоспособность клеток коры, их выносливость.

Уравновешенность нервной системы — это степень уравновешенности между двумя видами процессов: тормозным и возбуждающим.

Подвижность нервных процессов проявляется в скорости, с которой происходит смена одного нервного процесса другим.

То или иное сочетание указанных свойств и составляет тип нервной системы. Согласно разработанному учению, А. П. Павлов обнаружил, что каждому типу нервной системы может соответствовать один из темпераментов. Получилась следующая схема:

- сангвистический темперамент обладает сильным уравновешенным быстрым типом нервной системы;
- флегматический темперамент обладает сильным уравновешенным медленным типом нервной системы;
- холерический темперамент обладает сильным неуравновешенным типом нервной системы;
- меланхолический темперамент обладает слабым типом нервной системы.

Подход к различиям в динамической стороне психики со стороны свойств типа нервной системы положил начало новому этапу в изучении физиологических основ темперамента. Были открыты новые свойства нервной системы: лабильность (Б. М. Теплов, В. Д. Небылицин), общая конституция организма (В. М. Русалов) и др.

Существуют разные мнения о том, с какими именно особенностями организма следует связывать темперамент — с наследственными (генотип) или просто с физиологическими (фенотип). И. П. Павлов связал понятие «темперамент» с генотипом или с прирожденным складом нервной системы, тем самым исключив психологическую основу темперамента. Психологические же аспекты темперамента он назвал характером.

Исходя из этого, психологи констатируют, что хотя темперамент и характер в психологии различаются, четкой границы между ними не проводится. В самом общем и приблизительном смысле темперамент понимается либо как «природная основа», либо как «динамическая основа» характера.

3. Понятие о характере. Формирование, структура и типология характера.

Характер определяется как совокупность устойчивых свойств индивида, в которых выражаются способы его поведения и способы эмоционального реагирования. Говоря о

характере какого-либо человека, мы всегда даем явную или подразумеваемую его оценку: «добрый», «мягкий», «жестокий» и т. д. Исходя из этого, Г. Олпорт заключает, что характер — понятие этическое, оно используется для оценки поведения индивида. Таким образом, характер — это оцененная личность, а личность — это не оцененный характер. Однако некоторые исследователи (Ю. Б. Гиппенрейтер) не ставят знак равенства между характером и личностью. Утверждается, что черты характера отражают то, как действует человек, а черты личности — то, ради чего действует человек. В психологической литературе существует несколько определений характера:

- характер определяется как способ поведения (А. Адлер);
- способ реагирования (А. Лоуэн);
- совокупность свойств, черт и особенностей личности;
- направленности и воли;
- реакций (В. Райх);
- влечений (З. Фрейд) и др.

Общим для всех пониманий характера является выделение его основных особенностей: индивидуальное своеобразие, наличие типического, проявление в деятельности и общении, социальная детерминированность.

Наиболее интересные описания характера (известные как «типологии характера») возникли в пограничной области, на стыке психологии и психиатрии. Среди ученых, обобщивших многолетний опыт работы с людьми, опыт наблюдения за их поведением и изучения их судеб, необходимо назвать К. Юнга, Э. Кречмера, П. Б. Ганнушкина, К. Леонгарда, А. Е. Личко.

К. Юнг выделяет два типа: экстравертированный (направленность на мир внешних воздействий) и интровертированный (направленность на собственный внутренний мир).

Э. Кречмер также описывает два типа характера: циклоидный (чередование фаз хорошего и плохого настроения) и шизоидный (замкнутость и недостаток интуиции в общении). Со временем число типов характера увеличивается, и у П. Б. Ганнушкина мы находим семь типов, а у А. Е. Личко — одиннадцать.

Характер бывает выражен в разной степени. Если представить ось координат, то на ней можно обозначить три зоны:

- зона абсолютно нормальных характеров;
- зона выраженных характеров (акцентуаций);
- зона сильных отклонений характеров (психопатий).

Первые две зоны можно считать психологической нормой, а зона психопатий является патологией. Существует ряд различий между нормальным характером (включающим акцентуации) и характером патологическим. Так, П. Б. Ганнушкин выделял три критерия психопатического характера.

1. Характер можно считать патологическим, т. е. расценивать его как психопатию, если он относительно стабилен во времени и мало меняется в течение жизни.

2. Тотальность проявления характера. При психопатиях человек обнаруживает одни и те же черты характера везде: дома и на работе, на отдыхе, среди знакомых и среди незнакомых людей. Если же человек «на людях» один, а дома другой — он не психопат.

3. Социальная дезадаптация. Этот признак считается самым показательным. Человек не умеет адаптироваться в обществе, из-за чего страдает и сама личность, и окружающие люди.

П. Б. Ганнушкиным было выделено девять типов психопатий: циклоиды, шизоиды, эпилептоиды, астеники, психоастеники, паранойяльные психопаты, истерические психопаты, неустойчивые психопаты, органические психопаты.

Акцентуация — чрезмерное усиление отдельных черт характера или их сочетаний, проявляемое в избирательном отношении личности к психологическим воздействиям определенного рода. Различные комбинации чрезмерно усиленных черт

дают различные типы акцентуаций. Понятие акцентуации введено К. Леонгардом.

А. Е. Личко выделяет следующие типы акцентуаций характера: гипертимный, циклоидный, лабильный, астено-невротический, сензитивный, психоастенический, шизоидный, эпилептоидный, истероидный, неустойчивый и конформный.

Проблема акцентуированных характеров относится не к области психиатрии, а к области общей психологии. В случае акцентуаций характера никогда не присутствуют все три признака психопатий, описанных выше; может не быть и ни одного признака таковых. Ю. Б. Гиппенрейтер описывает свойства акцентуированного характера таким образом:

1) акцентуированный характер не проходит «красной нитью» через всю жизнь. Обычно он обостряется в подростковом возрасте, а с повзрослением сглаживается;

2) акцентуированный характер не всегда «тотален», так как черты акцентуированного характера проявляются не в любой обстановке, а только в особых условиях;

3) социальная дезадаптация при акцентуациях либо не наступает вовсе, либо бывает непродолжительной.

Для личности с акцентуациями характера свойственна уязвимость по отношению не к любым (как при психопатиях), а лишь к определенным психотравмирующим воздействиям, которые создают нагрузку на «места наименьшего сопротивления» характера. Для того чтобы избежать неправильных шагов, излишних нагрузок и осложнений во взаимоотношениях, нужно знать «слабые места» акцентуированных характеров.

Так, для носителя гипертимной акцентуации характера (высокий жизненный тонус, неудержимая активность, стремление к лидерству и др.) тяжелой ситуацией покажется та, где его поведение регламентируется, где нет свободы для проявления инициативы, где есть монотонный труд и принуждение. Во всех этих ситуациях гипертимы дают взрывы или срывы. Например, если у подростка данного типа очень опекающие родители, то очень рано он начинает протестовать и дает острые негативные реакции вплоть до побегов из дома. Для людей с шизоидной акцентуацией труднее всего вступать в эмоциональные контакты с людьми — это их «слабое звено». Поэтому они дезадаптируются там, где нужно неформально общаться (что как раз очень подходит гипертиму). Для истероидного типа труднее всего переносить невнимание к себе.

Итак, введение понятия «места наименьшего сопротивления» характера и описание этих особенностей явилось важным вкладом в теоретическую и практическую психологию.

Насколько велика роль наследственности в формировании характера? Как влияют свойства темперамента на характер человека? Может ли человек изменить свой характер?

Все эти вопросы правомерны и являются предметом обсуждения отечественной и зарубежной психологии.

Интересен в этом отношении взгляд А. В. Петровского: «Характер не дан человеку от природы. Нет характера, которого нельзя было бы скорректировать. Ссылки на то, что «у меня такой характер и я ничего не могу с собой поделать» психологически совершенно несостоятельны. Каждый человек отвечает за все проявления своего характера, и в состоянии заняться самовоспитанием».

Известно, что процесс формирования характера начинается с детства. Поэтому отказ от шаблона в воспитании личности ребенка предполагает творческий подход к вопросам формирования его характера.

4. Понятие о способностях, механизмы и их виды.

Способности — это такие психологические особенности человека, от которых зависит успешность приобретения знаний, умений, навыков, но которые сами к наличию этих знаний, умений, навыков не сводятся.

Способности и умения, способности и знания, способности и навыки не тождественны друг другу. По отношению к знаниям и навыкам способности выступают как некоторая возможность. Для того чтобы эта возможность превратилась в действительность, требуется много усилий и определенные условия. В число условий входят, например:

- заинтересованность окружающих и близких людей в том, чтобы человек проявил свои способности;

- качество и организация обучения;

- педагог, который обеспечит специальное обучение, и т. д. Способности обнаруживаются только в деятельности, которая не

может осуществляться без наличия этих способностей. Нельзя, например, говорить о способности человека к рисунку, если его не пытались обучать рисовать, если он не смог приобрести никаких навыков,

необходимых для изобразительной деятельности. Только в процессе специального обучения рисунку и живописи (или нотам, танцу и т. д.) может выясниться, есть ли у обучающегося способности к определенной деятельности. Важно установить не только то, к чему обнаруживает способности ученик, но и то, в какой мере ученик способен выполнять требования, предъявляемые деятельностью, насколько быстрее, легче и основательнее он овладевает навыками, умениями и знаниями по сравнению с другими. Один из самых сложных вопросов — вопрос о происхождении способностей: врожденные способности или они формируются прижизненно-

Термины «врожденный», «прирожденный» обычно употребляют в смысле «полученный от природы», «переданный по наследству». Ответы, которые исследователи дают на этот вопрос, противоречивы и часто диаметрально противоположны. Можно найти высказывания в пользу того, что «математиком, поэтом, музыкантом надо родиться», и противоположные о том, что «талант — это 1% способностей и 99% пота». Рассмотрим две точки зрения.

Доказательства врожденности способностей

1. Считается, что доказательством наследственности способностей служит их раннее проявление у ребенка. Известно, например, что музыкальные способности у Моцарта проявились в три года, у Гайдна — в четыре года; Рафаэль проявился как художник в восемь лет и т. д.

2. О врожденности способностей заключают также на основе повторения их у потомков выдающихся людей. Так, существуют целые династии одаренных личностей: Бахов, Дарвинов и т. д. В семье Бахов было около шестидесяти музыкантов, из них двадцать выдающихся; в семье Моцарта — пять; в семье Гайдна — два. Известны династии театральные (Садовские), цирковые (Дуровы), династии ученых (Якушкины, Фортунатовы). Однако эти факты могут свидетельствовать не столько о биологической наследственности, сколько о наследственности определенных условий жизни и жизненных ценностей. Речь идет о тех условиях в семье, которые благоприятствуют развитию именно таких способностей.

3. Более строгие факты даются исследованиями с применением близнецового метода. Между собой сравнивались умственные показатели однояйцевых близнецов и просто пар братьев и сестер (сибсов).

Корреляция показателей внутри монозиготных (однойцевых) пар оказалась очень высокой; у сибсов корреляция значительно меньше.

4. Впечатляющие результаты были получены в исследованиях на животных с применением метода искусственной селекции; эти данные свидетельствуют о возможности накопления генетической предрасположенности к успешному обучению.

Доказательства возможности формирования способностей

1. К менее точным, но достаточно впечатляющим результатам относятся результаты деятельности выдающихся педагогов. Известно множество случаев, когда вокруг одного учителя возникала большая группа талантливых учеников, по численности и уровню способностей необъяснимая с точки зрения законов статистики. По мнению некоторых выдающихся педагогов (М. П. Кравец), неспособных детей вообще не бывает. Если уроки проходят в интересной для ребенка форме и захватывающей манере обучения, то соответственно результаты развития способностей будут высокими.

2. Влияние условий среды на формирование способностей. Показательно исследование, проведенное Ю. Б. Гиппенрейтер и О. В. Овчинниковой, где был установлен заведомо более высокий показатель музыкальных способностей у вьетнамцев по сравнению с русскоговорящими людьми. Психологи выявили, что во вьетнамском языке высота звука несет смыслоразличительную функцию, а в русском языке такой функции нет. Отсюда — более высокая музыкальность вьетнамцев.

3. Значение условий воспитания для формирования способностей. Так, было выращено отобранное поколение «умных» крыс в условиях обедненной впечатлениями среды и поколение «глупых» крыс в условиях обогащенной среды. В результате — показатели второй группы животных оказались выше.

4. Психологические факторы развития способностей:

- для развития познавательных способностей детей должно быть организовано определенное обустройство среды. Должны быть созданы условия для того, чтобы взаимодействие детей и взрослых носило характер сотрудничества и содружества. Этот очень важный психологический фактор — «пересечение пространства ребенка и взрослого» — помогает многостороннему развитию способностей детей;

- возникают специфические интеллектуальные эмоции: эмоции догадки, сомнения и уверенности;

- для ребенка чрезвычайно важно общение со взрослым в форме диалогов, дискуссий, совместных наблюдений и экспериментов;

- взрослый передает свою заинтересованность ребенку, удивляется и радуется вместе с ним;

- познавательная и интеллектуальная деятельность ребенка всегда должна быть связана с положительными эмоциями. Педагог должен отмечать любые достижения ребенка; тогда происходит фиксация успеха и дальнейшее желание развиваться.

Итак, вопрос о происхождении способностей, а также о становлении и развитии способностей остается открытым. С одной стороны, существуют природные предпосылки способностей, но то, насколько проявятся эти задатки, зависит от условий индивидуального развития человека.

Становление и развитие способностей, видимо, связано с прохождением ребенка через различные сензитивные периоды с возможным научением в эти периоды по типу запечатления. Каждый ребенок в своем развитии проходит через периоды повышенной чувствительности к тем или иным воздействиям, к освоению того или иного вида деятельности. Так, в два-три года у детей развивается устная речь, в пять-семь лет ребенок готов к овладению чтением и т. д. Психологи делают вывод о том, что именно эти периоды благоприятны для овладения особыми видами деятельности. Если какая-то функция не получает своего развития в благоприятный период, в дальнейшем ее развитие будет затруднено.

В психологии исследован еще один фактор: неотъемлемой компонентой способностей является повышенная мотивация. Именно повышенная мотивация к учебе обеспечивает интенсивно и одновременно «естественно» организующуюся деятельность, необходимую для развития способностей. В этом отношении очень яркий

материал дает изучение одаренных детей.

Изучение одаренности

В результате изучения ряда одаренных детей удалось выявить некоторые существенно важные способности, которые в совокупности образуют структуру умственной одаренности.

1. Важное качество одаренных детей — это внимательность, собранность, постоянная готовность к напряженной работе. Ребенок отдает себя целиком тому, что его заинтересовало.

2. Еще одно качество одаренности, неразрывно связанное с первым, заключается в том, что готовность к труду у одаренного ребенка перерастает в склонность к труду, в трудолюбие, в неумную потребность

трудиться. Неизменно повторяющийся факт при исследовании одаренных детей состоит в том, что эти дети обнаруживают сильную тягу к занятиям той деятельностью, к которой они способны. Интересующая их деятельность является одновременно и трудом и игрой. Все интересы, переживания, поиски, вопросы одаренных с ранних лет детей.

3. Высокие достижения способных детей всегда связаны с их эмоциональной увлеченностью. Иными словами, повышенная мотивация и вызываемая ею напряженная активность являются признаками и неотъемлемыми условиями развития способностей.

4. Еще одна группа качеств связана непосредственно с интеллектуальной деятельностью: это особенности мышления, быстрота мыслительных процессов, систематичность ума, повышенные возможности анализа и обобщения, высокая продуктивность умственной деятельности. В результате почти непрекращающейся деятельности одаренный ребенок успевает понять, узнать и освоить самостоятельно огромное количество материала. Объем усвоенных им знаний превышает тот, которому его мог бы научить педагог за короткий срок. Психологи единодушно отмечают факт напряженной деятельности самообучения способных детей.

5. Исследователи утверждают, что у одаренных детей возможна синхронизация нескольких сензитивных периодов, обычно сменяющих друг друга. Соответственно возможности развития их способностей многократно увеличиваются.

Подводя итог, можно сказать о том, что вершиной развития способностей является талант человека.

Талант — высшая ступень развития способностей. Это такое сочетание способностей, которое дает человеку возможность успешно, самостоятельно и оригинально выполнять какую-либо сложную трудовую деятельность.

Вопросы и задания

1. Какие из приведенных ниже черт человека характеризуют его как индивида? Как личность? Как индивидуальность? Объясните свой ответ. Обоснуйте свой ответ.

.Аккуратность, медлительность, общительная, хорошая моторная координация, сила воли, сообразительность, мечтательность, яркость проявления черт, лень, самолюбие, решительность, адаптационные возможности, математические способности, темперамент, упрямство, реактивность, возбудимость, выразительная мимика, литературная одаренность, направленность, близорукость, сила нервной системы.

Всегда ли легко было отнести характеристику к тому или иному понятию? Что вызвало у вас наибольшие затруднения? Как вы объясните возникшие у вас трудности?

2. Могут ли черты индивида становиться чертами личности? Индивидуальности? Если да, то при каких условиях?

3. Известный психолог и философ Э. Фромм писал: «...Мое собственное „Я“ должно быть таким же объектом моей любви, как и другой человек. *Утверждение собственной жизни, счастья развития, свободы коренится в моей способности любить,*

т.е. в заботе, уважении, ответственности и знании. Если индивид в состоянии испытывать плодотворную любовь, он любит также и себя; если он любит только других, он вообще не может любить»¹. Согласны ли вы с этим высказыванием? Проанализируйте его с точки зрения того, что вы узнали о «Я-концепции» личности.

4. Всегда ли можно считать человека с высокой самооценкой зазнайкой? Если нет, то в каких случаях?

5. Проанализируйте отрывок из воспоминаний А.И. Деникина с точки зрения формирования отношения к себе.

«С грехом пополам перевалил через 3-й и 4-й классы, а в 5-м застрял окончательно: в среднем за год получил по каждому из трех основных математических предметов по 2,5 (по пятибалльной системе).

То лето я провел в качестве репетитора в деревне. Работы с моими учениками было немного, и все свободное время я посвятил изучению математики. Вначале дело шло туговато, но мало-помалу „математическое" сознание прояснилось, я начинал входить во вкус дела: удачное решение какой-нибудь трудной задачи доставляло мне истинную радость...

Учитель Епифанов был влюблен в свою математику... В классе он находил всегда двух-трех учеников, особенно способных к математике, с ними он занимался особо... Класс дал им название „пифагоров"... Во время заданной классной задачи „Пифагоры" усаживались отдельно, и Епифанов предлагал им задачу много труднее...

Первая классная задача после каникул - совершенно пустяковая... Решаю в 10 минут и подаю. Прислушиваюсь, что говорится за „пифагоровой" скамьей: „В прошлом номере «Математического журнала» предложена была задача... А в последнем номере значится, что решение не прислано. Не хотите ли попробовать..."

„Пифагоры" взялись за решение, но не осилили. Я тоже заинтересовался задачей. Мысль заработала... Неужели?! Красный от волнения, слегка дрожащими руками я подал лист Епифанову.

- Кажется, я решил...

- Епифанов прочел, ни слова не сказав, прошел к кафедре, развернул журнал и поставил так ясно, что весь класс заметил *пятерку*...

Я остановился на этом маловажном, со стороны глядя, эпизоде, потому что он имел большое значение в моей жизни. После трех лет лавирования между двойкой и четверкой, после постоянных укоров родителей, вынужденных и вымученных объяснений и уколов самолюбию дома и в школе - в моем характере проявилась какая-то неуверенность в себе, приниженность, какое-то чувство своей „второсортности". С этого же памятного дня я вырос в собственных глазах, почувствовал веру в себя, в свои силы, тверже и увереннее зашагал по ухабам нашей маленькой жизни»¹.

6. Действием какого психологического механизма могут быть объяснены воспоминания героини романа Л.Н. Толстого «Воскресение» Катюши Масловой: «Воспоминания эти не сходились с ее теперешним мирозерцанием и потому были совершенно вычеркнуты из ее памяти или скорее хранились в ее памяти нетронутыми, но были так заперты, замазаны, как пчелы замазывают гнезда клочней (червей), которые могут погубить всю пчелиную работу, чтобы к ним не было никакого доступа... Масло-ва вспоминала о многих, но только не о Нехлюдове. О своем детстве и молодости, а в особенности о любви к Нехлюдову она никогда не вспоминала. Это было слишком больно. Эти воспоминания где-то далеко нетронутыми лежали в ее душе. Даже во сне никогда не видала Нехлюдова... Ей нужно было прочно и окончательно забыть обо всем этом, чтобы не убить себя, не стать безумной»².

7. Как вы думаете, о каком личностном образовании идет речь в стихотворении В. Берестова?

..Любили тебя без особых причин,

За то, что ты - внук.

За то, что ты - сын.
За то, что малыш,
За то, что растешь,
За то, что на папу и маму похож.
И эта любовь до конца твоих дней
Останется тайной опорой твоей¹.

Рекомендуемая литература:

1. Белоус В.В. Темперамент и деятельность. Учебное пособие. — Пятигорск, 1990. (Место темперамента в структуре личности: 20—25. Типы темперамента: 26—52. Темперамент и деятельность: 102-112.)
2. Русалов В.М. О природе темперамента и его месте в структуре индивидуальных свойств человека // Вопросы психологии. — 1985. - № 11. - С. 19-33.
3. Стреляу Я. Роль темперамента в психическом развитии. — М., 1982. (Основные концепции темперамента: 19—66. Темперамент и факторы его формирования: 67—109. Связь темперамента со способностями и личностью: 109—141. Значение свойств темперамента для деятельности: 162—227.)
4. Ковалев А.Г. Психология личности, гл. XII. Изд. 3-е. М., «Просвещение», 1970.
5. Ковалев А.Г., Мясищев В.Н. Психологические особенности человека, т. I, гл. IV – VIII. Изд-во ЛГУ, 1975.
6. Мерлин В.С. Структура личности. Характер, способности, самосознание. Учебное пособие к спецкурсу. — Пермь, 1990. (Характер: 3—26.)
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. — Т. II. — М., 1989. (Темперамент и характер: 211—235.)

Тема 3.Познавательная сфера личности.

1. Ощущения
2. Восприятие
3. Память
4. Внимание
5. Мышление
6. Воображение

- Сегодня мы приступаем к изучению важного раздела психологии: «Познавательные процессы».

- Все мы имеем возможность воспринимать красоту, чувствовать запах цветов, анализировать события и свои поступки, забывать плохое и запоминать хорошее и многое другое.

- Благодаря чему, мы имеем такую возможность? Эту возможность нам обеспечивают познавательные процессы.

- Что же такое познавательные процессы? Даем определение.

1. Познавательные процессы – это психические явления, обеспечивающие, непосредственно в своей совокупности, познание, т.е. восприятие информации, ее переработку, хранение и использование. К их числу относятся: ощущения, восприятия, представления, внимание и память, воображение и мышление.

- Важнейшая функция всех познавательных процессов состоит в том, чтобы сообщать сведения разного толка об окружающей действительности и о нас самих для планирования дальнейших действий. Наша задача разобраться и понять содержание и особенности различных познавательных процессов.

- Фундаментом всех познавательных процессов являются ощущения. Окружающий нас мир широк и многообразен; сложен и запутан. Чтобы научиться ориентироваться и жить в этом мире, надо с чего-то начинать. Эту функцию ориентации в самых простых, элементарных свойствах окружающей жизни выполняют ощущения.

Свойства и признаки окружающих предметов и явлений – цвета, запахи, вкус, тепло, звуки – человек познает через ощущения. Если бы мы не имели ощущений, мы не смогли бы получить картину мира!

- Что же такое ощущения?

Ощущения – это простейший психический процесс, отражающий отдельные свойства предметов и явлений при непосредственном воздействии раздражителей на органы чувств.

Ощущениями обладают все живые существа, имеющие нервную систему. Но осознают свои ощущения только те, которые имеют головной мозг, а главное кору головного мозга.

Органы чувств человека с самого рождения приспособлены воспринимать и перерабатывать самые разнообразные воздействия – раздражители.

Так, человек обладает зрением. Сетчатка глаза фиксирует цвета, их яркость, контраст, движение и величину предметов. Ясной темной ночью человек способен увидеть пламя свечи, находящейся на расстоянии 27 км.

Для того чтобы ощущение возникло, необходимо воздействие раздражителя определенной силы.

- Сколько, например, нужно положить в стакан с водой крупинок сахара, чтобы вы почувствовали сладость? Правильно, у каждого будет свой ответ.

Минимальная величина раздражителя, которая вызывает едва заметное ощущение, называется **нижним абсолютным порогом** чувствительности. – У каждого, как мы выяснили, этот порог свой.

Верхний порог чувствительности – это максимальная величина раздражителя, при которой ощущение еще сохраняет свои качественные характеристики.

- Какая же связь между величиной порога и чувствительностью? Вспомните наш пример с сахаром: у кого будет чувствительность выше? Чем меньше величина порога, тем выше чувствительность.

- Каков механизм возникновения ощущения?

Ощущение возникает, когда какой-то предмет или явление воздействует своим определенным свойством – вкусом, запахом, цветом, температурой и т.д. – на рецептор. В рецепторе раздражаются специальные чувствительные клетки. Так возникает **раздражение** – физический процесс. Под влиянием раздражения возникает физиологический процесс – **возбуждение**. По афферентным нервам возбуждение передается в соответствующий участок коры головного мозга, где превращается в психический процесс – **ощущение**, и человек ощущает то, или иное свойство предмета или явления.

Уже в древней Греции знали пять органов чувств и соответствующие им ощущения.

- Какие? Зрительные, слуховые, осязательные, вкусовые и обонятельные.

В настоящее время известны тактильные (ощущения прикосновения, давления, шероховатости, твердости), болевые, температурные, вестибулярные (равновесия и ускорения), вибрационные и другие.

По месту расположения рецепторов ощущения подразделяются на три группы:

1. **Экстерорецептивные** – ощущения, располагающиеся на поверхности тела. Они отражают информацию о свойствах объектов из внешнего мира (зрительные, слуховые, тактильные).
2. **Проприоцептивные** – ощущения, располагающиеся в мышцах и связках. Они передают информацию о положении тела и движении (кинестетические, вестибулярные).

3. **Интерорецептивные** – ощущения, расположенные во внутренних органах. Они отражают информацию о состоянии внутренних органов (боль, жжение, тошнота).

- Итак, мы говорили, что каждый из нас имеет свой порог чувствительности. Как вы думаете, можно ли изменить порог чувствительности? Как?

- Какого цвета эта тетрадь? А вот работник лакокрасочного предприятия удивится такому ответу и назовет до 100(!) оттенков черного цвета. Он видит, а мы – нет.

- Почему? Потому, что в процессе деятельности (читай упражнений) резко понизился порог ощущения. А чем ниже порог ощущения, тем выше чувствительность. Это явление называется **сенсбилизация** – изменения порога чувствительности.

Так, при органическом выпадении какого-либо анализатора (депривации), например, при слепоте или глухоте, чувствительность других анализаторов резко повышается. Правда, это происходит благодаря процессам **компенсации** организма.

- Как вы думаете, а если слепота развилась с возрастом, наступила после 70 лет. В этом случае изменится чувствительность других органов? Почему?

На практическом занятии, мы проведем эксперимент, который поможет нам понять роль ощущений в процессе познания.

2. Восприятие

- Ощущение – это тот процесс, который дает знание об элементарных простых свойствах окружающей среды: о звуках вообще, о запахах вообще, о цветах вообще и т.д. Но позвольте, скажете вы, я же вижу не вообще цвет, я вижу цветную вещь. Я слышу не просто звук – я слышу речь, музыку, шум, наконец. Это именно так. Хотя процесс ощущения предоставляет нам возможность чувственно отразить отдельные свойства действительности, в жизни мы воспринимаем не отдельные свойства, а реальные вещи. Восприятие – это такая способность человека, которая позволяет получить целостное представление о вещах.

- Возьмите любую вещь. Дайте, мне, пожалуйста, вашу тетрадь. Посмотрите. Вы видите нечто. Однако видите, как целостную вещь. Вещь, обладающую определенной формой, цветом, размерами. В жизни мы отражаем вещи в целостности их свойств. Итак.

Восприятие – это сложный психический процесс отражения целостного образа предметов и явлений со всеми их свойствами и качествами при непосредственном воздействии раздражителя на органы чувств.

В процесс восприятия включаются память, мышление, ранее приобретенные опыт и знания. Восприятие всегда является активным и даже творческим процессом.

- Как вы думаете, почему, посещение одной и той же выставки вызовет совершенно разные рассказы о ней? Восприятие работает **избирательно**. В зависимости от интересов, значимости тех или иных событий и объектов для конкретного индивида.

Большое влияние на процесс восприятия оказывает **эмоциональное состояние**. Если человек находится в состоянии депрессии, он пессимистичен, предчувствует какие-то неприятности, при этом склонен даже радостные события видеть в черном цвете. И наоборот. Если человеку хорошо и приятно, то окружающий мир и людей, он склонен воспринимать как?

Такие **качества восприятия**, как быстрота, точность и полнота, во многом зависят от знания и опыта человека. Поэтому, опытный медработник и начинающий, могут видеть неодинаковые проявления болезни. Теперь вы понимаете, почему так важно хорошо знать теорию. Кто-то из мудрых сказал: «Теория без практики пуста, а практика без теории преступна».

Восприятие, проводимое с определенной целью, называется **наблюдением**. Для медработника наблюдательность является профессионально-важным качеством, которое нужно постоянно развивать в себе.

- Вспомните, кто из литературных героев обладал исключительной наблюдательностью?

Любопытный факт: прототипом Шерлок Холмса Артура Конан Дойла (который в свое время несколько лет проработал врачом) был Джозеф Белл, хирург Эдинбургского госпиталя. Автор в это время обучался в Эдинбургском университете. Все, кто знал Белла, отмечали одну особенность в характере профессора – его исключительную наблюдательность.

Свойства восприятия

Предметность

Предметность восприятия выражается в так называемом акте объективации, т.е. в отнесении сведений, получаемых из внешнего мира, к этому миру. Предметность, не будучи врожденным качеством, выполняет ориентирующую и регулирующую функцию в практической деятельности. И. М. Сеченов говорил, что предметность формируется на основе процессов, в конечном счете всегда внешне двигательных, обеспечивающих контакт с самим предметом. Без участия движения наши восприятия не обладали бы качеством предметности, т.е. отнесенностью к объектам внешнего мира.

Предметность как качество восприятия играет особую роль в регуляции поведения. Обычно мы определяем предметы не по их виду, а в соответствии с их практическим назначением или их основным свойством.

Целостность

В отличие от ощущения, отражающего отдельные свойства предмета, восприятие дает целостный его образ. Он складывается на основе обобщения знаний об отдельных свойствах и качествах предмета, получаемых в виде различных ощущений.

Компоненты ощущения настолько прочно связаны между собой, что единый сложный образ предмета возникает даже тогда, когда на человека непосредственно действуют только отдельные свойства или отдельные части объекта (бархат, мрамор). Впечатления эти возникают условнорефлекторно вследствие образовавшейся в жизненном опыте связи между зрительными и тактильными раздражениями.

Структурность

С целостностью восприятия связана и его структурность. Восприятие в значительной мере не отвечает нашим мгновенным ощущениям и не является простой их суммой. Мы воспринимаем фактически абстрагированную из этих ощущений обобщенную структуру, которая формируется в течение некоторого времени.

Если человек слушает какую-нибудь мелодию, то услышанные ранее ноты еще продолжают звучать у него в уме, когда поступает новая нота. Обычно слушающий понимает музыкальную вещь, т.е. воспринимает ее структуру в целом. Очевидно, что последняя из услышанных нот сама по себе не может быть основой для такого понимания — в уме слушающего продолжает звучать вся структура мелодии с разнообразными взаимосвязями входящих в нее элементов. Аналогичен процесс восприятия ритма.

Источники целостности и структурности восприятия лежат в особенностях самих отражаемых объектов.

Константность

Константностью восприятия называется относительное постоянство некоторых свойств предметов при изменении его условий. Благодаря свойству константности, состоящему в способности перцептивной системы (совокупность анализаторов, обеспечивающих данный акт восприятия) компенсировать эти изменения, мы воспринимаем окружающие нас предметы как относительно постоянные. В наибольшей степени константность наблюдается при зрительном восприятии цвета, величины и формы предметов.

Константность восприятия цвета — относительная неизменность видимого цвета при изменении освещения (кусочек угля в летний солнечный полдень посылает примерно в 8-9 раз больше количества света, чем мел в сумерки). Явление, константности цвета

обусловливается совокупным действием ряда причин, среди которых большое значение имеют адаптация к общему уровню яркости зрительного поля, светлостный контраст, а также представления о действительном цвете предметов и условиях их освещенности.

Константностью восприятия величины предметов называется относительное постоянство видимой величины предметов при их различной (но не очень большой) удаленности. Например, размеры человека с расстояния 3,5 и 10 м отражаются сетчаткой глаза одинаково, хотя изображение на ней меняется, видимая величина его остается почти неизменной. Это объясняется тем, что при сравнительно небольших удалениях предметов восприятие их величины определяется не только величиной образа на сетчатке, но и действием ряда дополнительных факторов, среди которых особенно большое значение имеет напряжение глазных мышц, приспособляющихся к фиксации предмета на разных расстояниях.

Константность восприятия формы предметов заключается в относительной неизменности ее восприятия при изменении их положения по отношению к линии зора наблюдателя. С каждым изменением положения предмета относительно глаз форма его изображения на сетчатке меняется (смотрит прямо, сбоку) благодаря движению глаз по контурным линиям предметов, и выделению характерных сочетаний контурных линий; известных нам по прошлому опыту.

Каков же источник происхождения константности восприятия? Может быть, это врожденный механизм?

В ходе исследования восприятия людей, постоянно живущих в густом лесу, которые не видели предметов на большом расстоянии, обнаружено, что они воспринимают их как маленькие, а не как удаленные. Строители же постоянно видят объекты, расположенные внизу, без искажения их размеров.

Действительным источником константности восприятия являются активные действия перцептивной системы. Многократное восприятие одних и тех же предметов при разных условиях обеспечивает постоянство (инвариантность — неизменную структуру) перцептивного образа относительно изменчивых условий, а также движений самого рецепторного аппарата. Таким образом, свойство константности объясняется тем, что восприятие представляет собой своеобразное саморегулирующееся действие, обладающее механизмом обратной связи и подстраивающееся к особенностям воспринимаемого объекта и условиям его существования. Без константности восприятия человек не смог бы ориентироваться в бесконечно многообразном и изменчивом мире.

Осмысленность восприятия

Хотя восприятие возникает при непосредственном действии раздражителя на органы чувств, перцептивные образы всегда имеют определенное смысловое значение. Восприятие у человека теснейшим образом связано с мышлением. Сознательно воспринимать предмет — значит мысленно назвать его, т. е. отнести к определенной группе, классу, обобщить его в слово. Даже при виде незнакомого предмета мы пытаемся установить в нем сходство со знакомыми.

Восприятие не определяется просто набором раздражителей, воздействующих на органы чувств, но представляет собой постоянный поиск наилучшего толкования, имеющихся данных.

Апперцепция

Восприятие зависит не только от раздражения, но и от самого субъекта. Воспринимают не глаз и ухо, а конкретный живой человек, и поэтому в восприятии всегда сказываются особенности личности человека. Зависимость восприятия от содержания психической жизни человека, от особенностей его личности, называется апперцепцией.

При предъявлении испытуемым незнакомых фигур уже на первых фазах восприятия они ищут эталоны, к которым можно было бы отнести воспринимаемый объект. В процессе восприятия выдвигаются и проверяются гипотезы о принадлежности объекта к той или иной категории. Таким образом, при восприятии активизируются следы

прошлого опыта. Поэтому один и тот же предмет может по-разному восприниматься различными людьми.

Содержание восприятия определяется и поставленной перед человеком задачей, и мотивами его деятельности; в его процессе участвуют установки, эмоции, которые могут изменять содержание восприятия. Это необходимое условие ориентировки человека в окружающей среде.

3. Память

—Память лежит в основе любого психического явления. Личность, ее отношения, навыки, привычки, надежды и желания существуют благодаря памяти. Нарушения процессов памяти влечет за собой распад личности. Не случайно в древнегреческой мифологии матерью всех муз является всех богиня Мнемозина. Согласно легенде, если человек лишается дара Мнемозины, то вся мудрость и красота мира становятся, для него недоступны, исчезают прошлое и будущее.... Рассказывают, что где-то в Греции, близ одной из пещер есть два источника: Леты – забвения и Мнемозины – памяти. Если добраться до той пещеры и сделать три глотка из источника Мнемозины, память вернется, и человек получит способность творить.

Память – это форма психического отражения прошлого опыта, которая заключается в запоминании, сохранении, последующем воспроизведении и забывании того, что было воспринято, пережито, или сделано.

Память связывает прошлое субъекта с его настоящим и будущим. Память является важнейшим познавательным процессом, лежащим в основе развития и обучения. Не случайно. И.М.Сеченов считал память «краеугольным камнем психического развития».

Память участвует во всем многообразии жизнедеятельности человека и проявляется в самых разнообразных формах.

По длительности сохранения материала выделяют кратковременную, долговременную, оперативную память.

Кратковременная память предполагает сохранения информации от нескольких секунд до 1-2 суток.

Долговременная память практически имеет неограниченный объем и время хранения (хорошо выученные стихи или таблица умножения сохраняются в памяти в течение жизни).

Оперативная память включает в себя элементы как кратковременной, так и долговременной памяти и проявляется в процессе конкретной деятельности, для решения конкретной задачи. Чтобы сохранять информацию в оперативной памяти, человек должен систематически ее повторять.

- Значит, чтобы использовать полученные вами знания в профессиональной деятельности, необходимо постоянно возвращаться к ранее изученному.

По целям деятельности выделяют произвольную и непроизвольную память.

- Кто из вас не обращал внимания на тот факт, что иногда информация запоминается как бы сама собой. Мы вовсе не хотим запоминать, например, рекламу тех или иных товаров. Однако, любой из вас, наверняка вспомнит сейчас, не одну такую рекламу. И наверняка, вам приходила в голову мысль: «Вот бы так запоминать учебный материал!» Такой вид памяти и называется непроизвольным. Что же такое непроизвольное запоминание?

Непроизвольное запоминание – это запоминание, которое осуществляется без специальных усилий, без желания запоминать.

- Как же это происходит? Подумайте, почему мы запоминаем, хоть и не прикладываем для этого никаких усилий? Способствует этому наличие интереса, любопытство, радость, т.е. наличие сильного чувства. Преимуществом такого запоминания является большой объем и большая прочность.

- Возникает вопрос: «Почему же тогда мы не можем воспользоваться такой памятью при запоминании, например, учебной информации?»

Не всякое познание осуществляется при наличии того или иного чувства – это во-первых. А во-вторых, этот вид памяти характеризуется неполнотой, неточностью. А иногда искажением действительности.

Произвольное запоминание характеризуется наличием мотива (надо!), имеет целенаправленный характер и сопровождается произвольным вниманием. Именно такой вид памяти лежит в основе обучения.

- Каждый из вас имеет мотив – хочет стать классным медработником. Для этого нужно знать анатомию, фармакологию, психологию и т.д. это есть наша цель. Чтобы ее достичь, нужно приложить определенные волевые усилия.

По способу запоминания различают механическую и смысловую память.

Механическую память человек успешно использует при запоминании дат, номеров телефонов, адресов и других сведений, которые не требуют понимания. Если речь идет о телефоне, то, что тут понимать? А еще использует тогда, когда материал непонятен или отсутствует желание его усвоить («зубрежка»).

Смысловая (логическая) память состоит в анализе (понимании) того, что следует запомнить. Такая память включает в себя логическое осмысление, систематизацию материала, разбивку на части, выделение главных логических компонентов информации, установление связей между частями, пересказ своими словами.

- Как, по-вашему, какая память лучше? Какую память надо использовать в процессе обучения? Доказано, что эффективность смысловой памяти в 20 раз выше чем, механической.

- Как повысить прочность запоминания?

Прочность запоминания зависит во многом от **повторения**. Заучивая большие объемы информации, следует делить ее на части и заучивать по частям, соединяя, затем в единое целое. Прочность зависит также от способа запоминания, от целей и мотивов. Что еще влияет на нашу память?

- Был проведен следующий эксперимент. Старшеклассники были приглашены на выставку в картинную галерею. После экскурсии всем участникам было предложено вспомнить все картины, которые они видели на выставке. Результаты оказались следующими. Те школьники, которым понравилась экскурсия, вспомнили все 50 картин. Те, которым не понравилась – 28. А те, которым было все равно, смогли вспомнить лишь 7 картин. Как вы думаете, о чем говорят эти результаты? В каком случае результат был наилучшим?

На эффективность заучивания оказывает положительное влияние **эмоциональная вовлеченность, интерес человека к материалу**. Значит, если хочешь запомнить хорошо и надолго сделай материал интересным для себя.

Необходимо помнить, что при запоминании действует так называемый **«краевой эффект»**: лучше запоминается начало и конец. А информация, которая была в середине, запоминается хуже.

В зависимости от преобладающего типа психической активности выделяют следующие типы памяти: **образная, эмоциональная, двигательная и словесно-логическая**.

Образная память – это такой тип памяти, в основе которой лежат ощущения, восприятия, представления. Человек с образной памятью хорошо запоминает лица, вид, цвет предметов, звуки, запахи. В зависимости от того, какой орган чувств, служит основой запоминания и воспроизведения, выделяют зрительную, слуховую, обонятельную, осязательную и вкусовую память.

Эмоциональная – это память на эмоции. Доказано, что лучше запоминаются факты и ситуации, имеющие положительную окраску.

Двигательная память – это память на движения. Включается в работу при выработке двигательных навыков (ходьбы, письма, танцевальных и спортивных движений).

Словесно-логическая память – это память на словесный, абстрактный материал. Это категории, понятия, суждения. Это ведущий тип памяти у человека.

- Как вы думаете, какой тип памяти лучше?

По данным психологов, чем больше типов памяти использует человек при запоминании, тем прочнее сохраняется и лучше воспроизводится материал. Кроме этого, на процессы памяти оказывают большое влияние свойства и особенности личности. Наша память зависит от уровня развития эмоциональной, волевой и интеллектуальной сфер. Развивая и совершенствуя эти сферы, мы объективно способствуем улучшению своей памяти. Однако, каким бы видом памяти не обладал человек, он ничего не сможет запомнить. Если не будет внимательным.

4. Внимание

– Прежде, чем мы начнем разговор о внимании, хочу рассказать вам историю о том, как магараджа выбирал министра...

Внимание – это направленность сознания психической деятельности человека на определенные объекты с одновременным отвлечением от других.

Человек сознательно или неосознанно сосредотачивается на тех или иных предметах и явлениях внешнего мира или собственных ощущениях, отвлекаясь от всего остального. Внимание нельзя считать самостоятельным процессом, подобно восприятию, или памяти. Внимание не существует вне этих процессов. Нельзя быть просто внимательным, независимо от восприятия, памяти или мышления. Внимание проявляется в конкретных психических процессах, создавая оптимальные условия для психической деятельности.

Физиологической основой внимания является **концентрация возбуждения** в определенных участках коры головного мозга, в то время, как остальные участки коры находятся в состоянии торможения.

Психологи выделяют три вида внимания: произвольное, непроизвольное и после произвольное.

Произвольное внимание – это внимание, связанное с сознательно поставленной целью, с волевым усилием.

Непроизвольное внимание – это внимание, которое характеризуется тем, что психическая деятельность идет как бы сама по себе, без волевых усилий, без стремления быть внимательным.

- Представьте себе, что сейчас вдруг откроется дверь и войдет, например, завуч Татьяна Васильевна. – Что произойдет? Как бы мы не были заняты, мы обязательно отвлечемся на этот шум: срабатывает механизм непроизвольного внимания. Но вот человек вышел, закрыл за собой дверь надо снова возвращаться к работе. Иногда, чтобы это сделать, требуется большое усилие воли. В этом случае работает произвольное внимание.

Послепроизвольное внимание - это внимание, естественно сопровождающее деятельность человека. Возникает тогда, когда деятельность вызывает интерес. В этом случае, напряжение, вызванное волевым усилием, исчезает, и человек продолжает целенаправленно работать.

- Что же вызывает, наше внимание?

Внимание привлекает новизна впечатлений, интенсивность звуков и яркие краски, все необычное и неожиданное. Если нам скучно, нам трудно сосредоточить свое внимание, а интерес повышает степень его концентрации. Внимание может рассеиваться, если мы плохо себя чувствуем или нам мешают. Чем дольше мы занимаемся одним делом, тем менее внимательны. Поэтому важно переключать свое внимание время от времени.

Самое главное: каждый человек обращает внимание, прежде всего на то, что связано с его профессиональными интересами.

Внимание обладает рядом *свойств*.

1. **Концентрация** – это степень сосредоточения на объекте. Например, если во время занятия вы слышите любой шорох, вертитесь, не понимаете объяснения, значит, вы не сосредоточились. Иногда степень сосредоточения бывает абсолютно полной, и тогда окружающий мир для человека исчезает. Это произошло в Германии в 1794 году...
2. **Объем внимания** – это то, количество объектов, которое может быть схвачено вниманием одновременно. Средний объем внимания – 5-9
3. **Переключение** – это сознательный перенос внимания с одного объекта на другой.
4. **Распределение** – это способность удерживать в сфере внимания одновременно несколько объектов, выполнять несколько видов деятельности. Например, Юлий Цезарь умел одновременно вести беседу, слушать донесения и писать речь.
5. **Устойчивость** – это длительное сосредоточение внимания на объекте.

Часто внимание у конкретного человека превращается в важную личностную черту – внимательность. Противоположное внимательности свойство – это рассеянность. – Что можно сказать о таком человеке? Существует множество историй о рассеянности талантливых людей, например, ученых (А.П.Бородин, И.Ньютон). Чем, по-вашему, объясняется такая рассеянность?

5. Мышление

– Есть такое выражение: «Если бог хочет наказать человека, он лишает его разума»... Ум, мышление, разум всегда считались достоинством человека, а отсутствие ума – большой бедой. Во многих сказках главному герою приходится отгадывать 3 загадки, чтобы спасти свою жизнь или получить руку и сердце прекрасной принцессы. Одной из самых трудных считается такая: «Что на свете всего быстрее?». И умный герой отвечает: «Быстрее всего мысль человеческая».

- Что же такое мысль? Мышление? Надо ли специально учиться думать и можно ли этому научиться?

Обладание разумом, умение думать является важнейшим отличием человека от других живых существ. Мышление позволяет человеку приспосабливаться к окружающей среде, ставить цели и достигать их, проникать в сущность вещей и явлений, общаться с другими людьми.

- Что же такое мышление?

Мышление – это опосредованное и обобщенное отражение человеком действительности в ее существенных связях и отношениях. Мышление рассматривается как процесс, а мысль как результат этого процесса.

Окружающий нас мир мы познаем с помощью ощущений и восприятий. Мы видим предмет, пробуем его на ощупь, на вкус; воспринимаем цвет и форму и таким образом узнаем его свойства, качества, особенности. Но таким путем мы можем воспринимать лишь единичные факты окружающего мира. В процессе мышления, человек выходит за рамки чувственного познания, т.е. начинает познавать такие явления внешнего мира, их свойства и отношения, которые непосредственно в восприятии не даны, и потому не наблюдаемы.

- Так, например, известными являются следующие факты: песок сыпучий, у кубика шесть граней, а яблоко имеет шаровидную форму. Вместе с тем, объем Земли, химический состав стекла (основным компонентом которого является песок), конструктивные особенности здания, имеющего форму куба и т.д. – все это не поддается познанию путем непосредственного восприятия. Познать их природу помогает процесс мышления.

Альберт Эйнштейн на вопрос сына, чем он знаменит, ответил: «Слепой жук, ползущий по поверхности шара, считает, что он передвигается по плоскости, а мне удалось увидеть эту поверхность кривой».

В мышлении мы имеем дело с отражением наиболее общих и существенных свойств, предметов и явлений. – Подумайте, что объединяет нас всех, таких разных? Все мы являемся живыми, разумными существами – людьми. Произнося слово «человек», мы сразу понимаем, что речь идет о живом существе, обладающим сознанием, умеющим говорить, трудиться и т.д. Это и есть обобщенное представление о том, кто такой человек.

Мышление является не только **процессом обобщенного, но и опосредованного** познания действительности. Опосредованность нашего мышления заключается в том, что мы отражаем действительность, опираясь на уже известные, накопленные человечеством, знания и умения, закрепленные в языке. Овладевая речью, языком, мы учимся мыслить. И наоборот: «Кто ясно мыслит, тот ясно излагает». Речь позволяет в одном слове, фразе отразить целый класс понятий, смысл тех или иных явлений.

Мышление позволяет предвидеть ход событий и результаты наших собственных действий. Так, например, невозможно наблюдать многие болезненные процессы, происходящие в организме человека, однако, изучая симптомы болезни, анализируя причинно-следственные отношения, врач делает вывод об истоках заболевания и способах его лечения.

Мыслительная деятельность протекает в виде **умственных (мыслительных) операций**.

- Рассмотрим основные мыслительные операции.

- **Анализ** – это мысленное расчленение целого на части. В его основе лежит стремление познать целое глубже путем изучения каждой его части.
- **Синтез** – это мысленное соединение частей в единое целое.
- **Сравнение** – это установление сходства и различия между предметами и явлениями, их свойствами или качественными особенностями.
- **Абстракция** – это мысленное выделение существенных свойств предметов и явлений при одновременном отвлечении от несущественных. Мыслить абстрактно – значит уметь какое-то свойство, сторону познаваемого объекта рассмотреть вне связи с другими особенностями того же предмета. (Пример)
- **Обобщение** – мысленное объединение предметов или явлений на основе общих и существенных для них свойств и признаков, процесс сведения менее общих понятий в более общие. (Пример)
- **Конкретизация** – это выделение из общего, того или иного конкретного признака или свойства. (Пример)
- **Систематизация (классификация)** – это мысленное распределение предметов и явлений по группам в зависимости от сходства и различий.

Все мыслительные процессы протекают не изолированно, а в различных сочетаниях.

Различают следующие **виды** мышления:

Наглядно-действенное мышление – вид мышления, предполагающий решение умственных задач в плане практической деятельности. (Примеры)

Наглядно-образное – вид мышления, которое не требует систематического практического манипулирования с объектом, но во всех случаях предполагает отчетливое восприятие и представление этого объекта. Такое мышление оперирует наглядными изображениями – рисунками, схемами, планами.

Логическое (абстрактное) мышление – это вид мышления, который опирается на понятия и рассуждения, а также логические действия с ними для получения выводов и умозаключений.

Основными формами **абстрактного мышления** являются понятия, суждения и умозаключения.

Понятие – это такая форма мышления, отражающая наиболее общие признаки и свойства предметов или явлений объективного мира, выраженная словом.

Суждение – это форма мышления, в которой отражаются связи между понятиями, выраженная в виде утверждения или отрицания. Обычно суждение состоит из двух понятий: подлежащего и сказуемого. Например, «халат белый». Всякое суждение может быть истинным или ложным, т.е. соответствовать или не соответствовать реальности. Например: «Некоторые студенты – отличники», «Все здания – памятники архитектуры».

Умозаключение – это форма мышления, посредством которой из двух и более суждений выводится новое суждение – заключение. Умозаключение, как новое знание, мы получаем путем выведения из уже имеющихся знаний.

Например: «Все рыбы дышат жабрами»

«Окунь – рыба»

«Окунь дышит жабрами».

Индивидуальными особенностями мышления принято считать следующие качества ума: глубина, критичность, гибкость, широта ума, быстрота, оригинальность и пытливость.

- Как вы понимаете каждое из перечисленных свойств?

6. Воображение

Воображение – это психический процесс создания новых образов предметов и явлений, путем преобразования уже имеющихся. Это опережающее отражение действительности в новых, неожиданных и непривычных сочетаниях и связях.

Подобно мышлению, воображение – это аналитико-синтетическая деятельность, которая осуществляется под влиянием сознательно поставленной цели, либо чувств и переживаний, которые владеют человеком в данный момент.

Чаще всего воображение возникает в проблемной ситуации, когда требуется быстрый поиск решения. Однако, в отличие от мышления, опережающее отражение (опережающие конкретные практические действия) в воображении происходит в виде ярких представлений. Благодаря воображению, еще до начала работы, мы можем себе представить готовый результат труда.

Выделяют **два вида** воображения: активное и пассивное.

Активное воображение характеризуется произвольностью возникновения, при активном участии сознания и воли. Человек ставит перед собой цель: придумать, представить нечто в виде образа, и, контролируя весь процесс, решает определенную задачу (творчество писателей, художников).

Активное воображение бывает **воссоздающим**, при котором образ предмета или явления создается со слов, по описанию; и **творческим**.

Творческое воображение – это воображение, при котором создаются совершенно новые образы, в целом и по частям отличающиеся от всего известного.

Пассивное воображение характеризуется непроизвольностью возникновения образов без участия сознания и воли (сновидения, галлюцинации, образы, возникающие в бреду).

Воображение обладает психотерапевтической функцией. Через воображение можно оказывать положительное влияние на психическое состояние и поведение человека. Произвольно вызывая у себя определенные образы, человек может изменить свое собственное физическое и психическое состояние. Например, представляя себе жаркое лето, мы можем ощутить тепло; воображая, что находимся на морозе, почувствуем холод. Нередко встречаются факты внушения различных болезней. Наконец, воображение позволяет в какой-то степени удовлетворять человеку свои потребности. Если, например,

человека кто-то обидел, то, воображая, что бы он сказал обидчику, человек, в известной степени, удовлетворит потребность отомстить и это его успокоит.

Известны случаи, когда неосторожное высказывание врача вызывало у пациента мысль о том, что он заболел опасной болезнью. При этом могут развиваться соответствующие симптомы, и возникнет, т.н. ятрогенное заболевание.

Вопросы для самоконтроля:

1. Что лежит в основе восприятия
2. Перечислите основные виды памяти
3. Какие основные свойства внимания вы знаете
4. Назовите основные мыслительные операции

Рекомендуемая литература:

1. Ковалев А.Г. Психология личности, гл. XII. Изд. 3-е. М., «Просвещение», 1970.
2. Ковалев А.Г., Мясичев В.Н. Психологические особенности человека, т. I, гл. IV – VIII. Изд-во ЛГУ, 1975.
3. Психология личности: Тексты. — М., 1982. (Характер и социальный процесс (Э.Фромм): 48—54.)
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. — Т. II. — М., 1989. (Темперамент и характер: 211—235.)

Лекция 4. Психология общения

1. Характеристика и содержание общения
2. Функции общения
3. Виды общения
4. Структура и уровни общения

1. Характеристика и содержание общения

«Раз пошел богатырь к быстрой реченьке. А на берегу той реки – дракон лежит. И стал биться богатырь с драконом. День бился, два бился, три. Наконец, обессиленные, упали они и, чуть дыша, дракон спрашивает:

- Чего ж тебе было надобно, Иванушка?
- Да, водицы испить.
- Да, пил бы! Чего ж драться-то стал?»

Так и в нашей жизни бывает: не разобравшись, порой, в чем дело и зачем, люди ссорятся, вступают в конфликты специально или неосознанно, тем самым усложняют свою жизнь и жизнь других.

« Самая главная роскошь на земле- это роскошь человеческого общения» Антуан де Сент Экзюпери.

Что такое общение? Ответить на этот вопрос одновременно и легко и очень трудно. Общение - это такое социально-психологическое явление, которое не только сопровождает человека всю его жизнь, но и является важнейшим условием формирования его личности.

Общение - основа существования любого социума: оно объединяет людей в единое целое, обеспечивает согласованность их усилий, делает возможным сохранение и передачу групповых норм, традиций, преданий, то есть социального опыта, последующим поколениям.

Общаясь, мы познаем мир; потребность в общении - одна из важнейших потребностей человека, одиночество воспринимается нами как одно из величайших бедствий. "Общество" и "общение" - однокоренные слова, ведь любое общество - это не что иное как система различных уровней и форм общения людей. сформулируйте одно универсальное определение «общения» (обратите внимание на выделенные слова)

Общение—неотъемлемая часть как личной, так и профессиональной жизни человека. Будущим специалистам, заинтересованным в успешности своего общения, необходимы знания по психологии коммуникаций, особенно деловых. Эти знания позволят выявить свои затруднения, причины успехов и неудач в общении, помогут преодолеть их и найти способы изменить себя. Понимание причин и закономерностей своего поведения может радикально изменить отношение человека к возникающим жизненным и профессиональным ситуациям. Появится возможность видеть варианты своих собственных действий, а это делает молодого специалиста более гибким, терпимым и свободным в выборе решений. Данные качества—одни из ведущих качеств современного предпринимателя. Навыки бесконфликтного общения, ведения споров, разрешения трудных ситуаций при наличии творческого подхода к решению задач значительно повышают вероятность успешных коммуникаций. Профессионал, получивший хорошее образование по своей основной специальности, понимает, что ему придется много беседовать в рамках своей деятельности—с коллегами, клиентами, сотрудниками. Знания и умения в сфере коммуникаций приобретаются, как правило, неосознанно в течение жизни. Но слишком разнообразны люди и ситуации, слишком мало времени на вхождение в профессию и в контекст деятельности, поэтому навыки эффективных способов общения желательно приобретать как можно раньше. В современном мире в связи с бурным развитием экономики и экономических взаимоотношений с партнерами не только в России, но и за рубежом, достаточно актуальной является проблема межкультурного общения.

В процессе проведения деловых переговоров определенные трудности в языковом понимании можно снять либо компенсировать невербальным общением. Взаимопонимания можно достичь, обходя «подводные камни» делового общения. Формирование себя как лидера и приобретение коммуникативных компетенций в рамках обучения в ВУЗе позволит начинающему бизнесмену, менеджеру или предпринимателю успешно и уверенно войти в новое для него поле профессиональной деятельности. Общение—это сложный и многогранный процесс, который может выступать в одно и то же время как процесс взаимодействия индивидов и как информационный процесс, как отношение людей друг к другу и как процесс их взаимовлияния друг на друга, как процесс сопереживания и взаимного понимания.

Философский словарь— «Общение - процесс взаимосвязи и взаимодействия общественных субъектов (классов, групп, личностей), в котором происходит обмен деятельностью, информацией, опытом, способностями, умениями и навыками, а также результатами деятельности»

Психологический словарь «Общение — сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностью в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимания партнера по общению»

В толковом словаре В. Даля слово «общаться» означает быть заодно, с кем-либо знаться, дружить, делиться сообщая, давать кому-либо долю участия. Общение и его функции



Общение — один из важнейших инструментов социализации человека, способ его существования, удовлетворения и регулирования основных потребностей, главный канал взаимодействия людей.

В повседневной жизни человек учится общению с детства и овладевает разными

его видами в зависимости от окружающей его среды, от людей, с которыми взаимодействует. Это происходит стихийно, в житейском опыте. Для профессиональной деятельности, особенно связанной с людьми и передачей информации, знаний, данного опыта недостаточно, необходимо овладеть теоретическими знаниями.

Понятие «общение», как любое другое понятие в психологии, разрабатывалось многими исследователями и имеет разнообразные трактовки. В отечественной психологии сложилась устойчивая традиция связывать понятия «общение» и «деятельность».

На наш взгляд, объемно это понятие представила Л.П. Буева. Она определяет общение «...как процесс взаимосвязи и взаимодействия общественных субъектов (личностей, групп), характеризующийся обменом деятельностью, информацией, опытом, способностями, умениями и навыками, а также результатами деятельности; как одно из необходимых и всеобщих условий формирования и развития общества и личности». Это определение носит общий характер, нацелено на изучение любых взаимосвязей между людьми, социальными группами и т.д.

Однако понятие «общение» может анализироваться и как самостоятельное: «Общение — взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного или аффективно-оценочного характера» (Психологический словарь / под ред. В.В. Давыдова и В.П. Зинченко, 1996).

В психологическом словаре (под ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского, 1990) **общение** рассматривается как сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание людьми друг друга.

Общение является необходимым условием любой совместной деятельности и представляет собой процесс установления и развития контакта между людьми, обмена информацией, восприятия участниками общения друг друга и их взаимодействия. Подобный подход к пониманию общения и его структуры был впервые сформулирован отечественным психологом Б. Д. Парыгиным в начале 70-х гг. XX в. Им были выделены несколько основных параметров процесса общения:

Составные элементы категории общения

- психологический контакт, возникающий между людьми и реализующийся в процессе их взаимного восприятия друг друга;
- обмен информацией в процессе вербального или невербального общения;
- взаимодействия и взаимовлияния друг на друга.

В соответствии с этим подходом в отечественной социальной психологии выделено основное содержание общения (Г. М. Андреева, 1976), а именно: передача информации (коммуникация), взаимодействие (интеракция), познание людьми друг друга (перцепция)

2. Функции общения

Общение всегда рассматривалось как *полифункциональный* процесс.



Можно выделить пять основных его функций

прагматическая	реализуется при взаимодействии людей в процессе совместной деятельности
формирующая	проявляется в процессе формирования и развития человека
подтверждающая	реализуется в процессе общения с другими людьми, когда человек получает возможность познать, утвердить и подтвердить себя
организация и поддержание межличностных	осуществляется на разных уровнях — от интимно-личностных до деловых
внутриличностная	реализуется в общении человека с самим собой через внутреннюю и внешнюю речь, построенную по типу диалога

❖ **В прагматической функции** общение выступает как важнейшее условие объединения людей в процессе любой совместной деятельности. О том, какие разрушительные последствия для деятельности людей имеет невыполнение этого условия, повествуется в знаменитом библейском сюжете о строительстве Вавилонской башни.

❖ Большая роль принадлежит **формирующей функции** общения. Общение ребенка и взрослого — это не просто процесс передачи первому суммы умений, навыков и знаний, которые он механически усваивает, а сложный процесс взаимного влияния, обогащения и изменения. Жизненно необходимая роль общения ярко проявляется в следующем примере. В тридцатых годах в США был проведен эксперимент в двух клиниках, в которых дети лечились от серьезных, трудно излечимых заболеваний. Условия в обеих клиниках были одинаковые, но в одном они различались: в одной больнице родственников к малышам не пускали, опасаясь инфекции, а в другой — в определенные часы родители могли пообщаться и поиграть с ребенком в специально отведенной комнате. Через несколько месяцев сравнили показатели эффективности лечения. В первом отделении коэффициент смертности приблизился к одной трети, несмотря на усилия врачей. Во втором отделении, где малышей лечили теми же средствами и методами, не умер ни один ребенок.

❖ **Функция подтверждения** в процессе общения дает возможность познать, утвердить себя. Желая утвердиться в своем существовании и своей ценности, человек ищет точку опоры в другом человеке. Повседневный опыт человеческого общения изобилует процедурами, организованными по принципу подтверждения: ритуалы знакомства, приветствия, именования, оказание различных знаков внимания. Известный английский психиатр Р.Д. Лейнг видел в неподтверждении универсальный источник многих психических заболеваний, прежде всего шизофрении.

❖ **Организация и поддержание межличностных отношений** для любого человека связано с оцениванием людей и установлением определенных эмоциональных отношений — либо позитивных, либо негативных. Поэтому эмоциональное отношение к другому человеку может быть выражено в терминах «симпатии — антипатии», что

накладывает свой отпечаток не только на личностное, но и на деловое общение.

❖ **Внутриличностная функция** рассматривается как универсальный способ мышления человека. Л.С. Выготский отмечал в связи с этим, что «человек и наедине с самим собой сохраняет функцию общения».

Итак, ведущее значение общения в жизнедеятельности человека состоит в том, что оно является средством организации совместной деятельности людей и способом удовлетворения потребности человека в другом человеке, живом их контакте.

Содержание общения – это информация, которая в межиндивидуальных контактах передается от одного живого существа к другому, это может быть информация, представляющая знания о мире; богатый, прижизненно приобретенный опыт, знания, умения и навыки. Человеческое общение многопредметно, оно самое разнообразное по своему внутреннему содержанию.

3. Виды общения

Формы и виды общения чрезвычайно разнообразны. Существует несколько классификаций общения.

1. По содержанию:

При материальном общении субъекты, будучи заняты индивидуальной деятельностью, обмениваются ее продуктами, которые, в свою очередь, служат средством удовлетворения их актуальных потребностей.

При кондиционном общении люди оказывают влияние друг на друга, направленное на то, чтобы привести друг друга в определенное физическое или психическое состояние.

Мотивационное общение предполагает передачу друг другу определенных побуждений, установок или готовность к действиям в определенном направлении.

Когнитивное общение – обмен знаниями.

Деятельностное общение – обмен действиями, операциями, навыками и умениями. Иллюстрацией двух последних видов может служить общение, связанное с познавательной или учебной деятельностью.

2. По уровню взаимодействия индивидов в процессе общения:, т.е. в зависимости от того, насколько ярко в общении проявляются отношения, различают такие виды, как социально-ориентированное, групповое предметно-ориентированное и личностно-ориентированное общение.

Социально-ориентированное общение – это общение реализует общественные отношения и имеет целью организовать социальное взаимодействие (например, лекция, ораторская речь, телевизионное выступление и т.д.).

Групповое предметно-ориентированное общение – это общение, обусловленное совместной деятельностью. Цель такого общения – решение конкретных проблем, стоящих перед коллективом: в сфере труда – производственных задач, в сфере обучения – познавательных. Задачей предметно-ориентированного общения является организация коллективного взаимодействия.

Личностно-ориентированное общение – это общение одного человека с другим. Оно может быть деловое, т.е. направленное на совместную деятельность (по сути совпадающее с предметно-ориентированным) или иметь целью «выяснение отношений».

3. По средствам: непосредственное и опосредованное общение. Непосредственное общение — исторически первая форма, на основе которой в более поздние периоды развития цивилизации возникают другие виды общения. Это естественный психологический контакт индивидов при наличии четкой обратной связи (например,

беседа, игра и т. п.). Опосредованное общение — это неполный психический контакт с помощью каких-либо устройств (например, разговор по телефону, переписка и т. п.).

4. Общение может быть межличностным или массовым.

❖ **Массовое общение** представляет собой множественные контакты незнакомых людей, а также коммуникацию, опосредованную различными видами массовой информации. Оно может быть **прямым и опосредованным**. **Прямое массовое общение** наблюдается на митингах, собраниях, демонстрациях, во всех больших социальных группах: толпе, публике, аудитории. **Опосредованное массовое общение** имеет односторонний характер и связано с массовой культурой и средствами массовой коммуникации.

По критерию равноправия партнеров в **межличностном общении** (схема 4) выделяют два типа: **диалогическое и монологическое**.

Типы межличностного общения

Диалогическое общение — равноправное субъект-субъектное взаимодействие, имеющее целью взаимное познание, стремление к реализации целей каждого партнера.

Монологическое общение реализуется при неравноправных позициях партнеров и представляет собой субъект-объектные отношения. Оно может быть императивным и манипулятивным.

Императивное общение — авторитарная, директивная форма взаимодействия с партнером с целью достижения контроля над его поведением, установками, мыслями и принуждения к определенным действиям или решениям. Причем цель эта не завуалирована.

Манипулятивное общение — форма межличностного общения, при которой воздействие на партнера по общению осуществляется скрытно для достижения своих намерений.

Выделяют два типа коммуникаций — ролевую и личностную.

В **ролевом общении** люди действуют, исходя из занимаемого статуса. Например, ролевым будет общение учителя с учениками, начальника цеха с рабочими и т. д. Ролевое общение регламентировано принятыми в обществе правилами и спецификой обращения.

Личностное общение зависит от индивидуальных особенностей людей и взаимоотношений между ними.

5. Обмен информацией может происходить посредством вербального и невербального взаимодействия.

❖ **Вербальное** общение происходит посредством речи,

❖ **невербальное** — с помощью паралингвистических средств передачи информации (громкость речи, тембр голоса, жесты, мимика, позы).

6. По продолжительности выделяют кратковременное и долговременное общение.

Время, в течение которого происходит общение, оказывает влияние на его характер.

Кратковременное общение — общение в пределах одной темы и отрезка времени в несколько часов. Кратковременное общение с незнакомым лицом разворачивается в двух планах: с одной стороны, оно направлено на решение стоящей задачи, с другой — на познание этого лица. Познать человека в деталях за короткий срок не удастся, но попытка постичь основные личностные качества постоянно существует.

Долговременное общение (в пределах одной или нескольких тем, прерывистое или непрерывное) предполагает не только решение стоящих задач, но и самовыявление каждой из сторон и познание таким образом друг друга. Длительный срок общения создает предпосылку либо для зарождения и укрепления положительных деловых и дружеских взаимоотношений и, следовательно, психологической совместимости, либо для возникновения конфронтации, противопоставления, т.е. психологической несовместимости.

7. По цели общение делится на биологическое и социальное.

Цель общения – это то, ради чего у человека возникает данный вид активности. Цели общения служат средством удовлетворения разнообразных потребностей: социальных, культурных, познавательных, эстетических, потребностей интеллектуального роста, нравственного развития и т.д.

Биологическое общение – это общение, необходимое для поддержания, сохранения и развития организма, связано с удовлетворением основных органических потребностей.

Социальное общение преследует цели расширения и укрепления межличностных контактов, установления и развития интерперсональных отношений, личностного роста индивида.

8. По характеру участников выделяют межперсональное и ролевое общение.

Межперсональное общение – общение, где участниками являются конкретные личности, обладающие уникальными индивидуальными качествами, которые раскрываются по ходу общения и организации совместных действий.

Ролевое общение – общение, где участники выступают как носители определенных ролей (начальник – подчиненный, учитель – ученик и т.д.). Общение и поведение человека диктуются исполняемой ролью.

Следует отметить, что границы между отдельными видами общения весьма условны. В жизни человека общение не существует как обособленный процесс или самостоятельная форма активности. Оно включено в индивидуальную или групповую практическую деятельность, которая не может ни возникнуть, ни осуществиться без интенсивного и разностороннего общения.

Кроме того, выделяются несколько видов общения, среди которых можно отметить следующие.

1. «Контакт масок». В процессе общения нет стремления понять человека, не учитываются его индивидуальные особенности, поэтому данный вид общения принято называть формальным. В ходе общения используется стандартный набор масок, которые стали уже привычными (строгость, вежливость, безразличие и т.п.), а также соответствующий им набор выражений лица и жестов. В ходе беседы часто применяются «расхожие» фразы, позволяющие скрыть эмоции и отношение к собеседнику.

2. Прimitивное общение. Данный вид общения характеризуется «нужностью», т.е. человек оценивает другого как нужный или не-нужный (мешающий) объект. Если человек нужен, с ним активно вступают в контакт, если не нужен, мешает — «отталкивают» резкими репликами. После получения от партнера по общению желаемого теряют дальнейший интерес к нему и, более того, не скрывают этого.

3. Формально-ролевое общение. При таком общении вместо понимания личности собеседника обходятся знанием его социальной роли. В жизни каждый из нас играет множество ролей. Роль — это способ поведения, который задается обществом, поэтому продавцу, кассиру сберегательного банка не свойственно вести себя как военачальнику. Бывает, что в течение одного дня человеку приходится «играть» несколько ролей: компетентный специалист, коллега, руководитель, подчиненный, пассажир, любящая дочь, внучка, мать, жена и т.д.

4. Деловое общение. В этом виде общения учитываются особенности личности, возраст, настроения собеседника, но интересы дела являются более важными.

5. Светское общение. Общение беспредметное, люди говорят не то, что думают, а то, что положено говорить в подобных случаях. Вежливость, такт, одобрение, выражение симпатий — основа данного вида общения. Общение осуществляется при помощи вербальных (словесных) и невербальных средств.

Эффективность работы во многом зависит от умения общаться с другим человеком, осуществлять индивидуальный подход к нему. Высокая профессионально-психологическая подготовка по организации профессиональных контактов жизненно необходима. Успешность в профессиональной деятельности будет напрямую зависеть от знания психологических особенностей собеседника, наличия конкретных психологических умений, позволяющих:

- формировать и «управлять» социально-психологическим настроением партнера по общению;
- устанавливать и поддерживать межличностный и деловой контакт;
- преодолевать психологические барьеры в общении;
- использовать психологические приемы и методы для формирования успешных и эффективных взаимоотношений в профессиональной деятельности и межличностном общении.

4. Структура и уровни общения

Общение осуществляется на разных уровнях. Уровни общения определяются общей культурой взаимодействующих объектов, их индивидуальными и личностными характеристиками, особенностями ситуации, социальным контролем, ценностными ориентациями общающихся, их отношением друг к другу.



Уровни общения

Самый примитивный уровень общения — **фатический** (от лат. fatuus — глупый). Он предполагает простой обмен репликами для поддержания разговора, не имеет глубокого смысла. Такое общение необходимо в стандартизированных условиях либо определяется этикетными нормами.

Информационный уровень общения предполагает обмен интересной для собеседников новой информацией, являющейся источником эмоциональной, мыслительной, поведенческой активности человека.

Личностный уровень общения характеризует такое взаимодействие, при котором субъекты способны к глубокому самораскрытию и постижению сущности другого человека, самого себя и окружающего мира. Он построен на позитивном отношении к себе, другим людям и окружающему миру в целом. Это высший духовный уровень общения.

Изучение процесса общения показало, насколько это сложное, многообразное явление и позволило выделить структуру общения, состоящую из трех взаимосвязанных сторон:

- 1) коммуникативной, которая проявляется во взаимном обмене информацией между партнерами по общению, передаче и приеме знаний, мнений, чувств;
- 2) интерактивной, заключающейся в организации межличностного взаимодействия, т.е. когда участники общения обмениваются не только знаниями, идеями, но и действиями;
- 3) перцептивной, которая проявляется через восприятие, понимание и оценку людьми друг друга. Чтобы лучше понять, что представляет собой общение, надо подробно

рассмотреть все его стороны, особенности, проблемы и препятствия. Общение как восприятие. С чего начинается общение? Конечно, «с первого взгляда», т.е. общение начинается с наблюдения за собеседником, его внешностью, голосом, манерой поведения. Психологи по этому поводу говорят, что происходит восприятие одним человеком другого. Эффективное общение невозможно без правильного восприятия, оценки и взаимопонимания партнеров. Вот почему мы начинаем изучение с основной и важной стороны общения — перцептивной.

Вопросы для самоконтроля:

1. Дайте определение понятию «общение»
2. Раскройте функции и виды общения
3. Какие типы по критерию равноправия партнеров в межличностном общении выделяют
4. На каких уровнях может осуществляться общение
5. Определите, какая реализуемая потребность в общении на сегодняшний день является для вас доминирующей?
6. Можно ли согласиться с прагматичным Дж. Рокфеллером, который говорил: «Умение общаться с людьми - такой же покупаемый за деньги товар, как сахар или кофе. И я готов платить за это умение больше, чем за какой-либо другой товар в мире»?

Список рекомендуемой литературы

1. Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погорыша В. М. Межличностное общение. СПб.: Питер, 2011.- 225с.
2. Реан А. А. Психология личности. Социализация, поведение, общение. СПб., 2004.
3. Рогов Е. И. Психология общения. М., 2002.
4. Сергеечева В. Как говорить убедительно. — СПб.: Питер, 2002. — 224с.
5. Столяренко Л.Д. Психология и этика деловых отношений. — Ростов н/Д: «Феникс», 2003. — 512 с.
6. Филатова О. Г. Социальная психология. СПб., 2000.

Тема 5. Понятие и сущность инклюзивного образования

1. Этимология понятий интеграция, инклюзия, определение их содержательного поля.
2. Понятия и основные принципы построения инклюзивного образовательного пространства
3. Приоритет социализации как процесса и результата инклюзии.
4. Развитие позитивных межличностных отношений - безопасность (физическая и психологическая).
5. Раннее включение в инклюзивную среду.

1. В современной науке и практике для обозначения, описания педагогического процесса, в котором здоровые дети и дети с ограниченными возможностями здоровья обучаются и воспитываются вместе, используются такие термины, как интеграция, мэйнстриминг, инклюзия.

Термин «интеграция» произошел от латинского слова *integrare* – восполнять, дополнять. В педагогике термин «социальная интеграция» появился в XX в. и использовался первоначально преимущественно в США применительно к проблемам расовых, этнических меньшинств, с 60-х годов XX в. термин вошел в речевой оборот Европы и стал применяться в контексте проблем людей с ограниченными возможностями здоровья.

К началу XXI века за рубежом интеграция в широком социально- философском

смысле понимается как форма бытия, совместной жизни обычных людей и людей с ограниченными возможностями здоровья, что предусматривает осуществление неограничиваемого участия человека с особыми потребностями во всех социальных процессах, на всех ступенях образования, в процессе досуга, на работе, в реализации различных социальных ролей и функций, причем это право законодательно закреплено в большинстве развитых стран мира.

Зарубежная педагогика рассматривает интеграцию как возможность совместной жизни и учения обычных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья при поддержке и сопровождении этого процесса мерами экономического, организационного, дидактического и методического характера [13].

Мейнстриминг (от англ. *mainstream*, т.е. выравнивание, приведение к распространенному образцу) – понятие, используемое в зарубежной литературе, обозначает стратегию, при которой ученики, имеющие инвалидность, общаются со сверстниками в рамках различных досуговых программ, что позволяет расширять их социальные контакты. Каких-либо образовательных целей здесь, как правило, не ставится.

Основными недостатками указанных форм объединения (интеграция, мейнстриминг), по мнению исследователей, выступает неприспособленность образовательной среды к нуждам инвалидов. Ребенок с ограниченными возможностями вынужден адаптироваться к имеющимся условиям образования, остающимся в целом неизменными. То есть ребенок с ограниченными возможностями здоровья должен быть достаточно подготовлен в плане познавательного и личностного развития к обучению в массовом образовательном учреждении. Для облегчения процесса обучения предполагается введение системы дефектологической, психолого-педагогической помощи ребенку.

Инклюзивное образование – (от франц. *inclusif* – включающий в себя), термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) школах. **Инклюзивное образование** – образование, которое каждому ребенку, несмотря на имеющиеся физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые и другие особенности, предоставляет возможность быть включенным в общий (единый, целостный) процесс обучения и воспитания (развития и социализации), что затем позволяет взрослому человеку стать равноправным членом общества, снижает риски его сегрегации и изоляции.

Общепринятым считается, что инклюзивное образование – это процесс развития общего образования, подразумевающий доступность образования для всех, что и обеспечивает доступ к образованию детям с особыми потребностями.

Термин «инклюзивное образование» является более современным, отражающим новый взгляд не только на систему образования, но и на место человека в обществе. Инклюзия предполагает решение проблемы образования детей с ограниченными возможностями за счет адаптации образовательного пространства, школьной среды к нуждам каждого ребенка, включая реформирование образовательного процесса, (перепланировку учебных помещений так, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех без исключения детей, необходимые средства обучения согласно типу отклонения развития ребенка, психологическую и методическую готовность учителей, и другое). Таким образом, инклюзия предполагает включение детей со специальными образовательными потребностями в массовые учреждения, где считается важным снять все барьеры на пути к полному участию каждого ребенка в образовательном процессе.

Американская педагогика рассматривает инклюзию как кардинальное преобразование массовой школы под задачи и потребности совместного обучения обычных детей и детей с проблемами в развитии. В немецкоязычных странах термин «инклюзия» употребляется сравнительно мало. Здесь продолжают пользоваться терминами «интеграция», «совместное обучение», «включение». Страны, ориентирующиеся на американскую образовательную модель, в том числе и Россия, все

шире используют термин «инклюзия» [19].

Введение инклюзивного обучения рассматривается как высшая форма развития образовательной системы в направлении реализации права человека на получение качественного образования в соответствии с его познавательными возможностями и адекватной его здоровью среде по месту жительства. Инклюзивное обучение и воспитание – это долгосрочная стратегия, рассматриваемая не как локальный участок работы, а как системный подход в организации деятельности общеобразовательной системы по всем направлениям в целом. Инклюзивная форма обучения касается всех субъектов образовательного процесса: детей с ограниченными возможностями здоровья и их родителей, нормально развивающихся учащихся и членов их семей, учителей и других специалистов образовательного пространства, администрации, структур дополнительного образования. Поэтому деятельность общеобразовательного учреждения должна быть направлена не только на создание специальных условий для обучения и воспитания ребенка с ОВЗ, но и на обеспечение взаимопонимания как между педагогами (специалистами в области коррекционной и общей педагогики), так и между учащимися с ОВЗ и их здоровыми сверстниками [6].

Следует особо подчеркнуть, что введение инклюзии в образовательную систему не должно приводить к уменьшению значения специального образования. Инклюзивное образование выступает как одно из направлений образования, вариант предоставления образовательных услуг ребенку с ограниченными возможностями здоровья. Все особые дети нуждаются в обогащении опыта социального и учебного взаимодействия со своими нормально развивающимися сверстниками, однако каждому ребенку необходимо подобрать доступную и полезную для его развития модель образования. Образовательная инклюзия, скорее всего, имеет свои пределы, в тех случаях, когда для ребенка нецелесообразно совместное обучение, необходимо предоставить возможность обучаться в специализированном учреждении, позаботившись о формировании социальных умений, включив его в совместные досуговые программы.

2. Понятия и основные принципы построения инклюзивного образовательного пространства

В современной психолого-педагогической науке и практике понятие «образовательная среда» широко используется при обсуждении условий обучения и воспитания. Исследованию проблем образовательной среды посвящены многочисленные работы отечественных и зарубежных ученых (Я.Корчак, Дж.Гибсон, В.А.Ясвин, С.В.Тарасов, Г.А.Ковалев и др.). Образовательная среда рассматривается как подсистема исторически сложившейся социокультурной среды и одновременно как специально организованные педагогические условия, в которых осуществляется развитие личности ребенка. В этом смысле образовательная среда интересна своим функциональным назначением, с точки зрения качества предоставляемых ею образовательных возможностей для эффективного саморазвития ее субъектов. В контексте рассмотрения проблем инклюзивного образования понятие среды приобретает особую актуальность. Это связано с тем, что включение ребенка с особыми образовательными потребностями предъявляет новые требования к ее организации. Изменение касается технологических, организационно-методических, нравственно-психологических и других параметров. Возникает множество вопросов относительно качественных и количественных характеристик среды, достаточных и благоприятных для социализации и образования ее участников. Рассмотрим понятие и сущность категории «образовательная среда».

Образовательная среда – это система влияний и условий формирования личности; совокупность возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно - предметном окружении (Ясвин В.А.). Категория «образовательная

среда» связывает понимание образования как сферы социальной жизни, а среды как фактора образования (Баева И.А.).

Структуру образовательной среды представляют:

- пространственно-предметный компонент (архитектурно-пространственная организация жизнедеятельности субъектов);
- содержательно-методический компонент (концепции обучения и воспитания, образовательные программы, формы и технологии организации обучения и воспитания);
- коммуникативно-организационный компонент (особенности субъектов образовательной среды, психологический климат в коллективе, особенности управления).

Инклюзивная образовательная среда – вид образовательной среды, обеспечивающей всем субъектам образовательного процесса возможности для эффективного саморазвития. Предполагает решение проблемы образования детей с ограниченными возможностями за счет адаптации образовательного пространства к нуждам каждого ребенка, включая реформирование образовательного процесса, методическую гибкость и вариативность, благоприятный психологический климат, перепланировку учебных помещений так, чтобы они отвечали потребностям всех без исключения детей и обеспечивали, по возможности, полное участие детей в образовательном процессе.

На основе работ Е.А.Климова, В.А. Ясвина, Тарасова С.В., в которых предложены составляющие образовательной среды учреждения, можно выделить структуру инклюзивной образовательной среды как пространства социализации детей с различными возможностями и особенностями:

- **пространственно-предметный компонент** (материальные возможности учреждения - доступная (безбарьерная) архитектурно-пространственная организация; обеспеченность современными средствами и системами, соответствующими образовательным потребностям детей);
- **содержательно-методический компонент** (адаптированный индивидуальный маршрут развития ребенка, вариативность и гибкость образовательно-воспитательных методик, форм и средств);
- **коммуникативно-организационный компонент** (личностная и профессиональная готовность педагогов к работе в смешанной (интегрированной) группе, благоприятный психологический климат в коллективе, управление командной деятельностью специалистов).

К условиям организации инклюзивной образовательной среды мы относим:

- *Преимущество дошкольного и школьного образования на уровне дидактических технологий, образовательных программ, воспитательного пространства учреждений).* Создание гибкой и вариативной организационно-методической системы, адекватной образовательным потребностям детей с различными возможностями обеспечивается преимущественно системами дошкольного и школьного образования. Совместная деятельность специалистов детского сада и школы осуществляется как сотрудничество по выработке совместных решений в сфере создания педагогических условий инклюзии. Сотрудничество осуществляется в следующих формах: совместное проведение педагогических советов и совещаний, родительских собраний, воспитательных мероприятий, занятий в школе будущего первоклассника.
- *Комплексное и многоуровневое сопровождение участников образовательного процесса: педагога (научный руководитель, администрация), обучения детей (дефектолог, психолог, родители) и социализации детей (психолог, родители,*

волонтеры).

Сопровождение участников образовательного процесса реализуется посредством следующих инновационных технологий, которые в совокупности реализуют комплексный разноуровневый характер сопровождения участников педагогического процесса:

- технология адаптации ребенка к новой образовательной ступени
- технология сопровождения педагога
- технология помощи ребенку в процессе обучения
- технология взаимодействия с семьей
- технология воспитания личности

Виды (направления) комплексного сопровождения:

- профилактика;
- диагностика (индивидуальная и групповая (скрининг));
- консультирование (индивидуальное и групповое);
- развивающая работа (индивидуальная и групповая);
- коррекционная работа (индивидуальная и групповая);
- психологическое просвещение и образование (повышение психолого-педагогической компетентности учащихся, администрации, педагогов, родителей).

В основе поддержки лежит метод комплексного сопровождения, реализующего четыре функции: диагностика возникающих у ребенка проблем; поиск информации о сути проблемы и способах ее разрешения; консультация на этапе принятия решения и выработке плана решения проблемы; помощь на этапе реализации решения проблемы.

Техническое обеспечение образовательного процесса как параметр безбарьерной среды. Для различных категорий детей предполагаются специальные технические средства (например, для детей с нарушенным слухом характеристики безбарьерной среды определяются наличием индивидуальных слуховых аппаратов (или кохлеарных имплантов), FM-систем, а также внедрением компьютерных технологий в учебный процесс, облегчающих освоение образовательной программы; для детей с нарушенным зрением необходима повышенная освещенность (не менее 1000 люкс) или местное освещение не менее 400-500 люкс, оптические средства – лупы, специальные устройства для использования компьютера, телевизионные увеличители, аудиооборудование для прослушивания «говорящих книг», учебные материалы с использованием шрифта Брайля).

3. Приоритет социализации как процесса и результата инклюзии

Проблема ребенка с ограниченными возможностями здоровья заключается в его связи с миром, бедности контактов со сверстниками и взрослыми, в ограничении мобильности, в ограниченности общения с природой, доступа к культурным ценностям, и даже к элементарному образованию. Детям с ограниченными возможностями, несмотря на свои физические, интеллектуальные, этнические, социальные и иные особенности, необходимо воспитываться вместе со своими сверстниками по месту жительства. А главное они должны быть включены в общую систему образования. Инклюзивное образование не только повышает статус ребенка с особыми образовательными потребностями и его семьи, а также способствует развитию толерантности и социального равенства в обществе. Инклюзия, являясь ведущей тенденцией современного этапа развития системы образования, не должна подменять собой систему специального обучения в целом. Инклюзия — это способ ликвидации всех форм изоляции и дискриминации. Инклюзивное образование — право каждого ребёнка с ОВЗ на качественное образование. Замысел социальной инклюзии как путь построения справедливого, демократичного общества привлекают к себе все больший интерес и внимание, как ученых, так и специалистов-практиков. Цель инклюзивного образования

заключается в ликвидации социальной изоляции, которая является следствием негативного отношения к разнообразию с точки зрения расы, социального положения, этнического происхождения, религии, пола и способностей. Поэтому, образование является одним из конституционных прав человека и основой справедливого общества. Инклюзивность в образовании можно рассматривать, как признание ценности различий всех детей и их способности к обучению. Инклюзивность в образовании означает, что система обучения подстраивается под ребёнка, а не ребёнок под систему. Обучение и социализация детей с ОВЗ в инклюзивном образовательном пространстве дает возможность оказывать обучающимся качественную психолого-педагогическую помощь, учитывая их индивидуальные особенности.

В настоящее время образование детей с ограниченными возможностями здоровья — одна из актуальных и дискуссионных проблем современного образования. Препятствиями к получению детьми качественного образования являются многочисленные ограничения, так или иначе связанные с социальным неравенством инвалидов.

В этой связи повышается роль инклюзивного образования, позволяющего существенно сократить процессы маргинализации детей с ограниченными возможностями здоровья и способствующего расширению доступности образования для них. Тем самым таким детям будут создаваться более благоприятные условия для их социальной адаптации.

С тенденцией развития инклюзивного образования в общеобразовательной школе сочетается усиление неоднородности состава учащихся по уровню их умственного, речевого и в целом психического развития.

Это существенно затрудняет адаптацию как детей условно здоровых, так и детей с ограниченными возможностями здоровья, возникают дополнительные, нередко непреодолимые трудности в реализации индивидуального подхода педагогов к учащимся в процессе их обучения, воспитания, развития, не позволяющие в полной мере реализовать принцип дифференцированного, по-настоящему индивидуального подхода к каждому учащемуся.

Существующая система специальных учебно-воспитательных учреждений для детей с ограниченными возможностями здоровья претерпевает ныне серьезные изменения и во многом стоит на пороге своего сокращения. Вероятнее всего, возьмет верх набирающая силу. Ведь пытаясь реализовать свое право на образование, родители и ребенок сталкиваются с трудностями, препятствующими их вхождению в образовательную среду:

Ø не все участники образовательного процесса, готовы принять в свое сообщество ребенка с ограниченными возможностями здоровья;

Ø родители здоровых детей опасаются, что при смешанном обучении меньше внимания будет уделяться их детям, снизится качество

Для преодоления этих трудностей общеобразовательная школа уже сейчас должна:

в обеспечить нормативно-правовую базу процесса инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в системе общего образования;

в обеспечить образовательный процесс профессионально подготовленными педагогами общего образования и специалистами сопровождения, способными реализовать инклюзивный подход;

в создать «безбарьерную» образовательную и социальную среду инклюзивного образования, ориентированного на принципы принятия и взаимопомощи;

в создать комплексную модель деятельности специалистов различного профиля, обеспечивающих процесс сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования;

в разработать научно-программно-методическое обеспечение инклюзивного образования (учебные планы, учебные программы (их варианты), при необходимости — специальные учебники и рабочие тетради, учебные пособия для самого ученика);

в активно использовать возможности дистанционного образования как эффективного инструмента реализации компетентностного подхода в образовании;

в обеспечить межведомственное взаимодействие и социальное партнерство между организациями, учреждениями, ведомствами, обеспечивающими психолого-педагогическую и социальную поддержку детей с ограниченными возможностями здоровья;

в обеспечить организацию взаимодействия учреждения с семьей, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

в активное вовлечение семьи в работу учреждения, обеспечивающего сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья;

в консультирование родителей по проблемам развития их детей;

в обучение родителей доступным им методам и приемам оказания помощи детям в условиях семьи;

в организация обратной связи родителей с учреждением

Опыт последних лет показал, что общение со сверстниками, не имеющими ограниченных возможностей здоровья, способствует формированию коммуникативных навыков у детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья, интеграции их в общество, а у детей, не имеющих ограниченных возможностей здоровья, формирует толерантное отношение к данной категории людей. Родители (законные их представители) положительно отзываются о такой форме образования, отмечают профессионализм педагогического состава, считают, что обучение детей способствует развитию навыков общения, коррекции физических и психических проблем, позволяет самим родителям (законным представителям) получать необходимые знания и навыки по развитию и коррекции.

4. Развитие позитивных межличностных отношений - безопасность (физическая и психологическая)

В рамках психологии безопасности исследуются психические процессы, порожаемые деятельностью человека и влияющие на его безопасность; психические состояния человека, сказывающиеся на безопасности жизнедеятельности; свойства личности, отражающиеся на безопасности деятельности. Безопасность изучается на уровне индивида, субъекта, личности.

Психологическая безопасность в широком смысле слова означает осознанное, рефлексивное и действенное отношение человека к условиям жизни как обеспечивающим его душевное равновесие и развитие. А это значит, что человек субъективно готов к любым внешним переменам, в том числе и к тому, что изменения могут оказаться непредвиденными, а стечение обстоятельств – неблагоприятным. Это значит также, что человек отдаст себе отчет как в своих объективных связях с действительностью, в своей объективной включенности в каждую сложившуюся ситуацию, так и в своем субъективном отношении к происходящему – в своих чувствах, мыслях, намерениях в связи с этой ситуацией, в связи с отдельными ее компонентами и/или характеристиками.

Психологическая безопасность в специальном смысле слова раскрывается, в частности, в социально-психологическом контексте. Тогда имеется в виду, прежде всего, что у человека нет иллюзий относительно окружающих его людей, будто с их стороны не существует каких-либо угроз, и человек предполагает, что такие угрозы могут появиться в будущем. При этом человек открыт для контактов, но он лишь ограниченно доверяет людям и ждет от них того же. Делается акцент на том, что отношения окружающих должны быть позитивными и даже оптимальными – с точки зрения эффективности совместной жизни и деятельности.

На личностном уровне под психологической безопасностью личности понимается состояние внутреннего благополучия, являющегося следствием осознания ею способности преодолевать неблагоприятные внешние и внутренние воздействия, обеспечивая тем самым для себя устойчивое развитие. Данные воздействия, рассматриваемые как угрозы психологической безопасности, детерминируются выраженным несоответствием ценностей субъекта характеристикам среды и имеющимся у него ресурсам. Преодоление несоответствий ценностей и средовых характеристик основывается на активности самого субъекта. Соответственно, личность должна рассматриваться как субъект активности в сфере безопасности, способный регулировать процесс планирования и реализации целей деятельности. Речь идет о самообеспечении психологической безопасности.

Ситуации, требующие проявления самостоятельности, инициативности, нестандартности и т.п. в условиях выбора из нескольких форм поведения, дефицита времени, неопределенности результата или соревнований могут считаться трудными по их восприятию, хотя и не нести очевидной угрозы психическому или физическому здоровью. Объективно такие ситуации, заставляя преодолевать допустимый уровень объективных и/или субъективных трудностей, являются развивающими и дают возможность освоения нового опыта. Трудность ситуации есть категория субъективная, определяемая отношением к ситуации со стороны человека. В каждом конкретном случае объективно, извне, с позиций стороннего наблюдателя почти невозможно провести границу между обычной (нормальной) и трудной ситуацией. Находясь в ситуации (и даже вне ситуации, осмысливая ее); человек отражает ее, переживает, создавая внутреннюю картину ситуации. Именно восприятие и интерпретация человеком тех или иных обстоятельств как трудных играют решающую роль в возникновении и развитии неблагоприятных, трудных ситуаций в жизни человека.

Трудность ситуации определяется, во-первых, представленностью в сознании субъекта возникшего рассогласования в структуре ситуации, при котором невозможность достижения цели обуславливается либо условиями ситуации, либо недостаточными собственными возможностями (опыт разрешения аналогичных ситуаций, «инструментальная» оснащенность, уверенность в способности решить любую проблему и др.), либо тем и другим. Кроме того, уровень этого рассогласования таков, что необходима новая координация отношений субъекта с окружением и вместе с тем он заведомо существенно не превышает его актуальные возможности. Во-вторых, трудность ситуации определяется выраженностью субъективно переживаемой потребности в разрешении проблемы, основанной на личностной значимости данной ситуации для человека, что проявляется в появлении отрицательных эмоций, обозначающих трудность достижения первоначально поставленной цели.

В образовательной среде к угрозам нарушения психологической безопасности относится несоответствие уровня требований учебного предмета возможностям учащегося, трудности его контакта с преподавателем, пассивную позицию учащегося, отсутствие интеграции между учебными предметами и трудности в выполнении заданий. В перечень угроз на личность студента можно включить также адаптационные трудности, несоответствие уровня требований педагогического процесса уровню его начальной подготовки, конфликтные ситуации, чрезмерный объем информации, дефицит времени и снижение уровня мотивации.

Таким образом, в рамках изучения психологической безопасности студента как субъекта учебной деятельности изучению могут быть подвергнуты: воздействия, рассматриваемые как угрозы психологической безопасности, детерминируемые выраженным несоответствием ценностей субъекта характеристикам образовательной среды и имеющихся у студентов ресурсов; психические процессы, порождаемые учебной деятельностью; психические состояния студента; личностные свойства студента как субъекта, планирующего и реализующего цели деятельности[8]..

При подобном рассмотрении источник безопасности субъекта в значительной мере заключен в нем самом. Безопасность в данном случае основывается на способности человека держать под контролем ситуацию, сохраняя и развивая тем самым те ценности (физические, психические или духовные), которые высоко значимы для него в соответствующий временной промежуток. То есть, речь идет о способности личности к самообеспечению безопасности, в том числе психологической.

Под самообеспечением безопасности в целом понимается сложно организованный процесс достижения субъектом психического состояния подконтрольности ему комплекса экзо- и эндогенных параметров, позволяющего поддерживать динамическое равновесие со средой на соматическом, энергетическом, информационном личностном уровнях и обеспечивать достижения им жизненно значимой цели. В полной мере данная трактовка может быть применена к самообеспечению психологической безопасности.

Процесс самообеспечения психологической безопасности можно разделить на ряд этапов: ориентировка субъекта в ситуации; снижение силы отрицательных эмоций; поиск способов взаимодействия с ситуацией; мобилизация субъективных ресурсов на взаимодействие с ситуацией; осуществление адекватного ситуации взаимодействия; максимально эффективный выход из ситуации (в ряде случаев это может быть минимизация отрицательных последствий). Данные этапы различаются по содержанию, развернутости и скорости реализации. Обозначенное своеобразие находит выражение в стратегиях обеспечения психологической безопасности.

Стратегии обеспечения психологической безопасности могут рассматриваться как совокупность эмоциональных, когнитивных и поведенческих средств предотвращения, снижения и преодоления негативных последствий воздействия на человека угроз внешней и внутренней среды. В самом общем виде стратегии является своего рода системообразующим фактором, который представляет собой устойчивую структуру диспозиций, мотивов, потребностей, побуждений, убеждений, смысло-жизненных целей и ценностных ориентаций, личностной интуиции, субъективно предпочитаемых действий. Стратегии обеспечения психологической безопасности, используемые человеком, представляют собой сложную систему, включающую в себя как особые личностные механизмы психологической защиты, так и различные типы совладающего поведения.

Значимыми особенностями субъекта самообеспечения безопасности выступает наличие у него информационных резервов преодоления трудностей, энергетическое доминирование над ситуацией, опора на эмоциональный опыт. Эффективность его действий при реагировании на трудную ситуацию определяется нестандартностью поведения, самостоятельностью, коммуникабельностью, доверием; осмысленностью восприятия ситуации и ее участников, осмысленностью управления эмоциями и поведением. В данном контексте целесообразно обращение к резервам совладающего поведения.

Выделяют два вида совладающего поведения: активное, проблемно-фокусированное копинг-поведение (целенаправленное устранение или избегание угрозы) и пассивное, личностно- или эмоционально-фокусированное копинг-поведение, направленное на снижение эмоционального возбуждения до того, как ситуация изменится. Применение совладающего поведения не означает, что при этом не функционируют защитные механизмы и наоборот, если в данный момент работают механизмы психологической защиты, это не значит, что человек не прилагает осознанных усилий для изменения ситуации. Соответственно, возникает проблема построения совладающего поведения, что в ситуации угрозы психологической безопасности проявляется в необходимости выбора адекватной стратегии самообеспечения безопасности.

Выбор стратегий обеспечения психологической безопасности определяется спецификой восприятия субъектом внутренних и внешних угроз. Важнейшее значение для выбора субъектом стратегий преодоления угроз психологической безопасности имеют его ценностные ориентации, которые обеспечивают психологическую устойчивость личности,

определенность и последовательность выстраиваемого поведения, постоянство взаимоотношений человека с социальным миром. Обобщенные устойчивые представления человека о том, что отвечает его потребностям, интересам, намерениям, целям, планам, определяют и способы формирования психологически безопасного существования: субъект будет стремиться осуществлять деятельность в той сфере и в том объеме, насколько это сохранит его внутреннее спокойствие, позволит ему расширить возможности, обеспечит необходимый для него уровень личностного развития.

Стратегии обеспечения личной и психологической безопасности достаточно многообразны. Можно выделить шесть стратегий самообеспечения безопасности:

1. стратегия избегания
2. консервативная стратегия
3. стратегия копирования
4. «впитывающая» стратегия (ассимиляция)
5. стратегия коммуникативного резонанса
6. стратегия развития.

Стратегия избегания – это поведенческая стратегия, при которой человек старается избежать контакта с окружающей его действительностью, уйти от решения проблем.

Консервативная стратегия. Большинство людей склонно отдавать предпочтение знакомым и привычным вещам. В свою очередь, неожиданно возникшая угроза хаоса у большинства людей вызывает регресс мотивации с высших ее уровней к уровню безопасности. Естественной и предсказуемой реакцией общества на такие ситуации бывают призывы навести порядок, причем любой ценой, даже ценой диктатуры и насилия.

Стратегия копирования – копирование поведения окружающих с оглядкой на меняющиеся внешние условия. Вы играете роль определенного человека. Стратегия копирования поведения окружающих очень напоминает «отзеркаливания» из НЛП. Это выгодная, но энергозатратная стратегия выживания в социуме является

«Впитывающая» стратегия (ассимиляция). Процесс познавательной адаптации складывается из двух разнонаправленных процессов – ассимиляции и аккомодации. Ассимиляция и аккомодация – противоположно направленные, но неразрывно связанные и взаимодополняющие тенденции в поведении.

Ассимиляция сравнима с перевариванием пищи: решение проблемной ситуации происходит с помощью имеющихся схем действия или когнитивных схем. При чтении происходит ассимиляция информации. Используя общую «схему хватания», человек может брать самые различные объекты. Ассимиляция обеспечивает сохранность, стабильность познавательных структур. Некоторой трансформации подвергается сама проблемная ситуация или новый объект.

Аккомодация – это изменение схем применительно к новой ситуации, к новой задаче; она обеспечивает вариабельность, развитие, выработку новых схем. Человек научается по-разному подготавливать руки, пальцы, в зависимости от того, протягивают ли ему листок бумаги или мячик (схема хватания подверглась аккомодации).

Уравновешивание тенденций ассимиляции и аккомодации обеспечивает наиболее эффективную адаптацию, но это состояние всегда лишь приблизительное и временное, которое вновь сменяется нарушением равновесия.

Стратегия коммуникативного резонанса – создание благоприятных контекстов для успешного проведения коммуникации; одна коммуникативная составляющая начинает функционировать таким образом, чтобы заменить собой все остальное. Резонансная коммуникация строится на активизации уже имеющихся у получателя информации представлений. При этом уровень воздействия гораздо меньше получаемого в результате эффекта.

При этом стратегия развития рассматривается в качестве наиболее перспективного решения проблемы личной безопасности субъекта в силу того, что она представляет собой совершенствование ряда психических особенностей субъекта, позволяющих ему проявлять готовность к спонтанному обеспечению личной безопасности в любой экстремальной ситуации.

Выбор адекватной стратегии способна осложнить борьба мотивов, порожденная разнонаправленными потребностями, неясными влечениями, желаниями, стремлениями человека. Выбор наиболее подходящей стратегии обеспечения психологической безопасности в каждом случае может быть осложнен неполным, искаженным или стереотипным восприятием ситуации, самого человека и собственных ресурсов субъекта по ее преодолению.

Успешность выбора стратегии безопасности основывается на объективном анализе потребностей, ситуации и наличных ресурсов субъектом. Перцептивная оценка ситуаций предстоящего действия является первым звеном процесса формирования и развития поведения, деятельности человека, находящегося в сложных и нестандартных ситуациях, и определяющаяся субъективными факторами (представления об опасности-безопасности, стереотипы) и объективными факторами (особенности ситуации, содержание и условие деятельности). От содержания и качества (полноты, точности, адекватности, избирательности) перцептивной оценки ситуации во многом зависит как физическая, так и психологическая безопасность человека. Специфика процесса формирования представлений об опасности-безопасности и его влияние на процесс формирования психологической безопасности субъекта будет определяться не только особенностями его личностной структуры, его отношением к миру, но и характеристиками самой среды, которые, в свою очередь, также являются взаимосвязанными, неизолированными друг от друга.

Качество индивидуальной регуляции поведения не зависит от объективной структуры ситуации, за качество поведения отвечает субъективная представленность ситуации в сознании (внутренняя картина ситуации). Например, чувство угрозы или страх возникают, когда человек оценивает ситуацию как опасную и не располагает, на его взгляд, достаточно надежными способами ее разрешения (преувеличение объективной опасности, либо восприятие как опасной ситуации, не содержащей угроз для благополучия человека и эффективности его деятельности). Следовательно, внешняя угроза, объективная сложность ситуации сами по себе еще не являются источником психологической опасности.

Эффективность использования имеющихся у человека возможностей для обеспечения собственной безопасности зависит от своевременности и точности оценки ситуации как представляющей опасность и необходимости использования средств защиты или дополнительных усилий для преодоления препятствий, затрудняющих достижение желательного результата. Поэтому необходимо изучение особенностей представлений человека о параметрах сложных ситуаций выполнения деятельности, с тем, чтобы можно было предсказать, оценить и при необходимости скорректировать эти представления в случае их неадекватности. [10].

Характеризуя представление о безопасности как основу поведения человека в условиях конкретной ситуации, необходимо обратить внимание на тот факт, что освоение и осознание явлений действительности может происходить путем усвоения извне знаний, понятий, взглядов, которые человек получает в общении, либо в иных формах коммуникаций. Это обуславливает возможность внесения в его сознание или навязывание искаженных, фантастических представлений, в том числе таких, которые не имеют отражения в его реальном жизненном опыте; формируется упрощенный, схематизированный образ какого-либо явления или ситуации, иными словами появляются стереотипы.

Часто такие упрощенные представления появляются при освоении человеком действий в новой для него ситуации. Не имея пока собственного опыта, он не может самостоятельно оценивать значимость получаемой информации. При этом реализуется ориентация на те характеристики ситуации в целом и отдельных ее частей, которые сообщаются ему обучающим (учителем, инструктором, наставником). Складывающиеся у человека представления о сложной и незнакомой ситуации схематичны, неполны и могут быть неадекватными в большей или меньшей степени. Если усвоенные таким образом представления закрепятся, т.е. приобретут характер стереотипов, они станут устойчивыми, их изменение будет происходить медленно и с трудом.

На формирование представлений дополнительно влияет также предварительное отношение человека к ситуации, т.е. его система мотивов и смыслов. Такое влияние проявляется в избирательности отношений к вновь усваиваемой информации. Когда человек начинает применять усвоенные знания в реальной ситуации, его представления подвергаются корректировке, уточняются и дополняются.

При этом реализуются два вида когнитивной оценки: первичная и вторичная. Первичная когнитивная оценка направлена на анализ источника стресса, а вторичная когнитивная оценка, являясь основной, помогает оценить собственные возможности и ресурсы для решения задачи. Оценка собственных способностей преодолевать сложные ситуации основывается на предыдущем опыте действий в подобных ситуациях, вере в себя, социальной поддержке, склонности к риску. На основе когнитивной оценки человек выбирает механизмы преодоления возникшей угрозы психологической безопасности. Далее происходит анализ новой поступающей информации и оценка успешности совладающего поведения (копинга).

Эффективность выбора совладающего поведения зависит от конкретной ситуации. Если на ситуацию можно повлиять, то адекватным действием в данном случае будет активное совладающее поведение. При этом повышенная трудность и опасность ситуации не снижает роли субъекта в ее разрешении, а репертуар различных сложных ситуаций и способов их решений меняется на протяжении всей жизни. Если по объективным причинам на ситуацию невозможно повлиять, то при этом адекватным способом совладания является избегание. Если же на ситуацию невозможно повлиять или избежать ее наступления, то адекватной стратегией является когнитивная переоценка ситуации. В любом случае успешное разрешение ситуации угрозы психологической безопасности возможно лишь при условии объективного и полного восприятия особенностей возникшей угрозы и имеющихся ресурсов. При этом субъективные ресурсы включают в себя личные, внутренние ресурсы субъекта и ресурсы, которые могут быть привлечены им извне.

Таким образом, психологические качества личности, ее представления, ценности, система отношений с окружающими и ее актуальные психические состояния выступают, с одной стороны, объектом защиты. Объектом безопасности при этом является то, что человек стремится оградиться от деструктивных влияний. С другой стороны, они образуют средства защиты, то, что человек может использовать для защиты собственных интересов, своего физического и психологического здоровья. С третьей стороны, индивидуально-психологические особенности личности могут выступать и в качестве причины (или повода) возникновения угроз ее психологической безопасности. Активность самого субъекта в обеспечении безопасности является ключевым условием, а личность должна рассматриваться как субъект активности, способный регулировать процесс планирования и реализации целей деятельности. Соответственно, рассматривая ресурсы развития личности, мы можем отнести к ним способность человека обеспечивать безопасность своих личностных проявлений. Продуктивные стратегии обеспечения психологической безопасности в образовательном процессе основываются на способах совладания, способствующих личностным изменениям, адекватным учебным целям и задачам.

5. Раннее включение в инклюзивную среду

Среди принципов построения инклюзивного образовательного пространства основными, на наш взгляд, выступают:

–**Раннее включение в инклюзивную среду.** Это обеспечивает возможность абилитации, то есть первоначального формирования способностей к социальному взаимодействию.

–**Коррекционная помощь.** Ребенок с нарушениями развития обладает компенсаторными возможностями, важно их «включить», опираться на них в построении образовательно-воспитательного процесса. Ребенок, как правило, быстро адаптируется к социальной среде, однако, он требует организации поддерживающего пространства и специального сопровождения (что также выступает в качестве условий, учитывающих его особые потребности).

–**Индивидуальная направленность образования.** Ребенок с нарушениями может осваивать общую для всех образовательную программу, что является важным условием его включения в жизнедеятельность детского коллектива. При необходимости разрабатывается индивидуальный образовательный маршрут в зависимости от особенностей глубины дефекта и возможностей ребенка. Маршрут должен быть гибким, ориентироваться на зону ближайшего развития, предусматривать формирование речевых умений, основных видов познавательной деятельности соответственно возрасту, развитие социальных умений.

–**Командный способ работы.** Специалистам, педагогам, родителям необходимо работать в тесной взаимосвязи (по командному принципу), что предполагает совместное построение целей и задач деятельности в отношении каждого ребенка, совместное обсуждение особенностей ребенка, его возможностей, процесса его движения в развитии и освоении социально-педагогического пространства.

–**Активность родителей, их ответственность за результаты развития ребенка.** Родители являются полноправными членами команды, поэтому им должна быть предоставлена возможность принимать активное участие в обсуждении педагогического процесса, его динамики и коррекции.

–**Приоритет социализации как процесса и результата инклюзии.** Главным целевым компонентом в работе является формирование социальных умений ребенка, освоение им опыта социальных отношений. Ребенок должен научиться принимать активное участие во всех видах деятельности детей, не бояться проявлять себя, высказывать свое мнение, найти себе друзей; развивая межличностные отношения, научить других детей принимать себя таким, какой есть. А это, в свою очередь, возможно при достаточном уровне личностного и познавательного развития ребенка. Развитие позитивных межличностных отношений не является спонтанным процессом, это также выступает предметом специальной работы педагогов. Одной из системообразующих характеристик эффективной образовательной среды выступает ее безопасность (физическая и психологическая). Психологически безопасной средой можно считать такую среду, в которой большинство участников имеют положительное отношение к ней; высокие показатели индекса удовлетворенности взаимодействием и защищенности от психологического насилия (Баева И.А., Лактионова Е.Б.).

Вопросы для самоконтроля:

1. Раскройте структуру инклюзивной образовательной среды
2. Как реализуется сопровождение участников образовательного процесса
3. Назовите понятия и основные принципы построения инклюзивного образовательного пространства

Лекция 6. Теоретико-методологические основы инклюзивного образования

1. История становления и развития национальных систем специального образования (социокультурный контекст).
2. Анализ систем специального образования детей с ОВЗ в системе общего образования: за рубежом и в России.
3. Изучение отечественных моделей интегрированного образования.
4. Развитие концепции инклюзивного образования
5. Гуманистическое содержание инклюзивного образования
6. Нормативно-правовые основы инклюзивного образования

1. История становления и развития национальных систем специального образования (социокультурный контекст).

Развитие национальных систем специального образования во все исторические периоды связано с социально-экономическим устройством страны, ценностными ориентациями государства и общества, политикой государства по отношению к детям с отклонениями в развитии, законодательством в сфере образования в целом, уровнем развития дефектологической науки как интегративной области знания на стыке медицины, психологии и педагогики, мировым историко-педагогическим процессом.

Система специального образования является институтом государства, который возникает и развивается как особая форма отражения и реализации его ценностных ориентаций и культурных норм общества, вследствие чего каждый этап истории развития системы специального образования соотносится с определенным периодом в эволюции отношения государства и общества к лицам с отклонениями в развитии.

Периодизация охватывает временной отрезок в два с половиной тысячелетия — путь общества от ненависти и агрессии до терпимости, партнерства и интеграции лиц с отклонениями в развитии.

Условными рубежами пяти выделенных периодов являются исторические прецеденты существенного изменения отношения государства к лицам с отклонениями в развитии. Все европейские страны пережили выявленные периоды, причем в сопоставимые исторические сроки. В эволюции отношения государства и общества к интересующим нас лицам в России воспроизводятся те же периоды, что и в европейской цивилизации, но со значительным отставанием в масштабе исторического времени, вследствие чего в конце XX столетия Россия и Западная Европа переживали разные периоды эволюции отношения и соответственно находятся на разных этапах развития систем специального образования.

Первый период эволюции: от агрессии и нетерпимости к осознанию необходимости призрения инвалидов. Отрезок европейской истории с VIII в. до н.э. по XII в. н.э. можно условно считать первым периодом эволюции отношения западноевропейского государства и общества к лицам с умственными и физическими недостатками. В этот промежуток времени западноевропейская цивилизация прошла путь от отторжения и агрессии по отношению к инвалидам до прецедентов осознания властью (монархом) необходимости помощи им, организации учреждений призрения. Этот путь оказался длиной в два тысячелетия.

В античном мире судьба интересующих нас людей была трагичной. Они не считались гражданами, а их статус был сопоставим со статусом рабов. Носителя врожденного умственного или физического недостатка ждала либо физическая, либо гражданская смерть. Закон дискриминировал даже тех из них, кто принадлежал к привилегированным сословиям, разделяя и элитную часть общества на «полноценных» (признанных) и «неполноценных» (непризнанных). В мир свободных граждан античных государств-полисов человеку с врожденными нарушениями слуха, зрения, умственной отсталостью доступа не было.

За последующие пять столетий западноевропейскими странами был пройден путь от открытия монастырских к созданию первых светских приютов и больниц и, наконец, к появлению специального светского убежища для слепых, точнее — ослепших воинов (Бавария, Франция; XII в.). Постепенно на континенте складывалась структура призрения и лечебной помощи с характерными для нее институтами (хосписы, больницы, приюты, убежища, лепрозории). Одни из них опекала церковь, другие — верховная светская или городская власть.

Принципиально важно, что создание институтов призрения со временем перестало быть исключительно прерогативой церкви, войдя в сферу интересов и ответственности городских властей и короны. В круг творцов деятельного милосердия вошли власть предержащие, благодаря чему призрение постепенно становится объектом государственных интересов.

Первый период формирования рефлексии государства и общества на лиц с выраженными отклонениями в развитии в нашей стране начинается в X в., а заканчивается только в начале XVIII в. Его нижней границей условно можно считать время христианизации Руси и возникновения первых монастырских приютов. Верхней границей можно считать указы Петра 1, запрещающие умерщвлять детей с врожденными дефектами (1704); повелевающие повсеместно открывать церковные приюты и госпитали для оказания помощи сиротам, нищим и убогим (1715).

Не проходя всех стадий общественных рефлексий, присущих западноевропейской цивилизации, Киевская Русь в готовом виде получила систему монастырской благотворительности и призрения в X в., признав христианство официальной государственной религией. Князь Владимир вменил призрение инвалидов церкви (996), а его современник, один из основателей Киево - Печерского монастыря — преподобный Феодосий, основал первую монастырскую больницу-богадельню, где, по летописным свидетельствам, оказывалась помощь калекам и глухонемым.

Относительную регламентацию жизни инвалидов ввел «Стоглавый судебник» (1551), предписавший глухонемых, одержимых бесом и лишенных разума, помещать в монастыри, чтобы они не были «пугалом для здоровых», иными словами, законодательный акт был направлен на защиту «полноценного большинства» от «неполноценного меньшинства», рекомендуя изоляцию представителей последнего. Закон 1676 г. запрещал управление имуществом «глухим, слепым, немым, пьяницам и глупым», фиксируя государственное отношение к ним как к неполноценным, недееспособным..

2. Анализ систем специального образования детей с ОВЗ в системе общего образования: за рубежом и в России.

Термин "инклюзия" в переводе с английского языка означает "включенность". Инклюзивное образование (фр. *Inclusif* - включающий в себя, лат. *Include* - заключаю, включаю) - 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.

Инклюзивное образование стремится развить методологию, направленную на детей, и признающую, что все дети — индивидуумы с различными потребностями в обучении. Инклюзивное образование старается разработать подход к преподаванию и обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении.

К сожалению, в России понятия "инклюзия" и "инклюзивное образование" не знакомы широкому кругу общественности. Хотя в развитых странах эти термины не только известны, но и закреплены законодательно, а само образование поддерживается многими международными организациями (например, ЮНЕСКО и ЮНИСЕФ).

В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности.

По данным опроса ЮНЕСКО (1989 г.) установлено, что $\frac{3}{4}$ стран (43 из 58 опрошенных) признают необходимость развития интегрированного обучения детей с особыми потребностями. Изучение проблем интеграции отнесено к приоритетным направлениям научных исследований в более чем половине всех стран, участвовавших в опросе.

В недавней истории образовательной политики США и Европы получили своё развитие несколько подходов: десегрегация школ, расширение доступа к образованию (widening participation), интеграция, мейнстриминг (mainstreaming), инклюзия (от англ. inclusion).

Мейнстриминг относится к такой стратегии, когда ученики с инвалидностью общаются со сверстниками на праздниках, в различных досуговых программах, а если они даже и включены в классы массовой школы, то прежде всего для того, чтобы повысить свои возможности социальных контактов, но не для достижения образовательных целей.

Интеграция означает приведение в соответствие потребностей детей с психическими и физическими нарушениями с системой образования, остающейся в целом неизменной: массовые школы не приспособлены для детей-инвалидов (причём ученики с инвалидностью, посещая массовую школу, не обязательно учатся в тех же классах, что и все остальные дети).

Инклюзия – это наиболее современный термин, который толкуется следующим образом: это реформирование школ и перепланировка учебных помещений таким образом, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех без исключения детей.

Инклюзивные школы нацелены на принципиально новые образовательные достижения, чем те, что чаще всего признаются образованием. Цель такой школы – дать всем учащимся возможность наиболее полноценной социальной жизни, наиболее активного участия в коллективе, местном сообществе, тем самым обеспечить наиболее полное взаимодействие и заботу друг о друге, как членах сообщества. (1) Этот ценностный императив, очевидно, показывает, что все члены школы и общества связаны между собой, и что учащиеся не только взаимодействуют между собой в процессе обучения, но и усиливают друг друга, когда принимают решения по поводу процессов в аудитории. (2)

Педагоги, работающие в школах на принципах инклюзии, принимают на себя следующую ответственность: обучать всех учеников, которые к ним приписаны; принимать гибкие решения в вопросах преподавания и осуществлять их мониторинг; обеспечивать обучение в соответствии с типичной учебной программой, адаптируя детали в том случае, когда прогресс, достигаемый детьми, отличается от ожидаемого. Они должны уметь преподавать для разнообразной аудитории, координировать поддержку для учащихся, требующих более интенсивных услуг, чем те, что предоставляются их сверстникам. Деятельность учителя постепенно трансформируется, появляется желание:

- 1) взаимодействовать с учениками, отличающимися от своих сверстников;
- 2) освоить навыки, необходимые для обучения всех школьников;
- 3) изменить свои установки в отношении учеников, отличающихся от своих сверстников.

Те учителя, которые уже имеют опыт работы на принципах инклюзивного образования, разработали следующие способы включения:

- 1) принимать учеников с инвалидностью «как любых других ребят в классе»;
- 2) включать их в те же активности, хотя ставить разные задачи;
- 3) вовлекать учеников в кооперативное научение и групповое решение задачи;
- 4) использовать активные стратегии – манипуляции, игры, проекты, лаборатории, полевые исследования.

Липски и Гартнер (3) считают, что учителя способствуют активизации потенциала учащихся, сотрудничая с другими преподавателями в междисциплинарной среде без искусственного разграничения между специальными и массовыми педагогами. Учителя вовлекаются в разнообразные интеракции с учениками, так что узнают каждого индивидуально. Кроме того, учителя участвуют в широких социальных контактах вне школы, в том числе с обучающими ресурсами и родителями.

В ряде стран мира, начиная примерно с 1970-х годов, ведётся разработка и внедрение пакета нормативных актов в отношении расширения образовательных возможностей инвалидов.

В США с 1875 по 1914 годы вводилось обязательное школьное образование, в связи с этим были сформированы классы для детей, которые считались умственно недоразвитыми, а также для тех, кого полагали «неисправимыми за их поведение», глухих или физических инвалидов. В этот же период Национальная ассоциация образования создала Департамент специального образования. Развивались тесты измерения интеллекта, прибывали потоки иммигрантов, росло количество организованной рабочей силы, развивались психологические теории. Все эти факторы повлияли на школьную систему, в которой складывались принципы измерения и определения индивидуальных различий и потенциала. В 60-70-е годы раздаются голоса критики против школы, которая повинна в неудачах учеников. В исследованиях Джейн Мерсер (4) подчеркивалось, что каждая социальная система дает человеку новые определения, поэтому инвалидность является продуктом социальных договоренностей.(5)

М. Рейнольдс(6) пишет историю специального образования как постепенного прогресса по включению учащихся с инвалидностью в систему массовой школы — в отношении расположения школ, принципов отбора. Этот исследователь утверждает, что улучшение обучения в условиях массовой школы приведет к уменьшению числа детей, направляемых в спецклассы и спецшколы, а также то, что во многом программы, предоставляемые для учащихся с разными видами инвалидности, не отличаются от программ, по которым учатся так называемые дети в ситуации риска. Кроме того, он полагает, что сегодня в американском обществе фиксируется стабильный рост интереса к реструктуризации школ таким образом, чтобы они могли включать всех учащихся.

В 1962 году Рейнольдс предложил (7), а затем И.Дено усовершенствовал (8) понятие каскада сервисов. Этот каскад, или континуум, представляет модель для конструирования услуг по удовлетворению потребностей отдельных учащихся и ранжируется от обучения при больнице и домашнего обучения до спецшкол, спецклассов и, наконец, обычных классов массовой школы.

В Законе 1977 года «Образование для всех детей-инвалидов» приводится перечень соответствующих дополнительных услуг, необходимых для помощи детям-инвалидам в получении специального образования: транспорт, логопедия, аудиология, психологические услуги, физиотерапия, рекреация, оккупационная терапия, ранняя идентификация, медицинские услуги, школьный врач или медсестра, школьный социальный работник, психолог, услуги социальной работы для детей и семьи, консультирование и подготовка родителей. В 1990-е годы в США принимается закон об образовании для всех детей с инвалидностью, с его принципом индивидуализированного обучения, а также закон об образовании индивидов с инвалидностью.

Понятие инклюзии (включения) было введено в теорию и политику современного образования благодаря работам г-жи Мадлен Уилл, экс-ассистента госсекретаря департамента образования США.

По её мнению принцип инклюзивного образования состоит в том, что разнообразию потребностей учащихся с инвалидностью должен соответствовать континуум сервисов, в том числе такая образовательная среда, которая является наименее ограничивающей и наиболее включающей. Это понятие обозначает следующий шаг по сравнению с интеграцией и мейнстримингом. Инклюзивные школы обучают всех детей в

классах и школах по месту жительства. Этот принцип означает, что: 1) все дети должны быть включены в образовательную и социальную жизнь школы по месту жительства; 2) инклюзия означает включение кого-либо с самого начала, а не интеграцию, которая означает возвращение кого-либо назад; 3) задача инклюзивной школы - построить систему, удовлетворяющую потребности каждого; 4) в инклюзивных школах все дети, а не только дети с инвалидностью, обеспечиваются такой поддержкой, которая позволяет им быть успешным, ощущать безопасность и уместность.

Переход к инклюзивному образованию в отечественном контексте в принципе уже был предопределен тем, что Россия ратифицировала Конвенции ООН в области прав детей, прав инвалидов:

- Декларация прав ребенка (1959);
- Декларация о правах умственно-отсталых (1971);
- Декларация о правах инвалидов (1975);
- Конвенция о правах ребенка (1975).

Но чтобы Россия стала цивилизованной страной с цивилизованным образованием, нужно не только принять закон о специальном образовании, или об образовании лиц с ограниченными возможностями, но и иметь благоприятное общественное мнение по данному вопросу, а также создать институциональные условия для реализации прав инвалидов. Система образования в современной России переживает глубокие изменения, различные учебные заведения трансформируются в результате правительственных реформ и под влиянием рыночной экономики. При этом на повестку дня выходят ценности социального включения, интеграции, хотя общественное мнение по этому вопросу далеко не однородно.

Существует законопроект РФ «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании)», который с 1996 года ждет своего принятия Президентом Российской Федерации. Им устанавливается возможность обучения детей-инвалидов в массовой школе, а в Докладе Государственного Совета РФ «Образовательная политика России на современном этапе» (2001) говорится уже о приоритете интегрированного (инклюзивного) образования детей-инвалидов: «Дети, имеющие проблемы со здоровьем (инвалиды), должны обеспечиваться государством медико-психологическим сопровождением и специальными условиями для обучения преимущественно в общеобразовательной школе по месту жительства и только в исключительных случаях - в специальных школах-интернатах» (9). Специальное образование, охватывающее учащихся с особыми потребностями, инвалидов, испытывает серьезные потрясения ввиду сокращения финансирования и структурных преобразований. Социальная роль таких учреждений, как школы-интернаты для детей с нарушениями развития, подвергается переоценке.

Специальное образование, с одной стороны, создает особые условия для удовлетворения потребностей учащихся в медицинских и педагогических услугах, а с другой - препятствует социальной интеграции инвалидов, ограничивая их жизненные шансы. Гуманистической альтернативой выступает интегрированное, или инклюзивное (совместное), обучение, позволяющее существенно сократить процессы маргинализации детей с инвалидностью (10). Инклюзивное образование в процессе своего внедрения может столкнуться не только с трудностями организации так называемой безбарьерной среды (наличие пандусов, одноэтажный дизайн школы, введение в штаты сурдопереводчиков, переоборудование мест общего пользования), но и с трудностями социального свойства, заключающимися в распространенных стереотипах и предрассудках, в том числе, в готовности или отказе учителей, школьников и их родителей принять интеграцию.

Интегрированное образование сегодня с полным правом может считаться одним из приоритетов государственной образовательной политики. Но в связи с этим для подобной реформы образовательной системы существует целый ряд препятствий, среди которых

неприспособленность школьной среды, неподготовленность педагогических кадров и неадекватность финансирования системы образования.

Сегодня эта актуальная проблема обсуждается недостаточно, хотя некоторые учебные заведения действуют с опережением, предвосхищая централизованные реформы, которые уже не за горами. По данным Министерства образования РФ, несмотря на экономические и социальные трудности, в системе высших заведений ведется работа по созданию условий доступности высшего профессионального образования для инвалидов. Но пока еще не разработаны единые нормативы организации учебного и реабилитационного процессов, не разработаны механизмы материально-технического, социального, психолого-педагогического, кадрового и реабилитационного сопровождения. Предстоит утвердить государственный стандарт профессиональной реабилитации инвалидов и организовать систему специальной подготовки и переподготовки, повышения квалификации преподавателей в условиях интегрированного обучения. Очевидно, вузам следует развернуть более активную деятельность по обеспечению доступности высшего образования для инвалидов, созданию безбарьерной среды и разработке новых технологий обучения. Для этого должна быть разработана концепция федеральной системы интегрированного среднего и высшего профессионального образования инвалидов, а также соответствующее нормативно-правовое обеспечение сопровождения профессионального образования инвалидов и рекомендации по составлению штатного расписания школ и вузов, где учатся инвалиды.

3. Изучение отечественных моделей интегрированного образования.

Исследования показывают, что интегрированное обучение может быть эффективным для части детей с отклонениями в развитии, уровень психофизического развития которых соответствует возрастной норме или близок к ней. Но оно оказывается нецелесообразным для детей с интеллектуальной недостаточностью. По отношению к ним речь, прежде всего, должна идти о совместном пребывании в учреждении, о совместном проведении досуга и различных внешкольных мероприятий.

Интеграция — не новая для Российской Федерации проблема. В массовых детских садах и школах России находится много детей с отклонениями в развитии. Эта категория детей крайне разнородна и включает в себя четыре группы:

диагностированные дети, их «интеграция» обусловлена тем, что имеющееся отклонение в развитии не выявлено;

дети, родители которых, зная о нарушении развития ребенка, по разным причинам настаивают на обучении в массовом детском саду или школе; в том случае, когда интегрированное обучение проводится лишь по желанию родителей, без учета мнения специалистов, оказывается, что оно эффективно только для незначительной части этих детей, большинство же из них через несколько лет «интегрированного обучения», неадекватного их уровню развития, оказываются в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях или полностью «выпадают» из системы образования;

воспитанники специальных дошкольных групп и классов в массовых детских садах и школах; обучение и воспитание таких детей осуществляется с учетом отклонений в их развитии, но эти дети лишь формально интегрированы, так как специальные группы и классы, как правило, наделены обособленными и изолированы от нормально развивающихся сверстников;

дети, которые в результате длительной коррекционной работы, проводимой учителями-дефектологами и родителями, подготовлены к обучению в среде здоровых сверстников, что позволяет специалистам рекомендовать для них интегрированное обучение. Однако, как правило, эти дети лишены необходимой и показанной им систематической коррекционной помощи, что снижает эффективность интегрированного обучения.

Интеграция детей с особыми образовательными потребностями в массовые образовательные учреждения — это мировой процесс, в который вовлечены все высокоразвитые страны. Такой подход к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья вызван к жизни множеством причин различного характера. Совокупно их можно обозначить как социальный заказ общества и государства, достигших определенного уровня экономического, культурного, правового развития. Интеграция — это закономерный этап развития системы специального образования, связанный в любой стране мира, в том числе и в России, с переосмыслением обществом и государством своего отношения к инвалидам, с признанием их прав на предоставление равных с другими возможностей в разных областях жизни, включая образование. [8].

В России интеграционные процессы приобрели признаки устойчивой тенденции в начале 90-х годов. Это связано с начавшимися в стране реформами политических институтов, с демократическими преобразованиями в обществе.

Прямое знакомство с зарубежными версиями интеграции, пришедшей на Запад 20 лет тому назад, сразу позволило увидеть ряд внешне притягательных черт такого подхода к образованию детей с психофизическими нарушениями. Интеграция привлекла, прежде всего, родителей проблемных детей. Именно родители инициировали первые опыты обучения своих детей в массовых детских садах и школах. Несмотря на некоторый благоприятный фон для зарождения интеграционных процессов в образовании, в целом очевидно, что в России интеграции предстоит стать полномасштабным явлением и обрести характер устойчивой тенденции в условиях, принципиально отличающихся от западноевропейских.

Европа вошла в интегративный период на этапе развития уже установившихся, юридически закрепленных норм демократии и экономического подъема, Россия — в ситуации становления демократических норм, их первого законодательного оформления и глубокого экономического кризиса.

Обсуждение проблем специального обучения и интеграции ведется на Западе в рамках жестких законодательных положений, регулирующих процесс интеграции; в России же такого рода обсуждения не имеют под собой законодательной базы.

На Западе существуют богатые традиции благотворительности, широкая сеть негосударственных специальных учреждений, финансовые льготы для филантропов. В России традиция благотворительности была прервана в 1917 г., и в настоящее время это еще слабое общественное движение, не стимулируемое финансовым законодательством.

В странах Запада, благодаря проводимой государством через СМИ политике, в общественном сознании укоренилась идея равенства аномального человека с остальными членами социума. В России, где для СМИ существовало негласное табу на проблемы инвалидов, в общественном сознании надолго закрепилось отношение к детям с психофизическими отклонениями как к маргиналам, и только сейчас намечается перелом в общественном сознании. Особенно важно, что на Западе идеи образовательной интеграции возникают в контексте противостояния дискриминации по расовому, половому, национальному, политическому, религиозному, этническому и другим признакам. В России же интеграция декларируется как необходимость гуманного отношения к инвалидам в ситуации резкого ухудшения жизни разных слоев и социальных групп населения, в обстановке перманентных национальных конфликтов.

Тенденция к интеграционным подходам в системе специального образования возникает на российской почве под явным влиянием западных образцов. Однако не следует недооценивать того, что при отсутствии необходимой законодательной, экономической, социальной базы поспешное широкое внедрение идей интеграции, попытки подмены системы специального образования тотальной интеграцией могут привести не к равенству прав, а к потере детьми с особыми образовательными потребностями возможности получить адекватное образование, обеспечивающее продвижение в психическом и социокультурном развитии.

Из сказанного следует, что для отечественной системы специального образования нужна особая концепция интегрированного обучения, учитывающая «российский фактор».

Надо иметь в виду, что «российский фактор» — это не только особые экономические и социокультурные условия, но и не имеющие западных аналогов научные разработки. Речь идет о комплексных программах ранней (с первых месяцев жизни) медико-психологопедагогической коррекции нарушенных функций, позволяющей вывести ребенка с проблемами на такой уровень психофизического развития, который дает ему возможность максимально рано влиться в общеобразовательную среду. Интеграция через раннюю коррекцию — первый и самый главный принцип российской концепции интегрированного обучения.

Следует подчеркнуть, что интеграция детей с отклонениями в развитии в массовые образовательные учреждения предусматривает специализированную коррекционную помощь и психологическую поддержку, задачами которых являются контроль за развитием ребенка, успешностью его обучения, оказание помощи в решении проблем адаптации в среде здоровых сверстников. Следовательно, в образовательном пространстве страны должна функционировать четко организованная и хорошо отлаженная инфраструктура специализированной коррекционной и психологической помощи детям с отклонениями в развитии, интегрированным в общеобразовательные учреждения. Итак, второй принцип отечественной концепции интегрированного обучения — обязательный коррекционный блок, функционирующий параллельно с общеобразовательным.

Однако, не для всех детей с ограниченными возможностями здоровья интегрированное обучение предпочтительнее специального. Об этом свидетельствует как западная статистика, так и наш отечественный опыт. Интеграция ни в коем случае не может и не должна быть тотальной. Интегрированное обучение может быть показано лишь той части детей, уровень психофизического развития которых соответствует или близок возрастной норме. Отсюда возникает проблема обоснованного отбора детей для интегрированного обучения. Третий принцип российской концепции — дифференцированные показания к интегрированному обучению.

Являясь ведущей тенденцией современного этапа развития системы специального образования, интеграция не должна подменять собой систему в целом. Это лишь один из подходов, которому предстоит существовать не монопольно, а наряду с другими — традиционными и инновационными. Интеграция не противопоставляется системе специального образования, а выступает как одна из альтернативных форм внутри системы. Интеграция — «детище» специальной педагогики, так как интегрированный в общеобразовательную среду ребенок остается под ее патронатом: он либо учится в специальном классе (группе) при массовом учреждении, либо обязательно получает коррекционную помощь, учась в обычном классе (группе). Можно считать, что интеграция сближает две образовательные системы — общую и специальную, делая проницаемыми границы между ними.

На основании разработанной концепции Институт коррекционной педагогики РАО в последнее десятилетие провел исследования, направленные на разработку и экспериментальную апробацию различных вариативных моделей интегрированного обучения детей с отклонениями в развитии (с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата) в ряде массовых дошкольных и школьных учреждений Москвы и Московской области.

Показано, что наиболее адекватными условиями для проведения целенаправленной работы по интеграции детей с отклонениями в развитии располагают комбинированные образовательные учреждения, т.е. учреждения, имеющие как обычные, так и специальные дошкольные группы и школьные классы. В этих условиях возможно эффективно осуществлять интеграцию детей с учетом уровня развития каждого ребенка, выбирая полезную и возможную для него «долю» интеграции, т.е. одну из моделей:

комбинированная интеграция, при которой дети с уровнем психофизического и речевого развития, соответствующим или близким к возрастной норме, по 1—2 человека на равных воспитываются в массовых группах (классах), получая постоянную коррекционную помощь учителя-дефектолога специальной группы (класса);

частичная интеграция, при которой дети, еще не способные на равных со здоровыми сверстниками овладеть образовательным стандартом, вливаются лишь на часть дня (например, на его вторую половину) в массовые группы (классы) по 1—2 человека;

временная интеграция, при которой все воспитанники специальной группы (класса) вне зависимости от уровня психофизического и речевого развития объединяются со здоровыми детьми не реже 2-х раз в месяц для проведения различных мероприятий воспитательного характера.

Реализация всех этих моделей предполагает обязательное руководство процессом интеграции со стороны учителя-дефектолога, который помогает массовым педагогам в организации воспитания и обучения ребенка с отклонениями в развитии в коллективе здоровых сверстников.

Полная интеграция может быть эффективна для детей, которые по уровню психофизического и речевого развития соответствуют возрастной норме и психологически готовы к совместному со здоровыми сверстниками обучению. Такие дети по 1—2 человека включаются в обычные группы детского сада или классы школы, при этом они обязательно должны получать коррекционную помощь либо по месту обучения (например, дети с нарушениями речи в логопункте детского учреждения), либо в группе кратковременного пребывания специального детского сада или школы, либо в разнообразных центрах (например, дети с нарушенным слухом в сурдологических кабинетах системы здравоохранения).

Для городов и других населенных пунктов, в которых нет специальных (коррекционных) образовательных учреждений, может быть эффективной такая форма комбинированной интеграции, при которой дети с определенным нарушением, но имеющие высокий уровень психофизического и речевого развития, направляются в группы (классы) одного массового детского сада (школы) по 1—2 человека; при этом данному детскому учреждению выделяется ставка учителя-дефектолога, который проводит с проблемными детьми систематические коррекционные занятия (индивидуальные или малыми группами), посещает занятия в массовых группах (классах), помогая организовать обучение и воспитание особого ребенка в коллективе здоровых детей.

Важно подчеркнуть, что если полная и комбинированная модели интеграции могут быть эффективны лишь для части детей с высоким уровнем психофизического и речевого развития, то частичная и особенно временная формы интеграции целесообразны для большинства детей-инвалидов и детей с отклонениями в развитии, в том числе и для детей с интеллектуальной недостаточностью. Такое объединение способствует социализации детей с отклонениями в развитии, а для нормально развивающихся детей создает среду, в которой они начинают осознавать, что мир представляет собой «единое сообщество людей, включающее людей с проблемами».

В настоящее время появился первый отечественный опыт воспитания детей с отклонениями в развитии в смешанной группе общеобразовательного дошкольного учреждения. При этом треть воспитанников составляют дети с тем или иным нарушением (например, неслышащие дети), а две трети — нормально развивающиеся дошкольники; количество воспитанников в такой группе сокращается до 12—15 человек. В штат группы вводится учитель-дефектолог для реализации коррекционного обучения.

Эта модель позволяет создать уникальные возможности для ранней интеграции значительного числа детей с нарушениями в развитии, а также для специальной

педагогической поддержки детей, не имеющих отклонений в развитии, но испытывающих значительные трудности в обучении в силу других причин (например, слышащие дети неслышащих родителей, двуязычные дети, дети из семей беженцев и вынужденных переселенцев и др.) [16].

Описанные вариативные модели интеграции в наибольшей степени отработаны в процессе воспитания и обучения детей с нарушенным слухом, но они могут успешно использоваться и в работе с детьми с другими отклонениями в развитии.

Исследования показали, что при решении вопроса об интеграции ребенка с отклонением в развитии в образовательную среду нормально развивающихся детей следует учитывать ряд показателей, которые условно можно разделить на «внутренние» и «внешние». К внешним показателям относится система условий, в которых должно происходить обучение и развитие ребенка, к внутренним — уровень его психофизического и речевого развития.

К внешним условиям, которые обеспечивают эффективную интеграцию детей с особыми образовательными потребностями, относятся:

раннее выявление нарушений (на первом году жизни) и проведение коррекционной работы с первых месяцев жизни, так как в этом случае можно достичь принципиально иных результатов в развитии ребенка, которые позволят ему обучаться в массовом учреждении;

желание родителей обучать ребенка вместе со здоровыми детьми и их стремление и готовность реально помогать своему ребенку в процессе его обучения;

наличие возможности оказывать интегрированному ребенку эффективную квалифицированную коррекционную помощь;

создание условий для реализации вариативных моделей интегрированного обучения.

К «внутренним» показателям относятся:

уровень психофизического и речевого развития, соответствующий возрастной норме или близкий к ней;

возможность овладения общим образовательным стандартом в предусмотренные для нормально развивающихся детей сроки;

психологическая готовность к интегрированному обучению.

Эффективное интегрированное обучение возможно лишь при условии специальной подготовки и переподготовки кадров как педагогов общеобразовательных, так и специальных (коррекционных) учреждений. Целью такой подготовки является овладение учителями массовых школ и детских садов дефектологическими знаниями и специальными педагогическими технологиями, которые обеспечат возможность квалифицированного обучения детей с отклонениями в развитии. Учителя-дефектологи должны быть специально подготовлены к оказанию коррекционной помощи в новых условиях, т.е. в условиях интегрированного обучения.

Правовое и юридическое обеспечение процесса интегрированного обучения детей с особыми образовательными потребностями в России на сегодня практически отсутствует. Имеются лишь документы общего характера, отражающие взгляд на то, каким должно быть положение в обществе и государстве лиц с особыми нуждами. Это ратифицированные РФ Декларация прав ребенка, 1959 г.; Декларация о правах умственно отсталых, 1971 г.; Декларация о правах инвалидов, 1975 г.; Конвенция о правах ребенка, 1975 г.

Базовым правовым документом для реализации программы интегрированного обучения должен стать Закон РФ «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специального образования)», который пока существует на уровне проекта. Однако даже принятие этого Закона не снимает проблемы правовой регуляции процесса интегрированного обучения. Сохраняется необходимость разработки подзаконных актов, направленных на:

определение статуса интегрированного ребенка и общеобразовательных детских учреждений, принимающих его;

внесение изменений в статус специальных учреждений за счет дополнения его функцией оказания коррекционной помощи интегрированным детям;

внесение изменений в нормативные документы, регулирующие материально-техническое обеспечение массовых общеобразовательных учреждений в целях создания в них условий для воспитания и обучения детей-инвалидов и детей с отклонениями в развитии.

Итак, отечественной наукой создана оригинальная концепция интегрированного обучения детей с отклонениями в развитии с учетом «российского фактора», разработаны и апробированы вариативные модели интеграции, выявлено, что интегрированное обучение эффективно лишь для части детей с отклонениями в развитии, показана необходимость оперативной разработки правовой базы процесса интеграции, целенаправленной подготовки и переподготовки кадров специалистов.

Признание интеграции как одной из ведущих тенденций современного этапа в развитии отечественной системы специального образования не означает ни в коей мере необходимости свертывания системы дифференцированного специального обучения разных категорий детей. Напротив, эффективная интеграция возможна лишь в условиях постоянного совершенствования систем массового и специального образования. В этой области принципиально важна взвешенная государственная политика, не допускающая «перекосов»- и «перегибов».

4. Развитие концепции инклюзивного образования

Концепции инклюзивного образования

Инклюзия – это включение детей с особенностями развития в систему общего образования.

Инклюзивное образование (фр. *Inclusif* – включающий в себя, лат. *Include* – заключаю, включаю, вовлекаю) – один из процессов трансформации общего образования, основанный на понимании, что инвалиды в современном обществе могут (и должны) быть вовлечены в социум.

Термин «инклюзивное образование» используется для описания процесса обучения детей с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях, где для этого созданы специальные условия (социальные, организационные, педагогические, нормативно-правовые и др.).

Целью инклюзивного образования является создание целостной, эффективно действующей системы инклюзивного образования детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья.

Для достижения поставленной цели необходимо решение следующих задач:

- разработка нормативной правовой базы, обеспечивающей введение инклюзивного обучения в педагогическую практику школы;

- создание системы ранней диагностики и выявления детей-инвалидов и детей с ОВЗ для обеспечения своевременной коррекционной помощи и выстраивания индивидуального образовательного маршрута ребенка;

- формирование программы подготовки, переподготовки и развития педагогических кадров для работы с детьми-инвалидами, с ОВЗ в контексте инклюзивного образования.

- создание безбарьерной образовательной среды.

Инклюзивное (включающее) образование базируется на восьми принципах:

1. Ценность человека не зависит от его способностей и достижений.
2. Каждый человек способен чувствовать и думать.
3. Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным.
4. Все люди нуждаются друг в друге.

5. Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений.
6. Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников.
7. Для всех обучающихся достижение прогресса скорее в том, что они могут делать, чем в том, что не могут.
8. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей и обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создаёт особые условия для учащихся, имеющих особые образовательные потребности. Опыт показывает, что из любой жесткой образовательной системы какая-то часть детей выбывает, потому что система не готова к удовлетворению индивидуальных потребностей таких школьников в обучении. Это соотношение составляет 15% от общего числа детей в школах и, таким образом, выбывшие учащиеся становятся обособленными и исключаются из общей системы.

Инклюзивное образование стремится развить методологию, признающую, что все дети – индивидуумы с различными потребностями в обучении. Инклюзивное образование старается разработать подход к преподаванию и обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении.

Включение лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательный процесс массовых учебных заведений – новый подход для российского образования, который позволит решать проблемы образования детей внутри общеобразовательной среды учреждения, сократив число детей, направленных в социальные образовательные учреждения. Особое внимание должно быть сосредоточено на создании условий для полноценного включения в образовательное пространство и успешной социализации всех категорий учащихся, находящихся в трудной жизненной ситуации.

Интеграция в общество человека с особыми образовательными потребностями и ограниченной трудоспособностью сегодня означает процесс и результат предоставления ему прав и реальных возможностей участвовать во всех видах и формах социальной жизни (включая и образование) наравне и вместе с остальными членами общества в условиях, компенсирующих ему отклонения в развитии и ограничения возможностей.

Эффективным направлением решения задачи обеспечения доступа к получению качественного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательном учреждении выступает реализация спроектированных моделей социальной и педагогической интеграции данной категории детей. Важнейшим условием эффективной интеграции является обоснование грамотной системы психолого–педагогического сопровождения, включающей, помимо систематического наблюдения, индивидуальных программ обучения и коррекции, такую важную составляющую, как работа со средой (социальным окружением), в которую интегрируется ребенок.

Концептуальные основы образовательной инклюзии составляют теория социальной справедливости, прав человека, теория социальных систем по развитию личности, социальный конструктивизм, структурализм, идеи информационного общества и социальной критики, которые положены в основу социальных технологий инновационного развития образования.

На современном этапе развития инклюзивного образования, при существующих условиях его развития, можно выделить следующие основные показатели развития инклюзивной практики и культуры:

- готовность педагогов к включению ребенка с ограниченными возможностями здоровья в массовый класс;
- оценка потребности в инклюзивном образовании как детей с ограниченными возможностями здоровья, так и обычных детей;
- состояние образовательной среды и ее готовность к включению;
- отношение учителей и родителей к инклюзии в образовании.

Готовность педагогов к включению ребенка с ограниченными возможностями здоровья в массовый класс является ведущим условием реализации инклюзивного образования.

Таким образом, предоставляя ребенку с ОВЗ доступ к общему образованию без создания условий, позволяющих удовлетворить его особые потребности в обучении, мы в определенном смысле нарушаем его право на качественное образование. Такая формальная интеграция, по сути, является скрытой формой дискриминации, поскольку положение ребенка не улучшается, а наоборот, ухудшается. Разрешение этой проблемы связано с четким определением концептуального подхода, технологических условий и показаний к организации инклюзивного образования разных категорий детей с ограниченными возможностями развития, а также разработкой и реализацией программы внедрения концептуальных основ инклюзивного образования.

5. Гуманистическое содержание инклюзивного образования

Во всем мире право на образование считается общечеловеческой ценностью и одним из фундаментальных прав человека. Государственное обеспечение этого права является одним из важнейших условий для включения людей, имеющих инвалидность, в социум. В России это все больше осознается, кроме того, наша страна присоединилась к нормам международного права, регламентирующим права инвалидов. В связи с этим растет актуальность инклюзивного образования, его теории, практики и технологий. Специфика инклюзивного образования заключается в том, что студенты с инвалидностью не исключаются из обучения вместе со своими обычными сверстниками, при этом процесс обучения идет с учетом их особых потребностей, что предполагает создание комфортных условий — от психологических и педагогических до материально-технических. Название инклюзивного образования происходит от английского слова *inclusive*, что переводится как «включающее, или содержащее нечто как часть целого». Кроме того, оно стало термином, указывающим на отсутствие дискриминации и исключения какой-либо социальной группы из общества.

Гуманистическая идея инклюзивного образования как форма расширения образовательного пространства, включения в него всех детей вне зависимости от разницы в способностях и возможностях, от их культурного и социального положения, все смелее входит в человеческое сознание. Главным направлением современной государственной политики в области инклюзивного образования провозглашается ориентация педагогических систем на благополучие личности и свободное развитие ребенка на всех ступенях обучения, начиная с дошкольного возраста и далее, непрерывно, «через всю жизнь».

В последние годы на федеральном и региональном уровнях достаточно активно стали разрабатываться стратегические программы развития инклюзивного образования, в основе которых лежат потребности общества в реализации принципа гуманизма, то есть уважения к личности и ее правам, а также интереса к индивидуальности каждого ребенка, включая и детей с ограниченными возможностями здоровья, одновременно смелее входит в человеческое сознание.

В гуманистической традиции развитие личности рассматривается как процесс взаимосвязанных изменений в рациональной и эмоциональной сферах, характеризующих уровень гармонии ее самости и социумности. Именно достижение этой гармонии является стратегическим направлением гуманистического воспитания. Самость как отражение внутреннего плана развития личности характеризует глубину индивидуальности личности. Социумность отражает внешний план развития личности, и прежде всего социальный. Самость и социумность, как и в случае инклюзии, достигаются с помощью адаптации, самоутверждения, коррекции и реабилитации и проявляются в актах самореализации личности в обществе. Гуманистическое воспитание особенно ярко и эффективно осуществляется в условиях инклюзивного образования — в актах

социализации, собственно воспитания и саморазвития личности. Общепринятой целью в мировой теории и практике гуманистического воспитания был и остается идущий из глубины веков идеал всесторонне и гармонично развитой личности. Её характеристика связана с понятиями саморазвития и самореализации. Поэтому именно эти процессы определяют специфику цели гуманистического воспитания: создание условий для саморазвития и самореализации личности в гармонии с самой собой и обществом. В условиях инклюзивного образования в такой цели воспитания аккумулируются гуманистические мировоззренческие позиции общества по отношению к личности и своему будущему. Они позволяют осмыслить человека как уникальное явление природы, признать

Среди гуманистических тенденций функционирования и развития воспитания в целостном инклюзивном процессе необходимо выделить главную - ориентацию на развитие личности. При этом, чем гармоничнее будет общекультурное, социально-нравственное (а далее – профессиональное) развитие личности, тем более свободным и творческим человек становится в реализации культурно-гуманистической функции. Данная закономерность, в свою очередь, позволяет сформулировать ведущий в системе гуманистических принципов воспитания - принцип непрерывного общего и профессионального развития личности. Ведущий он потому, что все остальные принципы, имея в своей основе эту закономерность, подчинены ему, обеспечивая внутренние и внешние условия его осуществления. Именно в этом смысле гуманизация инклюзивного образования и рассматривается как фактор гармоничного развития личности. Развитие личности в гармонии с общечеловеческой культурой зависит от уровня освоения базовой гуманитарной культуры. Этой закономерностью обусловлен культурологический подход к отбору содержания образования. Он требует повышения статуса гуманитарных дисциплин, их обновления, освобождения от примитивной назидательности и схематизма, выявления их духовности и общечеловеческих ценностей. Учет культурно-исторических традиций народа, их единства с общечеловеческой культурой - важнейшее условие конструирования новых учебных планов и программ инклюзивной школы

Понятие "личность" является не только понятием, отражающим фактическое состояние социальных свойств человека, но и понятием ценностным, выражающим идеал человека. Идеал культурного человека, как отмечал А. Швейцер, "есть не что иное, как идеал человека, который в любых условиях сохраняет подлинную человечность". Признавая личность и развитие ее сущностных сил в качестве ведущей ценности, инклюзивная педагогика, как и гуманистическая, в своих теоретических построениях и технологических разработках опирается на ее аксиологические характеристики. Становление личностного в человеке предполагает усвоение системы гуманистических ценностей, составляющих основу его гуманитарной культуры. Вопрос о внедрении этих ценностей в инклюзивный образовательный процесс имеет большую социальную значимость. От его успешного решения во многом зависят перспективы гуманизации образования, смысл которой в том и состоит, чтобы обеспечить сознательный выбор личностью духовных ценностей и сформировать на их основе устойчивую, непротиворечивую, индивидуальную систему гуманистических ценностных ориентаций, которые характеризуют ее мотивационно-ценностное отношение. Чтобы ценность побуждала к активной деятельности, к самовоспитанию и саморазвитию личности, мало добиться того, чтобы человек ее ясно осознавал.

Ценность приобретает побудительную силу мотива деятельности тогда, когда она интериоризирована личностью, представляет необходимый момент внутреннего существования, когда человек может четко формулировать цели своей деятельности, видеть ее гуманистический смысл, находить эффективные средства их реализации, правильного своевременного контроля, оценки и корректировки своих действий. Воспитание как процесс становления психических свойств и функций обусловлен взаимодействием растущего человека со взрослыми и социальной средой. А.Н.Леонтьев

считал, что ребенок не стоит перед окружающим миром один на один. Его отношения к миру всегда опосредованы отношением человека к другим людям, его деятельность всегда включена в общение. Общение в своей исходной внешней форме в условиях инклюзивного образования - совместная деятельность, речевое или мысленное общение - составляет необходимое и специфическое условие развития человека в обществе. Именно в процессе общения ребенок, человек научается адекватной деятельности. Этот процесс и является по своим функциям процессом воспитания. При этом гуманистическое воспитание имеет в качестве внутреннего условия собственную нравственную работу воспитуемого. С достижением необходимого уровня развития мотивационно - ценностного отношения образуются механизмы саморегуляции и самоактуализации, которые создают новые возможности формирования гуманистической направленности личности. Гуманистическое воспитание в значительной степени связано с реализацией принципа профессионально-этической взаимответственности.

Он обусловлен закономерностью, согласно которой готовность участников инклюзивного педагогического процесса принять на себя заботы о судьбах людей, о будущем нашего общества неизбежно предполагает их гуманистический образ жизни, соблюдение норм педагогической этики. Сущностная специфика выделенных принципов состоит не только в передаче некоторого содержания базовых знаний и формировании соответствующих им умений, но и в совместном личностном и профессиональном развитии участников инклюзивного образовательного процесса. Принципы гуманистического воспитания – это концентрированное, инструментальное выражение тех положений, которые имеют всеобщее значение, действуют в любых педагогических ситуациях, в том числе и при условиях организации инклюзивного образования. Гуманистическая теория образования, основанная на идеях феноменологического направления в теории личности и представленная трудами психолога-гуманиста К. Роджерса, а также работами А. Маслоу, В.Франкла и их последователей, в сравнении с другими образовательными теориями принципиально по-иному определяет роль учителя по отношению к ученику. Изменение роли учителя или, другими словами, способа его поведения является ключевой идеей гуманистической теории инклюзивного образования и описывается в смысловых категориях: «взаимодействие», «взаимоотношения», «оказание помощи», «создание условий», и т.п.

Следовательно, концепция инклюзивного образования является неотъемлемой частью фундаментального гуманистического принципа равенства образовательных возможностей людей. Концепция инклюзии — это целостный подход к решению многих из человеческих проблем. Все идет от убеждения, что все дети должны посещать школы, независимо от их культурного и социального уровня и от их способностей и возможностей. Концепция инклюзивного образования предполагает также создание атмосферы гуманистических взаимоотношений между участниками образовательного процесса, организацию благоприятного коррекционно-развивающего учебного процесса. Как видим, концепция инклюзивного образования предполагает применение разнообразных подходов, разработку и использование соответствующих учебных планов и образовательных программ, но его цели — качество и результат — достигаются, прежде всего, путем создания общей гуманистической образовательной атмосферы, необходимых условий всем детям без исключения, включая детей с ОВЗ. При этом обучаться эти дети должны не изолированно, а интегрируясь в обществе гуманных отношений (именно во включенности личности в социум - главный смысл инклюзии). В педагогическом отношении наиболее подходящим здесь является именно термин «гуманное обучение», имеющее в своей основе принцип гуманизма, когда речь идет о характере самых доброжелательных отношений субъекта обучения (педагога) к объекту (ученику), а «гуманистические отношения – это особый вид отношений, в качестве субъектов которых могут выступать коллективы..., но непосредственным субъектом гуманистических отношений является личность человека».

6. Нормативно-правовые основы инклюзивного образования

Документы, регулирующие инклюзивное образование на территории РФ

1. Международно-правовые документы:

- «Конвенция ООН о правах ребенка», принятая Генеральной Ассамблеей ООН 20 ноября 1989 г., ратифицированная Верховным Советом СССР 13 июня 1990 г. и действующая ныне на всей территории Российской Федерации.

- Программа ЮНЕСКО «Образование для всех», сверхзадачей которой по существу является устранение разного рода барьеров на пути доступа различных групп населения к образовательным ценностям. Программа в максимальной степени актуализирует внимание к проблемам образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (инвалидов).

- Протокол № 1 к Конвенции о защите прав человека и основных свобод.

2. Федеральный уровень:

- Конституция РФ;

- «Об образовании в Российской Федерации» - Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ

- «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» - Закон Российской Федерации от 24 ноября 1995 г. N 181-ФЗ с дополнениями и изменениями

3. Региональный уровень:

- Постановление Правительства Вологодской области от 29 декабря 2014 года № 1208 об утверждении Порядка регламентации и оформления отношений государственной или муниципальной образовательной организации с обучающимися и (или) их родителями...

- Приказ Департамента образования области от 24 декабря 2014 года № 3055 "Об организации дистанционного обучения детей-инвалидов"

- Постановление Правительства Вологодской области от 21 апреля 2014 г. № 323 "Об утверждении Порядка предоставления мер социальной поддержки детям с ограниченными возможностями здоровья"

- Положение о Координационном совете по реализации проекта развития инклюзивного образования в Вологодской области

Инклюзивное образование — это такая организация процесса обучения, при которой все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурноэтнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же общеобразовательных школах, — в таких школах общего типа, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают своим ученикам необходимую специальную поддержку.

Инклюзивное обучение детей с особенностями развития совместно с их сверстниками – это обучение разных детей в одном классе, а не в специально выделенной группе (классе) при общеобразовательной школе.

Реализация инклюзивного образования детей инвалидов:

- возможность беспрепятственного входа в объекты и выхода из них;

- возможность самостоятельного передвижения по территории объекта в целях доступа к месту предоставления услуги, в том числе с помощью работников объекта, предоставляющих услуги, ассистивных и вспомогательных технологий, а также сменного кресла-коляски;

- возможность посадки в транспортное средство и высадки из него перед входом в объект, в том числе с использованием кресла-коляски и, при необходимости, с помощью работников объекта;

- сопровождение инвалидов, имеющих стойкие нарушения функции зрения, и возможность самостоятельного передвижения по территории объекта;

- содействие инвалиду при входе в объект и выходе из него, информирование инвалида о доступных маршрутах общественного транспорта;
- надлежащее размещение носителей информации, необходимой для обеспечения беспрепятственного доступа инвалидов к объектам и услугам, с учетом ограничений их жизнедеятельности, в том числе дублирование необходимой для получения услуги звуковой и зрительной информации, а также надписей, знаков и иной текстовой и графической информации знаками, выполненными рельефно-точечным шрифтом Брайля и на контрастном фоне;
- обеспечение допуска на объект, в котором предоставляются услуги, собаки-проводника при наличии документа, подтверждающего ее специальное обучение, выданного по и в порядке, утвержденных Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 22 июня 2015 г. N 386н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 21 июля 2015 г., регистрационный N 38115).
- оказание инвалидам помощи, необходимой для получения в доступной для них форме информации о правилах предоставления услуги, в том числе об оформлении необходимых для получения услуги документов, о совершении ими других необходимых для получения услуги действий;
- предоставление бесплатно учебников и учебных пособий, иной учебной литературы, а также специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования.

Вопросы для самоконтроля:

1. Благодаря кому понятие инклюзии (включения) было введено в теорию и политику современного образования
2. Когда в России интеграционные процессы приобрели признаки устойчивой тенденции
3. Какой закон РФ должен стать базовым правовым документом для реализации программы интегрированного обучения

Тема 7. Психология инклюзивного образования

1. Образовательная среда как аспект социально-психологической адаптации детей с особыми возможностями
2. Психологическая типология отклоняющегося развития детей
3. Психологическое обследование детей с отклонениями в развитии
4. Система психологического сопровождения
5. Гендерные аспекты инклюзивного образования.

1. Образовательная среда как аспект социально-психологической адаптации детей с особыми возможностями

В современном мире интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья в массовые образовательные учреждения – это глобальный общественный процесс, затрагивающий все высокоразвитые страны. Его основой является готовность общества и государства переосмыслить всю систему отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья с целью реализации их прав на предоставление равных с другими возможностями в разных областях жизни, включая образование.

Проблемы здоровья детей с ограниченными возможностями здоровья, обеспечения условий успешной социализации, адаптации и создания равных стартовых возможностей для их различных категорий, в том числе для детей с ограниченными возможностями,

определены в качестве наиболее важных и актуальных в Приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации.

Получение детьми с ограниченными возможностями здоровья образования является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

Полноценное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья (инвалидов) означает, что им создаются условия для вариативного вхождения в те или иные социальные роли, расширения рамок свободы выбора при определении своего жизненного пути.

Проблема обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях массовой общеобразовательной школы - одна из актуальных проблем современного российского общества. Очень важным является решение вопросов, связанных с обеспечением тех необходимых условий, которые позволят данной категории детей включиться в полноценный процесс образования наряду со здоровыми детьми.

Общая черта их личности заключается в том, что инвалидность создает отличающееся от нормы, измененное положение. Форма проявления инвалидности приводит к тому, что всегда возникают какие-то новые своеобразные изменения личности, а также каждый раз иные проблемы. Однако у всех детей с ограниченными возможностями здоровья независимо от вида и степени заболевания можно наблюдать одну общую черту: они «другие», чем остальные дети, и именно эта «разница» в определенной мере определяет их дальнейший жизненный путь, отличающийся от обычного. У детей с ограниченными возможностями здоровья часто проявляется тенденция к изоляции от общества. Раньше этому содействовало раздельное от здоровых детей воспитание в специальных школах и заведениях. Хотя в настоящее время ситуация частично изменилась, но у детей с ограниченными возможностями здоровья по-прежнему проявляется нарушение способности включаться в нормальный процесс жизнедеятельности. Отклонения в развитии личности детей с ограниченными возможностями здоровья вызывают нарушения в области познания и коммуникации, но могут также приводить и к нарушению их эмоционально-волевой сферы, что, в свою очередь, может стать причиной возникновения патологических форм поведения и активности. У ребенка с ограниченными возможностями здоровья часто наблюдается проявление таких эмоциональных состояний, как чувство страха, обиды, боязни, стыда. Затронутой оказывается и самооценка у данной категории детей. Как говорят данные многих психологических исследований, большинство детей с ограниченными возможностями здоровья имеют заниженную самооценку, значительно меньшая часть - адекватную и очень редко встречается самооценка завышенная.

Ребенок с ограниченными возможностями здоровья в большей степени, чем здоровый ребенок, подвергнут влиянию ближайшего окружения; отношение ближайшего окружения либо усиливает влияние дефекта на личность ребенка и его развитие в целом, либо помогает ему это влияние компенсировать. Особенности развития личности ребенка-инвалида и различные ограничения, которые вносит в его жизнь дефект, приводят к тому, что его самостоятельное обучение в условиях массовой общеобразовательной школы часто бывает затруднено.

Образование оказывает определяющее влияние на формирование мировоззрения и постановку жизненных целей, развивает адаптивные способности к изменяющимся условиям жизни, гармонизирует существование человека с инвалидностью или длительными заболеваниями в социуме.

Организация обучения таких детей в образовательных учреждениях, расположенных, как правило, по месту жительства ребенка и его родителей, помогает обеспечить их постоянное общение с нормально развивающимися детьми и, таким

образом, способствует эффективному решению проблем их социальной адаптации и интеграции в общество.

Процесс образовательной и социальной адаптации учащихся с ограниченными возможностями находится на острие общественного внимания. Число лиц школьного возраста, имеющих те или иные ограничения здоровья (инвалидность), достигает примерно 15% от общего состава школьников. Согласно прогнозным оценкам число учащихся с ограниченными возможностями здоровья будет увеличиваться. Успешность включения детей с отклонениями в развитии зависит не только от характера и степени имеющихся у них физических и психических нарушений, но и от эффективности учитывающих эти нарушения индивидуальных образовательных программ, обучающих технологий, от отношения к таким детям окружающих, от той образовательной среды, в которой находится ребенок с ограниченными возможностями здоровья.

Именно поэтому так важно организовать процесс социально-психологической адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательного учреждения. Социально-психологическая адаптация - это средство защиты личности, с помощью которого ослабляются или устраняются внутреннее психологическое напряжение, беспокойство, дестабилизационные состояния, возникшие у человека при взаимодействии его с другими людьми, обществом в целом.

Существуют 4 этапа социально-психологической адаптации:

1. Уравновешивание - минимальная степень включенности индивида в процесс адаптации к новой среде и связана с узнаванием новой ситуации. «Новичок» знакомится с новой для него обстановкой, присматривается к коллективу, устанавливает контакты, улавливая специфику его психологической атмосферы.

2. Псевдоадаптация - сочетание внешней приспособленности к обстановке с отрицательным отношением к ее нормам и требованиям, противоречие между ориентациями, взглядами, убеждениями, интересами, с одной стороны, и реальными действиями или поведением, с другой. Индивид знает, как он должен действовать в новой среде, как вести себя, но внутренне в своем сознании не признает этого и, где может, отвергает принятую в этой среде систему ценностей, придерживаясь своей прежней.

3. Приноровление - признание и принятии основных систем ценностей новой ситуации и связана со взаимными уступками.

4. Уподобление - трансформация прежних взглядов, установок, ориентаций в соответствии с новой ситуацией, существенное изменение в моделях поведения.

Следует учитывать, что дети с ограниченными возможностями здоровья отличаются от здоровых сверстников своими адаптационными возможностями. Это проявляется, прежде всего, в особенностях адаптации таких детей к обучению, которое осуществляется в коллективе сверстников.

Известно, что в целом процесс адаптации детей к обучению является весьма сложным. Это объясняется тем, что детский возраст характеризуется:

- очень высоким темпом развития, в том числе, социального, совершенствованием всех систем организма;
- неразрывной связью между физическим, нервно-психическим и социальным развитием ребенка при опережающем развитии первого;
- ведущей ролью взрослого как важного фактора оптимизации адаптивного процесса.

Адаптивные возможности ребенка с ограниченными возможностями здоровья ослабляются следующими обстоятельствами:

1. Характером инвалидности (нарушения зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, психические и общие заболевания).
2. Психофизиологическими особенностями (тип ВНД, темперамент, биоритмологические свойства, характер памяти и др.).

3. Недостатком физического здоровья. Дети, имеющие инвалидность, страдают заболеваниями, не связанными напрямую с их инвалидностью, чаще условно здоровых детей и чаще, чем дети, страдающие хроническими заболеваниями. Для них характерна соматическая ослабленность.

4. Недостатком психологических возможностей для общения (условия воспитания в закрытом учреждении или в замкнутом мире семьи, обучение на дому, настороженное отношение сверстников, неумение педагога найти подход к ученику, непонимание его проблем, незнание его возможностей, гиперопека со стороны взрослых формируют личность, психологически и социально инфантильную, коммуникативно беспомощную).

5. Недостатком материальных средств для удовлетворения специфических потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья (средства передвижения, слуховые аппараты, специальные приспособления и т.д.), а также наличием архитектурных и психологических барьеров общества, которые в значительной мере ограничивают возможности ребенка-инвалида к социальному приспособлению.

6. Ограниченностью возможностей таких детей участвовать в деятельности, соответствующей их возрасту (игровой, учебной, трудовой, коммуникативной), которая лишает ребенка базы социальной адаптации. Как следствие, родители и общество стремятся уберечь такого ребенка от участия в сложных жизненных ситуациях, что не способствует формированию и укреплению адаптационного механизма и тормозит развитие личности ребенка.

7. Разнообразными психологическими нарушениями и расстройствами, ограничением мобильности и независимости, нарушением способности заниматься обычной для своего возраста деятельностью, непосредственно затрудняющими социальную адаптацию детей с ограниченными возможностями здоровья и интеграцию их в общество.

8. Нахождением ребенка с ограниченными возможностями здоровья в незнакомой среде, которая угнетает обычную активность детей, что связано с недостаточной информированностью о новой среде.

Факторы, затрудняющие адаптацию детей с ограниченными возможностями здоровья, приводят к развитию у них социальной недостаточности. Социальная недостаточность представляет собой ограничение способности к самообслуживанию; ограничение физической независимости; ограничение мобильности; ограничение способности адекватно вести себя в обществе; ограничение способности заниматься деятельностью, соответствующей возрасту; ограничение экономической самостоятельности; ограничение способности к профессиональной деятельности; ограничение способности к интеграции в общество.

Составляя особую социальную группу, дети с ограниченными возможностями здоровья могут испытывать значительные трудности в организации своей учебной, коммуникативной деятельности, поведения в силу имеющихся особенностей интеллектуального, сенсорного, двигательного развития, а также соматических заболеваний.

Особенности социализации проявляются у детей с ограниченными возможностями здоровья на разных уровнях. При этом нарушение на исходном – физиологическом уровне является первичным, а нарушения на последующих уровнях (психологическом, социально-психологическом, социальном) имеют вторичный характер и при определенных условиях являются обратимыми. Образовательная среда, имеющая определенное социальное наполнение, может обеспечить включение детей с ограниченными возможностями здоровья в доступные виды деятельности и социальные отношения, тем самым способствуя их успешной социализации.

Таким образом, необходимым условием организации успешного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях

является создание адаптивной среды, позволяющей обеспечить их личностную самореализацию в образовательном учреждении.

2. Психологическая типология отклоняющегося развития детей

Предлагаемой типология отклоняющегося развития представляет систему собственно психологических показателей развития ребенка, которые определяют и в то же время ограничивают содержательное поле деятельности психолога от содержания деятельности других специалистов (логопедов, дефектологов, психиатров).

Необходимо помнить, что отнесение к той или иной группе или типу отклоняющегося развития представляет собой исключительно динамическую оценку, не являясь «ярлыком», приклеенным к ребенку раз и навсегда.

В отечественной психиатрии и психологии выделяются три основные группы собственно психологических синдромов: недостаточное, асинхронное и поврежденное развитие (последнее выступает скорее как этиологический, причинный классификационный признак, нежели специфика феноменологических проявлений развития), определяемых, в первую очередь, спецификой, последовательностью и темпом формирования всей иерархической структуры психического развития ребенка.

Спецификой вариантов недостаточного развития является недостаточность по отношению к средненормативному всех (тотальное, задержанное) или отдельных (парциальное) психических функций, их базовых составляющих. При этом преимущественно страдают, оказываются недостаточно сформированными произвольная регуляция психической активности и пространственно-временные представления, которые являются основой развития когнитивной сферы ребенка.

Асинхронное развитие характеризуется нарушением основного принципа развития (гетерохронии), когда наблюдаются сложные сочетания недоразвития, ускоренного (акселеративного) развития, искаженного развития как отдельных психических функций, так и структуры их базовых составляющих (с преимущественным нарушением базовой аффективной составляющей). В то же время следует отметить, что асинхрония развития присуща и различным категориям других выделяемых групп развития, то есть не является абсолютно специфичной для данной группы отклоняющегося развития.

Основанием выделения группы поврежденного развития служит наличие повреждающего влияния на мозг того или иного фактора, искажающего в первую очередь органические основы развития, а вторично (в зависимости от большого количества факторов: локализации, сроков, объема, выраженности, качества повреждения и т.п.) — воздействующего на всю структуру дальнейшего психического развития.

В свою очередь, каждая группа отклоняющегося развития (в соответствии с принципиально отличающимися качественными характеристиками) может быть подразделена на отдельные подгруппы.

Следует также отметить, что для каждого типа, той или иной подгруппы могут быть определены не только такие диагностически важные психологические показатели (критерии), как обучаемость, критичность и адекватность, но и специфичный для них профиль структуры базовых составляющих. Все это позволяет более уверенно относить развитие ребенка к тому или иному типу, на которые, в свою очередь, «расщепляется» каждая подгруппа.

Следует отметить, что предлагаемая классификация достаточно условна. Как и любая другая, данная типология описывает относительно «чистые», изолированные варианты отклоняющегося развития. В жизни они могут (как это часто и происходит) частично накладываться друг на друга, пересекаться, «смыкаться» по своим феноменологическим проявлениям. Учитывая также благоприятные или неблагоприятные факторы развития детей, можно прогнозировать и «отклонение», девиацию развития ребенка в сторону иного психологического типа.

Для описания различных подгрупп и типов отклоняющегося развития, каждый из которых характеризуется собственной спецификой, «профилем» не только феноменологических проявлений, но и базовых составляющих психического развития, спецификой таких «единиц» психологического анализа, как обучаемость, критичность, адекватность, мы предлагаем следующую схему:

- 1) наиболее типичные для данной группы отклоняющегося развития феноменологические проявления;
- 2) специфическая структура формирования базовых предпосылок (составляющих) психического развития;
- 3) наиболее целесообразные варианты и формы развивающей и коррекционной помощи ребенку, в том числе и адекватная последовательность проведения этих мероприятий;
- 4) вероятностный прогноз развития ребенка в различных образовательных и социальных условиях;
- 5) наиболее типичные диагнозы других специалистов (в первую очередь — детских психиатров, неврологов и логопедов);
- 6) возможный ведущий специалист, назначаемый школьным психолого-медико-педагогическим консилиумом, консультацией образовательного центра.

Представляемая типология отражает наиболее типичные, характерные особенности различных вариантов отклоняющегося развития и его структуру.

3. Психологическое обследование детей с отклонениями в развитии

Психодиагностика нарушенного развития должна осуществляться в три этапа: скрининг-диагностика; дифференциальная диагностика; углублённое изучение ребёнка с целью разработки индивидуальной коррекционной программы.

Каждый этап имеет свои специфические задачи и с каждым этапом связан круг проблем, характеризующих состояние современной психодиагностики.

Первый этап получил название «скрининг». Слово «скрининг» происходит от английского «screen» и означает «просеивать», «сортировать». На этом этапе выявляется наличие отклонений в психофизическом развитии ребёнка без точной квалификации того, каковы характер и глубина этих отклонений.

Основными задачами скрининг-диагностики являются своевременное выявление детей с различными отклонениями и нарушениями психического развития в популяции, в том числе и в условиях массовых образовательных учреждений, примерное определение спектра психолого-педагогических проблем ребёнка. Кроме этого, скрининг-диагностика позволяет решать задачи, связанные с оценкой качества обучения и воспитания детей в образовательном учреждении, а именно: выявление недостатков воспитательно-образовательного процесса в конкретном образовательном учреждении, а также выявление недостатков той или иной программы обучения и воспитания детей.

Проблема организации и проведения скрининг-диагностики в настоящее время решается по-разному. На практике встречается несколько вариантов. Например, педагоги, столкнувшись в своей работе с особенностями ребёнка, вызывающими трудности в обучении и воспитании, обращаются с запросом к психологу образовательного учреждения дать оценку этим особенностям и разработать соответствующие рекомендации к работе с таким ребёнком.

В другом случае родители обращаются с запросом к психологу дать оценку особенностям поведения или трудностям в воспитании ребёнка и рекомендации по проведению воспитательно-образовательных мероприятий. Следует подчеркнуть, что таких обращений значительно больше в старшем дошкольном возрасте, так как именно этот возраст рассматривается как «подготовительный» к школе, и родители начинают замечать, что у ребёнка те или иные проблемы психологического плана.

И, наконец, выявление детей с проблемами в развитии может осуществляться по результатам специально организованного скрининг-обследования. По форме проведения скрининг-обследование может быть индивидуальным или групповым. Этот подход наиболее соответствует современным требованиям к выявлению детей с нарушениями развития, но, к сожалению, используется нечасто, а по своей процедуре редко отвечает современным требованиям. Используемый при скрининге набор методик часто не отвечает задачам скринингового исследования, профессиональная подготовка педагогов и психологов обычно недостаточна для квалификации нарушения развития. Ведущей сегодня остается скрининговая диагностика «по обращению», которая не дает возможность обеспечить всестороннее изучение особенности каждого ребенка и оказать психологическую и педагогическую помощь тем детям, которые в ней нуждаются.

Таким образом, существует ряд проблем, характеризующих современное состояние скрининг-диагностики:

- несмотря на большое количество различных методик, применяемых при обследовании детей, существует явная недостаточность научно-обоснованного и апробированного диагностического инструментария для применения в скрининг-обследованиях. Особенно это касается скрининговых обследований детей первых трех лет жизни;

- при разработке скрининг-диагностики очень сложной является разработка системы критериев, по которым возможно разграничение детей раннего и дошкольного возраста с нормальным темпом психического развития и нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи;

- существенной проблемой при проведении скрининг-обследования является эмоциональное состояние и личностные особенности испытуемых*. Мотивация сотрудничества, реакции на успех и неудачу, самочувствие, негативный прошлый опыт и т.д. существенно влияют на качество выполнения заданий. Это создаёт существенные трудности, поскольку ограниченность во времени при скрининг-исследовании может не дать возможности получить необходимую информацию.

Второй этап - дифференциальная диагностика отклонений в развитии. Цель этого этапа определить тип (вид, категорию) нарушения развития. По результатам этого этапа определяется направление обучения ребёнка, вид и программа образовательного учреждения, то есть оптимальный педагогический маршрут, соответствующий особенностям и возможностям ребёнка. Ведущая роль в дифференциальной диагностике принадлежит деятельности психолого-медико-педагогических комиссий (ПМПК). Дифференциальная диагностика направлена на определение типа нарушенного развития, именно по её результатам определяется направление обучения ребёнка и его организационные формы.

Задачами дифференциальной диагностики являются:

- разграничение степени и характера нарушений умственной, речевой и эмоционального развития ребёнка;

- выявление первичного и вторичного нарушений, то есть системный анализ структуры нарушения;

- оценка особенностей нарушений психического развития при недостатках зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата;

- определение и обоснование педагогического прогноза.

На основании этих данных определяется тип образовательного учреждения, программа обучения, организация коррекционно-педагогического процесса. Дифференциальная диагностика осуществляется психолого-медико-педагогической комиссией (ПМПК). Группа специалистов, осуществляющих диагностику, реализует комплексный подход к изучению ребёнка с проблемами в развитии. Решение по итогам диагностики принимается коллегиально. Работа диагностической группы строится, но определённой системе с учётом индивидуальных особенностей ребёнка.

В настоящее время существует круг проблем, связанных с дифференциальной диагностикой нарушенного развития.

Известно, что сходные психологические особенности наблюдаются у детей, относящихся к разным типам (категориям) нарушенного развития. Например, недостатки речевого развития или пониженная обучаемость характеризуют практически всех детей с нарушениями развития. Специфических особенностей, определяющих каждый тип нарушенного развития, которые и могут служить критериями дифференциальной диагностики, известно значительно меньше (В. И. Лубовский). Это связано и с закономерностями аномального развития, и с тем, что в специальной [психологии](#) на сегодняшний день недостаточно научных исследований сравнительного характера. Осуществление таких научных разработок позволило бы существенно расширить возможности дифференциальной диагностики.

Третий этап — феноменологический. Его цель — выявление индивидуальных особенностей ребёнка, то есть тех характеристик его познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы, работоспособности, личности, которые свойственны только данному ребёнку и должны приниматься во внимание при организации индивидуальной коррекционно-развивающей работы с ним. В ходе этого этапа на основе диагностики разрабатываются программы индивидуальной коррекционной работы с ребёнком. Большую роль на этом этапе играет деятельность психолого-медико-педагогических консилиумов (ПМПк) образовательных учреждений.

Углубленное психолого-педагогическое изучение с нарушением развития ставит своей целью разработку программ коррекции на основании результатов диагностики. Такое изучение требует времени и осуществляется в основном в образовательном, а иногда в консультативном учреждении. Конкретные задачи такого изучения, как правило, многообразны и специфичны для разных возрастных этапов.

Среди них можно выделить такие, как:

- выявление индивидуальных психолого-педагогических особенностей ребёнка;
- разработка индивидуальных коррекционных программ развития и обучения;
- оценка динамики развития и эффективности коррекционной работы;
- определение условий воспитания ребёнка, специфика внутрисемейных отношений;
- помощь в ситуациях с затруднениями в учёбе;
- профессиональное консультирование и профессиональная ориентация подростков;
- решение проблем социально-эмоционального плана.

При решении этих задач существенную роль играет сочетание методов психологической диагностики (эксперимент, тесты, проективные методики) со специально организованным наблюдением и анализом продуктов деятельности и творчества детей и подростков. Следует подчеркнуть, что до настоящего времени большинство специалистов в области психодиагностики ориентированы в основном на оценку уровня интеллектуального и речевого развития ребёнка, на дифференциацию нарушений. Специалисты успешно констатируют недоразвитие или отсутствие той или иной функции, но недостаточно ориентированы на выявление позитивного потенциала, особенно позитивных личностных особенностей, на основе которых возможно решение познавательных, речевых, социально-личностных проблем ребёнка.

Эффективность коррекционно-педагогического процесса определяется не только констатацией негативных факторов, но в первую очередь, выявлением интеллектуального и личностного потенциала, на основе которого возможно построение системы индивидуального психолого-педагогического сопровождения ребёнка. Надо отметить, что некоторые из поставленных проблем только начали изучаться, например, вопросы профессиональной диагностики и профессионального консультирования подростков с нарушениями развития.

Итак, важнейшими задачами психолого-педагогической диагностики нарушенного развития являются:

- раннее выявление нарушений развития у детей;
- определение причин и характера нарушений;
- определение оптимального педагогического маршрута ребенка;
- выявление индивидуальных психологических особенностей ребёнка с нарушениями развития;
- разработка индивидуальных программ развития и обучения.

4. Система психологического сопровождения

Под системой психологической помощи семье, воспитывающей ребенка с особыми образовательными потребностями, понимают педагогические мероприятия, обеспечивающие полноценное и гармоничное развитие ребенка с отклонениями в развитии в его семье [4]. Совершенно ясно, что процесс психологического сопровождения детей с ограниченными возможностями всегда будет актуален, потому что, жизнедеятельность ребенка с ограниченными возможностями особена и требует специального подхода со стороны взрослых.

Целью социально-психологического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ, в условиях общеобразовательного учреждения является оказание комплексной помощи, обеспечивающей успешную интеграцию детей с ограниченными возможностями.

Основные задачи работы с семьёй в школе: изучение личности ребёнка и его родителей, системы их отношений; анализ мотивационной сферы ребёнка и членов его семьи; формирование навыков общения со сверстниками в процессе совместной деятельности; формирование сенсорно-перцептивных, интеллектуальных процессов детей; формирование адекватных родительских установок на социально-психологические проблемы ребёнка; развитие коммуникативных навыков в процессе совместной деятельности детей и взрослых. Семьям, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями, необходима психологическая помощь.

Основные этапы процесса психологического сопровождения включают в себя следующие этапы:

1 этап — создание банка данных детей с ОВЗ для разработки и реализации специальных индивидуальных программ социальной реабилитации сопровождения ребёнка и его семьи, которая включает в себя: – изучение семей с целью выяснения её возможностей по воспитанию детей — определение модели воспитания (составление социально-психологической карты семьи); – знакомство с бытовыми условиями; – составление программ совместных действий всеми службами школы; – диагностика детско-родительских отношений.

2 этап — установление контакта со всеми участниками сопровождения ребёнка.

3 этап — психолого-педагогическая диагностика особенностей развития ребёнка, профилактика отклонения психологического развития.

4 этап — реализация индивидуальных программ и групповых занятий — оказание необходимой помощи родителям, проведение консультаций, бесед, просвещение и консультирование педагогов, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями, проведение психологических занятий, включающие в себя комплексы упражнений на развитие высших психических процессов.

Проведение совместных мероприятий с родителями и детьми предполагает использование разных форм.

В форме развития познавательной деятельности: дни открытых дверей, творческие отчёты по предметам, предметные недели, праздники творчества, турниры знатоков, олимпиады, выпуск предметных газет, конкурсы «Семья — эрудит», «Семейное увлечение», читательские конференции «Круг семейного чтения».

В форме трудовой деятельности: оформление кабинетов, благоустройство школы, школьного двора, ярмарка семейных поделок, выставка «Мир наших увлечений» и др.

В форме досуга: совместные праздники, подготовка концертов спектаклей, просмотр и обсуждение фильмов, экскурсионные поездки. Широкое распространение получают семейные праздники и фестивали, конкурсы хозяек и др.

5 этап — анализ эффективности процесса и результатов сопровождения [1]. Эффективные формы и методы работы с детьми с особыми образовательными потребностями:

- сказкотерапия; – игровые тренинги, способствующие развитию умения общаться;
- игротерапия — в процессе игры формируется активное взаимодействие ребёнка с окружающим миром, развиваются его интеллектуальные, эмоционально-волевые, нравственные качества;
- сюжетно-ролевые игры, которые способствуют коррекции самооценки ребёнка формированию у него позитивных отношений со взрослыми и сверстниками;
- релаксация — в зависимости от состояния ребёнка используется спокойная музыка, звуки природы, наблюдение за животными и т. д.;
- психогимнастика включает в себя ритмику, пантомиму, игры на снятие напряжения, развитие эмоционально-личностной сферы;
- арт-терапия — это форма работы, основанная на изобразительном искусстве.

При этом необходимо соблюдать принципы и правила работы с детьми: индивидуальный подход к каждому ученику и семье; предотвращение наступления утомления обучающихся, используя для этого разнообразные средства (чередование умственной и практической деятельности, использование средств наглядности, ИКТ); использование методов, активизирующих познавательную деятельность обучающихся; поощрять за малейшие успехи, оказывать своевременную и помощь каждому ребёнку, развивать в нём веру в собственные силы и возможности [2].

Процесс реализации психологической поддержки родителей является длительным и требует обязательного комплексного участия всех специалистов сопровождающих ребёнка. Работу с родителями, воспитывающих детей с ОВЗ, целесообразно проводить в двух направлениях: информирование родителей о психологических особенностях ребёнка. Проведение тематических родительских собраний, групповых консультаций способствующих расширению знаний родителей о психологических особенностях детей, имеющих отклонение в развитии, о типичных возрастных закономерностях и развитии личности.

Обобщив результаты диагностической работы, а также на основании запросов родителей, формируются родительские группы. Подбор семей проводится с учётом сходства проблем и запросов. Работа с родительскими группами проводится в форме родительских семинаров, которые включают в себя лекционные приёмы и групповые дискуссии; обучение эффективным способам общения с ребёнком осуществляется путём проведения детско-родительских игр, тренингов, совместных занятий с детьми.

Стимуляция оптимальных взаимоотношений между детьми и их родителями достигается успешно в семейных и детско-родительских группах, состоящих из нескольких семей. Групповая форма работы способствует конструктивному переосмысливанию личностных проблем, формирует как эмоциональное переживание проблем и конфликтов на более высоком уровне, так и новые эмоциональные реакции.

Практические советы для работы с родителями: Не стремитесь во что бы то ни стало отстоять собственную позицию (основная задача — совместная деятельность). Обсуждайте проблему, а не личные качества ребёнка. Учитывайте личные интересы родителей. Мы вместе против проблемы, а не друг против друга.

Беседа с родителями будет успешна если:

- удалось избежать противостояния и конфронтации;
- удачно сформулировали проблему воспитания;

– обсудили ваши совместные действия по решению имеющейся проблемы [3].

5. Гендерные аспекты инклюзивного образования

В последнее время гендерное воспитание привлекает внимание специалистов разных областей – психологов, педагогов и врачей.

Пол относится к биологическому строению человека, мужскому или женскому. Пол – это биологическое различия между людьми, определяемое генетическим строением клеток, анатомо-физиологическими характеристиками и детородными функциями.

Гендер - обозначает "социальный пол", т.е. социальный статус и социально-психологические характеристики личности, зависящие не от биологических половых различий, а от социальной организации общества.

В научно-методической литературе отмечаются различия между мальчиками и девочками в темпах и качестве интеллектуального развития, эмоциональной активности, мотивации деятельности и оценки достижений, в поведении.

Воспитание и развитие мальчиков и девочек настолько различно, что можно сказать, что они растут в параллельных мирах. К сожалению каждый из нас живет в одном мире и нам не дано попасть в мир другого пола, пожить его проблемами, переживаниями, проникнуть в мир мыслей, понятий, отношений и негласных правил. И поэтому нам иногда кажется, что второго мира нет, нет другого образца поведения, кроме нашего собственного. Но если нам не дано пожить в другом мире, то попробовать понять его мы обязаны, если хотим помочь маленькому человеку с ОВЗ раскрыть свои уникальные возможности, данные ему своим полом, если хотим воспитать мужчину и женщину, а не бесполой существ.

Половая принадлежность ребенка – важный фактор, от которого зависит его развитие и социальное поведение. Каждый индивид развивается как представитель конкретного пола. Появившись на свет девочкой или мальчиком, ребенок в процессе социализации усваивает комплекс норм, правил, моделей поведения, которые приближают его к принятым в данном обществе образцам женского или мужского, способствуют формированию соответствующих качеств личности. Таким образом, ребенок приобретает гендерные характеристики.

Мальчики и девочки разные. Разные с социальной, биологической и психологической точек зрения. В научной литературе отмечаются следующие различия между мальчиками и девочками. У мальчиков и девочек мозг развивается в разном темпе, в разной последовательности и в разные сроки. У девочек раньше, чем у мальчиков, формируются области левого полушария, ответственные за речь, рационально-логическое мышление. У мальчиков логическое левое полушарие медленнее развивается и как бы немножечко отстает. Вследствие этого, у мальчиков до определенного возраста доминирует образно-чувственная сфера.

Различия в умственной деятельности девочек и мальчиков.

Девочки:

- быстрее схватывают новый материал;
- легче усваивают правила и алгоритмы;
- любят задания на повторение;
- чаще используют ближнее зрение;
- воспринимают все более детализировано, мыслят конкретнее;
- лучше обучаются последовательно — “от простого к сложному”;
- новую информацию анализируют с помощью левого полушария.

Игры девочек чаще опираются на ближнее зрение: девочки раскладывают перед собой свои богатства — куклы, тряпочки, бусинки, пуговички – и играют на ограниченном пространстве, им достаточно маленького уголка.

Мальчики:

- труднее выполняют сложные (многоэтапные) поручения взрослых;
- им важно понять принцип, смысл задания и труднее воспринимать объяснения “от простого к сложному”;
- лучше выполняют задания на сообразительность;
- не терпят однообразия;
- лучше выполняют задания при ярком свете;
- новую информацию анализируют с помощью правого полушария (пространственного, интуитивного, эмоционально-образного).

Игры мальчиков чаще опираются на дальнее зрение: мальчики бегают друг за другом, бросают предметы и стреляют в цель, используя при этом все окружающее их пространство. Мальчикам для их полноценного психического развития вообще требуется большее пространство, чем девочкам. Если горизонтальной плоскости им мало, они осваивают вертикальную плоскость: залезают на шкафы, бегают по спинкам диванов, висят на наличниках дверей. Освоенное пространство по-разному отражается в рисунках детей. Мальчики, рисуя окрестности своего дома, показывают больше дворов, площадей, улиц, домов, чем девочки.

Особенности эмоциональной сферы мальчиков и девочек.

Относительно индивидуальных особенностей поведенческих характеристик детей дает возможность считать, что обычно мальчики более возбудимы, раздражительны, беспокойны, нетерпеливы, не сдержаны, нетерпимы, не уверены в себе и даже более агрессивны, чем девочки. По-видимому, в большинстве случаев это действительно так. Однако надо иметь в виду, что наше видение ребенка не всегда объективно отражает то, что есть на самом деле. Мальчики кратковременно, но ярко и избирательно реагируют на эмоциональный фактор, а у девочек в ситуации деятельности, вызывающей эмоции, резко нарастает общая активность, повышается эмоциональный тонус коры мозга. Мозг девочек как бы готовится к ответу на любую неприятность, поддерживает в состоянии готовности все структуры мозга, чтобы в любую секунду отреагировать на воздействие, пришедшее с любой стороны. Видимо, этим и достигается максимальная ориентированность женского организма на выживаемость. Мужчины же обычно быстро снимают эмоциональное напряжение и вместо переживаний переключаются на продуктивную деятельность.

Педагоги, работающие с учащимися начальных классов должны учитывать особенности эмоциональной сферы мальчиков и девочек. Мальчик и девочка — это два разных мира. Очень часто мы неправильно понимаем, что стоит за их поступками, а значит, и неправильно на них реагируем. Мальчика и девочку ни в коем случае нельзя воспитывать одинаково. Они по-разному смотрят и видят, слушают и слышат, по-разному говорят и молчат, чувствуют и переживают. Постараемся понять и принять наших мальчишек и девчонок такими, какие они есть, такими разными и по-своему прекрасными, какими создала их природа. А вот удастся ли сохранить, раскрыть, развить эти задатки, не повредить, не сломать — зависит только от нас с вами.

Общей целью воспитания является создание условий для само актуализации в разнообразных видах деятельности: интеллектуальной, ценностно-ориентировочной, трудовой, общественной, художественной, физкультурно-спортивной, в свободном общении. Жизнь классного коллектива должна быть насыщенной и разнообразной: тематические классные часы, интеллектуальные игры и недели школьной науки, походы и экскурсии, вечера встречи и акции милосердия, спортивные состязания и эстафеты, посещение театров и музеев, выставки собственных работ и творческие вечера, лагеря отдыха, прогулки на природу и чаепития. Да много ещё чего есть увлекательного для школьников-малышей.

Особого внимания и такта требуют девочки и мальчики с ОВЗ, перенесшие травмы детства: ссоры в семье, распад семьи, уход одного из родителей, жизнь в неблагополучной семье, с родителями алкоголиками и наркоманами, половая распущенность родителей, различного рода посягательства на половую

неприкосновенность детей. Эти дети нуждаются в специальной педагогической поддержке – в решение проблем, связанных с душевным здоровьем, с психологической реабилитацией, социальной адаптацией в мире взрослых и детей.

Другой аспект деятельности педагога, работающего с учащимися начальных классов с ОВЗ в решение задач гендерного (или полоролевого) воспитания – это формирование адекватного отношения девочек и мальчиков к противоположному полу, воспитание у учащихся с ОВЗ таких личностных качеств, как мужественность и женственность. Более того, их формирование не побочная, а важнейшая задача воспитания. Ее решение – необходимое условие счастья детей в будущем.

Педагогическая грамотность родителей проявляется в том, насколько им удастся воплотить в дочери идеал женственности, а в сыне мужественности. Порой они делают это неосознанно или в силу традиций. Пример родителей, их поведение, внешние и внутренние качества, нравственные взаимоотношения между членами семьи являются самым действенным средством гендерного воспитания.

Умелая подборка художественных произведений на данную тему (литературы, живописи, музыки), умение с их помощью решать педагогические задачи, умело проведенные этические беседы – вот в чем задача педагога. Вот некоторые темы для обсуждения с детьми:

«Что такое семья? Что такое общество? Место семьи в обществе. Разные поколения в семье. Взаимопомощь в семье. Обязанности родителей в семье.

Задачи по гендерному воспитанию.

- познакомить детей с мужскими и женскими ролями в социуме;
- объяснить младшим школьникам, что не всем людям нужно подражать, что у кумиров тоже есть качества, которые не стоит перенимать;
- научить мальчиков и девочек сотрудничать;
- объяснить, что не стыдно дружить с детьми другого пола;
- формировать взаимное уважение мальчиков и девочек;
- учить мальчиков защищать девочек, не обижать их;
- объяснить, что значит мужественность и женственность;
- объяснить значение мужчины и женщины в семье.

На внеклассных занятиях по литературному чтению можно прочитать такие рассказы: К.Д. Ушинский “Сила не право”, Сказка “Два брата”, Е. Пермяк “Для чего нужны руки”, В.Осеева “Сыновья”, В.Бороздин “Тренировки”, Н.Найдёнова “Мама”, С.Маршак “Усатый — полосатый”, С. Михалков “Важные дела”.

Также можно включать мальчиков и девочек в совместную деятельность на занятиях, уроках, внеклассных мероприятиях на сплочение класса, формирование положительного отношения к противоположному полу. «Поздравление мальчиков». «Подготовка к празднику 23 февраля».

«Поздравление девочек. Подготовка к празднику 8 Марта».

«Праздник «Иван да Марья»».

Таким образом, в школе гендерное образование в первую очередь должно быть направлено на преодоление гендерных стереотипов. Мужчина и женщина – это не две противоположности. Это всего лишь два разных пола, но одного рода – люди. И поэтому это должно не мешать, а наоборот способствовать развитию каждого мальчика и девочки. Гендерное развитие следует проводить целенаправленно и участвовать в нём должны педагоги, психологи и родители. Важно подсказать, показать и помочь находить красивое в жизни, в том числе – в человеке противоположного пола. Поэтому как образовательный, так и воспитательный процесс должен строиться с учетом всех перечисленных особенностей, с ориентацией на обе гендерные подгруппы. Все это, очевидно, должен знать и учитывать каждый педагог при организации своей образовательной деятельности и воспитательной работы.

Вопросы для самоконтроля:

1. Раскройте этапы социально-психологической адаптации детей
2. Раскройте психологическую типологию отклоняющегося развития детей
3. Какие задачи психолого-педагогической диагностики нарушенного развития являются важнейшими

Тема 8. Создание специальных условий в общеобразовательной организации

1. Общие подходы к определению специальных условий в общеобразовательных организациях.
2. Организационное, материально-техническое, программно-методическое, кадровое обеспечение образовательного и воспитательного процесса обучающихся с ОВЗ. Инклюзивная образовательная среда.
3. Характеристика особых образовательных потребностей детей и подростков с ОВЗ.
4. Описание специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья разных категорий.

1. Общие подходы к определению специальных условий в общеобразовательных организациях.

Самое общее и основное условие включения ребенка с ОВЗ в социальное и – в частности – образовательное пространство – создание универсальной безбарьерной среды, позволяющей обеспечить полноценную интеграцию детей-инвалидов в общество. При этом на уровне образовательного учреждения это условие дополняется задачей создания адаптивной образовательной среды.

Перечислим далее основные группы условий:

1. Материально-техническая база, оснащение специальным оборудованием; возможность организации дистанционного обучения.

2. Организационное обеспечение образовательного процесса, включающее в себя нормативно-правовую базу, финансово-экономические условия, создание инклюзивной культуры в организации, взаимодействие с внешними организациями и родителями (необходима разработка регламентов взаимодействия с внешними организациями, локальных актов образовательного учреждения, реализующего инклюзивную практику), информационно-просветительское обеспечение.

3. Организационно-педагогическое обеспечение. Реализация образовательных программ с учетом особенностей психофизического развития и возможностей детей. Обеспечение возможности освоения образовательных программ в рамках индивидуального учебного плана. Программно-методическое обеспечение образовательного процесса. Реализация вариативных форм и методов организации учебной и внеучебной работы. Использование различных видов образования. Применение современных технологий образования и психолого-педагогического сопровождения. Адаптация методик обучения и воспитания к особым образовательным потребностям обучающихся и воспитанников с ОВЗ.

4. Комплексное психолого-педагогическое сопровождение, организация коррекционной работы.

5. Кадровое обеспечение. Специальная подготовка педагогического коллектива к работе с детьми с ОВЗ (детьми-инвалидами), работе в условиях инклюзивной практики.

Необходимым условием организации успешного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях общего типа является создание адаптивной среды, позволяющей обеспечить их полноценную интеграцию и личностную самореализацию в образовательном учреждении.

Материально-техническая база, оснащение специальным оборудованием; возможность организации дистанционного обучения.

В образовательном учреждении общего типа должны быть созданы надлежащие материально-технические условия, обеспечивающие возможность для беспрепятственного доступа детей с недостатками физического и психического развития в здания и помещения образовательного учреждения и организации их пребывания и обучения в этом учреждении (включая пандусы, специальные лифты, специально оборудованные учебные места, специализированное учебное, реабилитационное, медицинское оборудование и так далее). Создание подобных условий, предусмотренных статьей 15 Федерального закона "О социальной защите инвалидов в Российской Федерации", необходимо обеспечивать в обязательном порядке, как при строительстве новых образовательных учреждений общего типа, так и при проведении работ по реконструкции и капитальному ремонту существующих образовательных учреждений.

Обучение и коррекция развития детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе, обучающихся в обычном классе образовательного учреждения общего типа, должны осуществляться по образовательным программам, разработанным на базе основных общеобразовательных программ с учетом психофизических особенностей и возможностей таких обучающихся.

Вопросы, связанные с переводом детей с ограниченными возможностями здоровья в следующий класс, оставлением их на повторное обучение должны решаться в порядке, установленном Законом Российской Федерации "Об образовании в РФ".

Формы и степень образовательной интеграции ребенка с ограниченными возможностями здоровья могут варьироваться в зависимости от степени выраженности недостатков его психического и (или) физического развития. Например, дети, уровень психофизического развития которых в целом соответствует возрастной норме, могут на постоянной основе обучаться по обычной образовательной программе в одном классе со сверстниками, не имеющими нарушений развития, при наличии необходимых технических средств обучения.

Для детей, уровень развития которых не позволяет им осваивать учебный материал в одинаковых условиях с нормально развивающимися обучающимися, более предпочтительным может стать обучение в специальном (коррекционном) классе образовательного учреждения общего типа. Рекомендуются также обеспечивать участие всех детей с ограниченными возможностями здоровья, независимо от степени выраженности нарушений их развития, вместе с нормально развивающимися детьми в проведении воспитательных, культурно-развлекательных, спортивно-оздоровительных и иных досуговых мероприятий.

Особое внимание следует уделять развитию системы обучения и воспитания детей, имеющих сложные нарушения умственного и физического развития. К этой категории относятся, в частности, дети с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, сложным дефектом (имеющие сочетание двух и более недостатков в физическом и (или) психическом развитии), аутизмом, включая детей, находящихся в домах-интернатах системы социальной защиты населения. При организации работы в данном направлении целесообразно руководствоваться разработанными на федеральном уровне методическими рекомендациями, учитывающими специфику образовательного и реабилитационного процесса для таких детей.

Детям-инвалидам, по состоянию здоровья временно или постоянно не имеющим возможности посещать образовательные учреждения, должны быть созданы необходимые условия для получения образования по полной общеобразовательной или индивидуальной программе на дому. Установление порядка воспитания и обучения детей-инвалидов на дому отнесено к компетенции органов государственной власти субъекта Российской Федерации, которые вправе самостоятельно определять количество учебных часов и

нормативы затрат на организацию надомного обучения детей-инвалидов в объеме, позволяющем обеспечить качественное образование и коррекцию недостатков ребенка.

В качестве эффективного средства организации образования детей с ограниченными возможностями здоровья, особенно детей, имеющих трудности в передвижении, целесообразно рассматривать развитие дистанционной формы их обучения с использованием современных информационно-коммуникационных технологий.

Одной из основных составляющих социализации детей с ограниченными возможностями здоровья является обеспечение в дальнейшем их общественно полезной занятости, что обуславливает необходимость получения ими конкурентоспособных профессий. В связи с этим значительное внимание должно уделяться созданию условий для получения детьми с ограниченными возможностями здоровья начального, среднего и высшего профессионального образования как важного звена в системе их непрерывного образования, значительно повышающего возможности их последующего трудоустройства.

Для содействия детям с ограниченными возможностями здоровья в реализации их права на получение среднего профессионального и высшего профессионального образования следует обеспечивать возможности для сдачи ими единого государственного экзамена в условиях, соответствующих особенностям физического развития и состоянию здоровья данной категории выпускников.

Психолого -медико-педагогическое сопровождение

Ведущую роль в решении вопросов своевременного выявления детей с ограниченными возможностями здоровья, проведения их комплексного обследования, подготовки рекомендаций по оказанию им психолого -медико- педагогической помощи и определения форм их дальнейшего обучения и воспитания играют психолого- медико- педагогические комиссии.

Указанные вопросы решаются также федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы в процессе осуществления ими в установленном порядке деятельности, связанной с признанием несовершеннолетних граждан детьми-инвалидами и разработкой для них индивидуальной программы реабилитации инвалида, содержащей, в том числе, рекомендации по организации их обучения.

Вопрос о выборе образовательного и реабилитационного маршрута ребенка с ограниченными возможностями здоровья, в том числе об определении формы и степени его интеграции в образовательную среду, должен решаться исходя из потребностей, особенностей развития и возможностей ребенка, с непосредственным участием его родителей (законных представителей). Обязательным условием при этом является соблюдение гарантированных законодательством прав родителей (законных представителей) детей с ограниченными возможностями здоровья выбирать формы получения детьми образования, образовательные учреждения, защищать законные права и интересы детей, включая обязательное согласование с родителями (законными представителями) вопроса о направлении (перевode) детей с ограниченными возможностями здоровья в коррекционные образовательные учреждения (классы, группы).

Важными аспектами деятельности по обучению и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья являются информирование населения о проблемах детей данной категории, формирование в обществе толерантного отношения к детям с недостатками в физическом и психическом развитии, популяризация идей обеспечения равных прав детей с ограниченными возможностями здоровья на получение образования, развития интегрированного образования.

2. Организационное, материально-техническое, программно-методическое, кадровое обеспечение образовательного и воспитательного процесса обучающихся с ОВЗ. Инклюзивная образовательная среда.

Создание инклюзивной образовательной среды, направленной на развитие личности ребенка и признающей его уникальность, неповторимость и право на качественное образование опирается, в первую очередь, на модернизацию образовательной системы образовательной организации. Ведущим принципом инклюзивной образовательной среды является ее готовность приспосабливаться к индивидуальным потребностям различных категорий детей за счет собственного гибкого переструктурирования, учета особых образовательных потребностей каждого включаемого ребенка.

Инклюзивная образовательная среда характеризуется системой ценностного отношения к обучению, воспитанию и личностному развитию любого ребенка, совокупностью ресурсов (средств, внутренних и внешних условий) для организации их образования в массовых общеобразовательных учреждениях и направленностью на индивидуальные образовательные потребности обучающихся.

Одним из показателей эффективной работы педагогического коллектива в области реализации инклюзивной практики является гибкий, индивидуализированный подход к созданию специальных условий обучения и воспитания для ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Такой подход проявляется, прежде всего, в разработке вариативного индивидуального образовательного маршрута ребенка с ОВЗ в рамках образовательного учреждения, разработкой адаптированной образовательной программы, созданием инклюзивной образовательной среды, специальных образовательных условий, соответствующих потребностям разных категорий детей с ОВЗ. Образование детей с ОВЗ в образовательных учреждениях общего типа является образовательной инновацией и требует методологического анализа, проведения научных исследований, научно-методических разработок.

Создание всеобъемлющих условий для получения образования всеми детьми с учетом их психофизических особенностей следует рассматривать в качестве основной задачи в области реализации права на образование детей с ограниченными возможностями здоровья.

Определение необходимых условий для адекватного возможностям ребенка с ОВЗ, ребенка-инвалида образования опирается на решения заседания президиума Совета при Президенте Российской Федерации по реализации приоритетных национальных проектов и демографической политике (раздел III п.5 протокола от 18 апреля 2008 г.) и изложены в Письме Министерства образования и науки РФ от 18 апреля 2008 г. № АФ-150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами». Организация обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях общего типа, расположенных, как правило, по месту жительства ребенка и его родителей, позволяет избежать помещения детей на длительный срок в интернатное учреждение, создать условия для их проживания и воспитания в семье, обеспечить их постоянное общение с нормально развивающимися детьми и, таким образом, способствует эффективному решению проблем их социальной адаптации и интеграции в общество.

Под специальными условиями для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья в Федеральном законе "Об образовании в Российской Федерации" понимаются условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых

и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

Значительное разнообразие особых образовательных потребностей детей с ОВЗ определяет и значительную вариативность специальных образовательных условий распределенных по различным ресурсным сферам (материально-техническое обеспечение, включая и архитектурные условия, кадровое, информационное, программно-методическое и т.п.).

Таким образом, можно говорить о целостной системе специальных образовательных условий: начиная с предельно общих, необходимых для всех категорий детей с ОВЗ, до индивидуальных, определяющих эффективность реализации образовательного процесса и социальной адаптированности ребенка в соответствии с его особенностями и образовательными возможностями. [11].

Создание специальных образовательных условий, необходимых для детей с ОВЗ всех категорий, подразделяются на следующие общие направления организационное обеспечение, психолого-педагогическое обеспечение, кадровое обеспечение.

Организационное обеспечение

Организационное обеспечение включает в себя создание нормативно-правовой базы инклюзивного образования в образовательной организации, организации сетевого взаимодействия с внешними организациями, организация различных форм обучения в образовательной организации, организация питания и медицинского обслуживания, необходимого для поддержки ребенка с ОВЗ в образовательном процессе, финансовое обеспечение, информационное обеспечение, материально-техническое обеспечение.

Нормативно-правовая база

Организационное обеспечение создания специальных условий образования для детей с ОВЗ, прежде всего, базируется на нормативно-правовой базе. Создание этих условий должно обеспечить, не только реализацию образовательных прав самого ребенка на получение соответствующего его возможностям образования, но и реализацию прав всех остальных детей, включенных наравне с особым ребенком в инклюзивное образовательное пространство. Поэтому помимо нормативной базы, фиксирующей права ребенка с ОВЗ, необходима разработка соответствующих локальных актов, обеспечивающих эффективное образование и других детей. Наиболее важным локальным нормативным документом следует рассматривать Договор с родителями, в котором будут фиксированы как права, так и обязанности всех субъектов инклюзивного пространства, предусмотрены правовые механизмы изменения образовательного маршрута в соответствии с особенностями и возможностями ребенка, в том числе новыми, возникающими в процессе образования.

Организации сетевого взаимодействия с внешними организациями

Должна быть организована система взаимодействия и поддержки образовательного учреждения со стороны «внешних» социальных партнеров – территориальной ПМПК, методического центра, ППМС-центра, Окружного и городского ресурсного центра по развитию инклюзивного образования, специальных (коррекционных) школ, органов социальной защиты, организаций здравоохранения, общественных организаций. С этими организациями надо построить отношения на основе договоров. Реализация этого общего условия позволяет обеспечить для ребенка максимально адекватный при его особенностях развития образовательный маршрут, позволяет максимально полно и ресурсоемко обеспечить обучение и воспитание ребенка. Важным компонентом этого условия является наличие разнообразных учреждений образования (включая учреждения дополнительного образования) в шаговой доступности.

Организация медицинского обслуживания и питания

Для определенных категорий детей важным является организация питания и медицинского сопровождения.

Здоровьесбережение выступает как одна из задач образовательного процесса, поэтому медицинское сопровождение школьников с ОВЗ является обязательным условием создания специальных образовательных условий. Основным направлением медицинского сопровождения является и ранней диагностики заболеваний органов слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата и других соматических заболеваний, что обуславливает необходимость диспансеризации школьников и организацию в образовательных учреждениях системы профилактических мероприятий. Диагностические, профилактические или реабилитационные мероприятия могут быть организованы как на базе образовательной организации, так и по договору с медицинскими организациями.

Некоторым детям требуется особое питание. В школе необходимо предусмотреть возможность организации питания пищи, принесенной из дома, организация особого места для питания и специальных приспособлений для приема пищи.

Финансовое обеспечение

Финансово-экономические условия должны обеспечивать образовательному учреждению возможность исполнения требований, включенных в рекомендации ПМПК и разработанной на основе этих рекомендаций адаптированной образовательной программы, в том числе основания для оплаты специалистов, реализующих сопровождение, обучение и воспитание ребенка с ОВЗ. Финансово-экономические условия должны обеспечивать достижения планируемых в ИОП результатов.

Информационное обеспечение

Информационно-образовательная среда образовательного учреждения должна включать в себя совокупность технологических средств (компьютеры, базы данных, коммуникационные каналы, программные продукты, созданные с учетом особых образовательных потребностей детей с ОВЗ, включая формирование жизненной компетенции, социализации и др.); культурные и организационные формы информационного взаимодействия с учетом особых образовательных потребностей детей с ОВЗ, компетентность участников образовательного процесса в решении развивающих и коррекционных задач обучения детей с ОВЗ с применением информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), а также наличие служб поддержки применения ИКТ.

Материально-техническое (включая архитектурное) обеспечение

Материально-технические условия должны обеспечивать соблюдение:

- санитарно-гигиенических норм образовательного процесса с учетом потребностей детей с ОВЗ, обучающихся в данном учреждении (требования к водоснабжению, канализации, освещению, воздушно-тепловому режиму и т. д.);
= возможность для беспрепятственного доступа обучающихся с ограниченными возможностями здоровья к объектам инфраструктуры образовательного учреждения.
- санитарно-бытовых условий с учетом потребностей детей с ОВЗ, обучающихся в данном учреждении (наличие оборудованных гардеробов, санузлов, мест личной гигиены и т. д.);
= социально-бытовых условий с учетом конкретных потребностей ребенка с ОВЗ, обучающегося в данном учреждении (наличие адекватно оборудованного пространства школьного учреждения, рабочего места ребенка, и т.д.);
- пожарной и электробезопасности, с учетом потребностей детей с ОВЗ, обучающихся в данном учреждении.

Материально-техническое обеспечение школьного образования детей с ограниченными возможностями здоровья должно отвечать не только общим, но и особым образовательным потребностям группы детей с ограниченными возможностями здоровья в целом и каждой категории в отдельности. В связи с этим в структуре материально-технического обеспечения должна быть отражена специфика требований к:

1. Организации пространства, в котором обучается ребенок с ограниченными возможностями здоровья;

2. Организации временного режима обучения;

3. Организации рабочего места ребенка с ограниченными возможностями здоровья;

4. Техническим средствам обеспечения комфортного доступа ребенка с ограниченными возможностями здоровья к образованию (ассистирующие средства и технологии);

5. Техническим средствам обучения для каждой категории детей с ограниченными возможностями здоровья (включая специализированные компьютерные инструменты обучения, ориентированные на удовлетворение особых образовательных потребностей).

Данная задача постепенно решается в рамках Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы, государственной программы «Доступная среда» на 2011-2015 годы, утвержденной постановлением Правительства Российской Федерации от 17 марта 2011г. №175, а также соответствующих региональных программ развития сферы образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

В большинстве субъектов Российской Федерации за счет средств федерального и бюджетов субъектов Российской Федерации проведены работы по созданию универсальной безбарьерной среды в образовательных учреждениях, включающие в себя приспособление зданий, а именно:

- устройство пандусов;
- расширение дверных проемов;
- замена напольных покрытий;
- демонтаж дверных порогов;
- установка перил вдоль стен внутри здания; устройство разметки;
- оборудование санитарно-гигиенических помещений;
- переоборудование и приспособление раздевалок, спортивных залов, столовых, классных комнат, кабинетов педагогов-психологов, учителей-логопедов, комнат психологической разгрузки, медицинских кабинетов;
- создание информационных уголков с учетом особых потребностей детей-инвалидов;
- установка подъёмных устройств и др. [14].

Для реализации мероприятия по оснащению образовательных учреждений специальным, в том числе учебным, реабилитационным, компьютерным оборудованием и автотранспортом для организации коррекционной работы и обучения инвалидов по слуху, зрению и с нарушениями опорно-двигательного аппарата субъектами Российской Федерации приобретается специальное, в том числе учебное, реабилитационное, компьютерное оборудование и автотранспорт, программное обеспечение:

- специальная мебель, в том числе столы с регулируемой высотой, наклоном столешницы, стулья, регулируемые по высоте;
- специализированные аппаратно-программные комплексы для детей-инвалидов;
- компьютерные логопедические, психологические программы для работы с детьми-инвалидами;
- учебные пособия для работы педагога-психолога, учителя-логопеда для работы с детьми с нарушениями речи, нарушениями познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы;
- наборы диагностических методик для определения уровня речевого и моторного развития;
- оборудование для сенсорных комнат психо-эмоциональной коррекции;
- мобильные комплексы мультисенсорного и ультрафиолетового оборудования для сенсомоторной реабилитации и коррекции;
- интерактивные доски с проекторами, ноутбуками и экранами;
- комплекты компьютерного, телекоммуникационного,
- специализированного оборудования и программного обеспечения;

- реабилитационное оборудование:
- кислородные концентраторы и коктейлеры;
- реабилитационные тренажеры (эллиптические эргометры, велоэргометры, виброплатформы, беговые и массажные дорожки);
- оспециализированные реабилитационные многофункциональные оздоровительные комплексы;
- кабинеты логотерапевтической коррекции и коррекции психоэмоционального состояния;
- универсальные цифровые устройства для чтения;
- цифровые «говорящие» книги на флеш-картах SD;
- документ-камеры с компьютерами для зрительного увеличения мелких предметов и текста;

Требования к материально-техническому обеспечению должны быть ориентированы не только на ребенка, но и на всех участников процесса образования. Это обусловлено необходимостью индивидуализации процесса образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Специфика данной группы требований состоит в том, что все вовлеченные в процесс образования взрослые должны иметь неограниченный доступ к организационной технике, где можно осуществлять подготовку необходимых индивидуализированных материалов для процесса обучения ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Должна быть обеспечена материально-техническая поддержка процесса координации и взаимодействия специалистов разного профиля и родителей, вовлеченных в процессе образования.

Психолого-педагогическое обеспечение

Программно-методическое обеспечение образовательного процесса Программно-методическое обеспечение должно быть ориентировано на полноценное и эффективное получение образования всеми учащимися образовательного учреждения, реализующего инклюзивную практику.

Программно-методическое обеспечение инклюзивного образовательного процесса отражается в трех документах – программе коррекционной работы, являющейся составной частью основной образовательной программы, разрабатываемой образовательной организацией на основе рекомендуемого перечня общеобразовательных программ, адаптированной основной общеобразовательной программе, адаптированной образовательной программе, разрабатываемой с учетом индивидуальных особенностей ребенка.

В соответствии с п. 19.8. ФГОС начального образования Программа коррекционной работы в образовательном учреждении должна быть направлена на обеспечение коррекции недостатков в физическом и (или) психическом развитии детей с ограниченными возможностями здоровья и оказание помощи детям этой категории в освоении основной образовательной программы начального общего образования и должна обеспечить:

- выявление особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья, обусловленных недостатками в их физическом и (или) психическом развитии;
- осуществление индивидуально ориентированной психолого-медико-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей детей (в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии);
- возможность освоения детьми с ограниченными возможностями здоровья основной образовательной программы начального общего образования и их интеграции в образовательном учреждении.

Коррекционная программа предусматривает создание специальных условий обучения и воспитания, позволяющих учитывать особые образовательные потребности

детей с ограниченными возможностями здоровья посредством индивидуализации образовательного процесса.

3. Характеристика особых образовательных потребностей детей и подростков с ОВЗ.

В настоящее время одной из актуальных проблем современной школы является рост числа детей с ОВЗ. Группа детей с ОВЗ чрезвычайно неоднородна. В нее входят дети с нарушениями:

- слуха
- зрения
- опорно-двигательного аппарата
- речи
- задержкой психического развития
- ранним детским аутизмом (РДА)
- множественными нарушениями речи

Каждый ребенок с ОВЗ имеет право на образование, соответствующее его потребностям и возможностям, вне зависимости от:

- степени тяжести нарушения;
- способности к освоению цензового образования;
- вида учебного заведения (общее, специальное, комбинированное);
- региона проживания;

Особые образовательные потребности - это потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации когнитивных, энергетических и эмоционально-волевых возможностей ребенка с ОВЗ в процессе обучения.

Выделяют несколько составляющих особых образовательных потребностей:

- 1) Когнитивные составляющие – владение мыслительными операциями, возможности запечатления и сохранения воспринятой информации, объем словаря, знания и представления об окружающем мире;
- 2) Энергетические: умственная активность и работоспособность;
- 3) Эмоционально-волевые – направленность активности ребенка, познавательная мотивация, возможности сосредоточения и удержания внимания.

Надо помнить, что особые образовательные потребности - не являются едиными и постоянными, - проявляются в разной степени при каждом типе нарушения, - разной степени его выраженности;

И во многом особые образовательные потребности определяют возможные условия обучения и воспитания: в условиях инклюзивного обучения и воспитания, в группах компенсирующей или комбинированной направленности, в классах и группах для детей с ОВЗ; дистанционно и т.д.

Отметим, что «дети, имеющие особые образовательные потребности» - это не только название для тех, кто страдает от психических и физических нарушений, но также и для тех, кто их не имеет. Например, когда необходимость в специальном образовании возникает под влиянием каких-либо социокультурных факторов.

В силу имеющихся особенностей физического и психического развития дети с ОВЗ имеют особые потребности в условиях и технологиях обучения, воспитания, требуют особого внимания и комплексной психолого-социально-педагогической поддержки при разных видах обучения: дифференцированном, интегрированном, инклюзивном.

Особые образовательные потребности детей с нарушениями зрения состоят в том, что они имеют потребность в формировании адекватных образов предметов, действий с ними и т.д.;

- потребность в навыках различного рода пространственной ориентировки (на своем теле, рабочей поверхности, микро- и макространстве и др.);
- потребность в «выработке координации глаз-рука, мелкой и крупной моторики»;

- потребность в формировании навыков письма и чтения, в том числе на основе шрифта Брайля и с применением соответствующих технических средств письма, в использовании соответствующими компьютерными программами;
- потребность в специальном развитии познавательной, интеллектуальной деятельности с опорой на сохраненные анализаторы;
- потребность «в овладении широким спектром практических навыков, которые у зрячих ровесников формируются спонтанно»;
- потребность в формировании целого ряда социальных и коммуникативных навыков, в развитии эмоциональной сферы в условиях ограничения зрительного восприятия.

К основным специальным образовательным потребностям ребенка с нарушением слуха относятся:

- потребность в обучении слухо-зрительному восприятию речи, в использовании различных видов коммуникации;
- потребность в развитии и использовании слухового восприятия в различных коммуникативных ситуациях;
- потребность в развитии всех сторон и видов словесной речи (устная, письменная);
- потребность формирования социальной компетенции» [17]..

Под особыми образовательными потребностями детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата мы понимаем совокупность медико-психолого-педагогических мероприятий, учитывающих особенности развития этих детей на разных возрастных этапах и направленных на их адаптацию в образовательное пространство. Особые образовательные потребности у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата задаются спецификой двигательных нарушений, а также спецификой нарушения психического развития, и определяют особую логику построения учебного процесса, находят своё отражение в структуре и содержании образования. Наряду с этим можно выделить особые по своему характеру потребности, свойственные всем обучающимся с НОДА:

- потребность в раннем выявлении нарушений и максимально раннем начале комплексного сопровождения развития ребенка, с учетом особенностей психофизического развития;
- потребность в регламентации деятельности с учетом медицинских рекомендаций (соблюдение ортопедического режима);
- потребность в особой организации образовательной среды, характеризующейся доступностью образовательных и воспитательных мероприятий;
- потребность в использовании специальных методов, приемов и средств обучения и воспитания (в том числе специализированных компьютерных и ассистивных технологий), обеспечивающих реализацию «обходных путей» развития, воспитания и обучения;
- потребность в предоставлении услуг тьютора;
- потребность в адресной помощи по коррекции двигательных, речевых и познавательных и социально-личностных нарушений;
- потребность в индивидуализации образовательного процесса с учетом структуры нарушения и вариативности проявлений;
- потребность в максимальном расширении образовательного пространства – выход за пределы образовательной организации с учетом психофизических особенностей детей указанной категории».

Школьники и дошкольники с задержкой психического развития (ЗПР) «нуждаются в удовлетворении особых образовательных потребностей:

- в побуждении познавательной активности как средство формирования устойчивой познавательной мотивации;
- в расширении кругозора, формирование разносторонних понятий и представлений об окружающем мире;

- в формировании обще интеллектуальных умений (операции анализа, сравнения, обобщения, выделение существенных признаков и закономерностей, гибкость мыслительных процессов);
- в совершенствовании предпосылок интеллектуальной деятельности (внимания, зрительного, слухового, тактильного восприятия, памяти и пр.);
- в формировании, развитии у детей целенаправленной деятельности, функции программирования и контроля собственной деятельности;
- в развитии личностной сферы: развитие и укрепление эмоций, воли, выработка навыков произвольного поведения, волевой регуляции своих действий, самостоятельности и ответственности за собственные поступки;
- в развитии и отработке средств коммуникации, приемов конструктивного общения и взаимодействия (с членами семьи, со сверстниками, с взрослыми), - в формировании навыков социально одобряемого поведения, максимальном расширении социальных контактов;
- в усилении регулирующей функции слова, формировании способности к речевому общению, в частности, в сопровождении речью выполняемых действий;
- в сохранении, укреплении соматического и психического здоровья, в поддержании работоспособности, предупреждении истощаемости, психофизических перегрузок, эмоциональных срывов

Особые образовательные потребности детей с нарушением интеллектуального развития (умственной отсталостью).

В обучении и воспитании детей с нарушением интеллектуального развития наиболее важным является обеспечение доступности содержания учебного материала за счет снижения объема и глубины изучаемого материала, необходимо увеличение количества времени для усвоения темы (раздела). При этом, «формируемые у учащихся и воспитанников с нарушением интеллекта знания, умения и навыки должны быть вполне достаточны для того, чтобы подготовить их к самостоятельной жизни в обществе и овладению профессией».

В обучении детей с нарушением интеллектуального развития требуется использовать специфические методы и приемы, облегчающие усвоение учебного материала – дозирование учебного материала, пооперационность выполнения заданий. Для эффективного обучения и воспитания детей с нарушением интеллектуального развития нуждаются в организации предметно-практической деятельности, в ходе выполнения которой ими могут быть усвоены элементарные абстрактные понятия.

При обучении детей с нарушением интеллектуального развития необходимо выделять пропедевтический (подготовительный) период, в течение которого осуществляется развитие у учащихся определенных психофизических функций и формирование необходимой для 34 изучения конкретной темы системы знаний, умений и навыков.

К особым образовательным потребностям детей с нарушением интеллекта относится необходимость коррекции и развития психических процессов, речи, мелкой и крупной моторики. Дети с нарушением интеллектуального развития испытывают потребность в помощи при установлении внутри предметных и меж предметных связей, в целенаправленном обучении приемам учебной деятельности.

Дети с нарушением интеллекта нуждаются в постоянном контроле и конкретной помощи со стороны учителя, в дополнительных объяснениях и показе способов и приемов работы, в большом количестве тренировочных упражнений во время усвоения нового материала; в выработке положительной учебной мотивации, развитие познавательных интересов.

Особую потребность дети с нарушением интеллекта имеют в поддержке, в организации процессов социальной адаптации: умений пользоваться услугами предприятий службы быта, торговли, связи, транспорта, медицинской помощи, навыков

обеспечения безопасности жизни; умений готовить пищу, соблюдать личную гигиену, планировать бюджет семьи; навыков самообслуживания, ведения домашнего хозяйства, ориентировки в ближайшем окружении и т.п.

Особые образовательные потребности детей с тяжёлыми нарушениями речи при инклюзивном обучении:

- потребность в обучении различным формам коммуникации (вербальным и невербальным), особенно у детей с низким уровнем речевого развития (моторной алалией),
 - потребность в формировании социальной компетентности;
 - потребность в развитии всех компонентов речи, речи-языковой компетентности;
 - потребность в развитии понимания сложных предложно-падежных конструкций в целенаправленном формировании языковой программы устного высказывания, навыков 35 лексического наполнения и грамматического конструирования, связной диалогической и монологической речи;
 - нуждаются в специальном обучении основам языкового анализа и синтеза, фонематических процессов и звукопроизношения, просодической организации звукового потока;
 - потребность в формировании навыков чтения и письма;
 - потребность в формировании навыков пространственной ориентировки;
- требуют особого индивидуально-дифференцированного подхода к формированию образовательных умений и навыков.

Особые образовательные потребности детей с расстройствами аутистического спектра.

- потребность в психолого-педагогической поддержке ребенка с РАС в школе;
- потребность в разработке адаптированной образовательной программы;
- потребность в реализации практико-ориентированной и социальной направленности в обучении и воспитании школьников с РАС;
- потребность в организации и реализации занятий коррекционно-развивающей направленности (с дефектологом, логопедом, психологом, социальным педагогом и др.);
- потребность в использовании дополнительных средств, повышающих эффективность обучения детей с РАС;
- потребность в определении наиболее эффективной модели реализации образовательной практики.
- потребность в определении форм и содержания психолого-педагогической поддержки семьи;
- потребность в дозировании учебной нагрузки с учетом темпа и работоспособности;
- потребность в особенно четкой и упорядоченной временно-пространственной структуре образовательной среды, поддерживающей учебную деятельность ребенка;

4. Описание специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья разных категорий.

Варианты АООП конкретизируют условия получения образования для всех категорий обучающихся с ОВЗ: ряд АООП НОО ОВЗ «2» предполагает четыре варианта получения образования, АООП НОО для слабослышащих и слабовидящих обучающихся — три варианта, АООП НОО для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) и задержкой психического развития (ЗПР) — два варианта и, наконец, АООП О УО (ИН) — два варианта. По вариантам 3 и 4 АООП НОО ОВЗ обучаются дети, имеющие сочетание сенсорных, других нарушений и умственную отсталость (интеллектуальные нарушения).

1-й вариант предполагает, что обучающийся получает образование, полностью соответствующее по итоговым достижениям к моменту завершения обучения, образованию сверстников, находясь в их среде и в те же сроки обучения.

Обучение по первому варианту свидетельствует о том, что ребенок обучается по общему с детьми без ОВЗ учебному плану. Его особые образовательные потребности удовлетворяются в ходе внеурочной работы. Суть потребностей и, соответственно, необходимого сопровождения, обозначена в соответствующем приложении ФГОС НОО ОВЗ и ПрАООП. Конкретное содержание сопровождения устанавливается консилиумом образовательной организации (ПМПк ОО), ПМПк обозначает лишь основные его направления. Обучение по варианту 1 ФГОС НОО ОВЗ может быть организовано по основной образовательной программе, при необходимости — в соответствии с индивидуальным учебным планом. Обучение по индивидуальному учебному плану в пределах осваиваемых общеобразовательных программ осуществляется в порядке, установленном локальными нормативными актами образовательной организации. При прохождении обучения в соответствии с индивидуальным учебным планом его продолжительность может быть изменена образовательной организацией с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося. АООП для таких обучающихся разрабатывается в части программы коррекционной работы, которая реализуется во внеурочной деятельности.

2-й вариант предполагает, что обучающийся получает образование в пролонгированные сроки обучения. Обучение по второму варианту свидетельствует о том, что уровень сложности образовательной программы ниже, в учебный план включены курсы коррекционно-развивающей области, обозначенные во ФГОС и АООП. Наряду с академическими достижениями внимание обращено и к формированию сферы жизненной компетенции. Рабочая группа образовательной организации, созданная локальным актом, вносит необходимые дополнения в ПрАООП, касающиеся оценки достижений в области жизненной компетенции и содержания программы коррекционной работы. Вариант 2 предусматривает обучение по АООП с изменениями в содержательном и организационном разделах (программы отдельных учебных предметов, курсов коррекционно-развивающей области и курсов внеурочной деятельности, реализующиеся на основе УП), что предполагает дополнительные условия в общеобразовательном классе.

3-й вариант предполагает, что обучающийся получает образование, которое по содержанию и итоговым достижениям не соотносится к моменту завершения школьного обучения с содержанием и итоговыми достижениями сверстников, не имеющих дополнительные ограничения по возможностям здоровья, в пролонгированные сроки (для обучающихся с нарушением слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, расстройством аутистического спектра и умственной отсталостью). Обучение по третьему варианту ФГОС НОО ОВЗ означает, что у ребенка при ведущем нарушении, обозначенном в стандарте (глухие, слабослышащие, позднооглохшие, слепые, слабовидящие, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с расстройствами аутистического спектра), имеется умственная отсталость (интеллектуальные нарушения) в легкой степени выраженности (F 70 в соответствии с МКБ-10). Академический компонент образовательной программы в этом случае не имеет первоочередного значения, особое внимание уделяется развитию сферы жизненной компетенции. Вариант 3 ФГОС НОО ОВЗ (вариант 1 ФГОС О УО (ИН) предполагает выдачу свидетельства об обучении. ПрАООП имеют еще более существенные отличия в содержательном и организационном разделах [15].

4-й вариант предполагает, что обучающийся получает образование, которое по содержанию и итоговым достижениям не соотносится к моменту завершения школьного обучения с содержанием и итоговыми достижениями сверстников, не имеющих дополнительные ограничения по возможностям здоровья, в пролонгированные сроки (для обучающихся с умственной отсталостью (умеренной, тяжелой, глубокой степени, тяжелыми и множественными нарушениями развития). На основе данного варианта программы образовательная организация разрабатывает специальную индивидуальную программу развития (СИПР).

Обучение по четвертому варианту ФГОС НОО ОВЗ означает, что основному нарушению (из перечисленных выше) сопутствует умственная отсталость в умеренной или более тяжелой степени (F71, F72 в соответствии с МКБ-10). Ребенок обучается по специальной индивидуальной программе развития (СИПР), содержание которой устанавливается исходя из его актуальных возможностей. Вариант 4 ФГОС НОО ОВЗ (вариант 2 ФГОС ОУО (ИН)) означает необходимость получения образования по специальной индивидуальной программе развития (далее — СИПР). Подобные программы принципиально отличаются по содержанию и формам организации образовательного процесса; специальные условия, позволяющие работать с ребенком, в каждом случае конкретизируются ПМПК. В большинстве случаев условия, соответствующие особым образовательным потребностям таких обучающихся, могут быть созданы, в том числе на базе различных центров, реализующих комплексную помощь детям с ОВЗ.

Также стоит отметить, что в соответствии с Законом лицам с ограниченными возможностями здоровья (с различными формами умственной отсталости), не имеющим основного общего и среднего общего образования и обучавшимся по адаптированным основным общеобразовательным программам, выдается свидетельство об обучении по образцу и в порядке, которые устанавливаются федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования.

Ч. 3 ст. 55 ФЗ-273 Закона определяет особый порядок приема детей на обучение по АООП — только с согласия родителей (законных представителей) и на основании рекомендаций ПМПК.

В отдельных статьях Закона говорится об организации образования лиц с ОВЗ, инвалидностью. К категории детей-инвалидов относятся дети до 18 лет, имеющие значительные ограничения жизнедеятельности, приводящие к социальной дезадаптации, вследствие нарушений развития и роста ребенка, способностей к самообслуживанию, передвижению, ориентации, контролю за своим поведением, обучению, общению, трудовой деятельности в будущем. Инвалидность устанавливается учреждениями медико-социальной экспертизы. Обучающийся с ОВЗ может не иметь инвалидность.

Вопросы для самоконтроля:

1. Дайте характеристику особым образовательным потребностям детей и подростков с ОВЗ.
2. Опишите специальные образовательные условия для детей с ограниченными возможностями здоровья разных категорий.
3. На какие общие направления подразделяются создание специальных образовательных условий, необходимых для детей с ОВЗ всех категорий

Тема 9. Реализация инклюзивной практики в зарубежных странах и в России

1. Развитие идей инклюзии и опыта инклюзивного образования за рубежом.
2. Инклюзивное образование как современная российская инновационная образовательная система.
3. Характеристика вариантов инклюзивных образовательных моделей в зарубежных и отечественных образовательных системах

1. Развитие идей инклюзии и опыта инклюзивного образования за рубежом.

Специальная система образования детей с ОВЗ в зарубежных странах демонстрирует свои определенные особенности и концепции. В современной образовательной политике США и Европы получили развитие несколько подходов: расширение доступа к образованию (widening participation), мэйнстриминг

(mainstreaming), интеграция (integration), инклюзия, т.е. включение (inclusion). Мейстриминг предполагает процесс общения учащихся с ограниченными возможностями в различных досуговых программах. А также предполагает частичное включение учащихся с различными как физическими, так и психическими отклонениями в развитии в группы детей, не имеющих ограниченные возможности в здоровье с целью повышения коммуникативной мотивации и развития толерантности.

Интеграция приводит неприспособленные условия системы образования в соответствие потребностям детей с ОВЗ. Включение, или инклюзия, предполагает перепланировку помещений и реформирование школьной системы в соответствии с особенностями нетипичных детей.

Популяризация идеи инклюзивного образования началась в 1990-х годах в США и странах Европы [2, с.121]. Статьи освещали основные проблемы самоорганизации родителей детей-инвалидов, общественной активности взрослых инвалидов и защитников их прав.

Специальное образование для инвалидов в Венгрии стало развиваться с начала XIX века. К 1980-м годам в Венгрии была создана отдельная система дошкольных образовательных учреждений (для слепых, глухих детей, детей с языковыми и средними ментальными отклонениями) и школ для учеников с физической, сенсорной и множественной инвалидностью [5]. В стране общепринятым является подход к обучению детей с ОВЗ опирающийся на принцип равенства.

Согласно педагогическому подходу в датских специальных учреждениях, центральным звеном развития детей считается игра и активное участие ребенка в жизни коллектива, а структурированные занятия отодвигаются на второй план. Однако этот педагогический подход подвергся критике за «неамбициозность». Нельзя не согласиться с мнением Л.С. Выготского о том, что психофизическое развитие ребенка происходит с учетом его ведущей деятельности и активности в окружающей среде [4, с. 150-160]. Поэтому полностью игнорировать деятельность, в качестве игры – нецелесообразно. Пока еще трудновыполнимой задачей инклюзии в Дании является «поиск равенства, социальной справедливости, участие в жизни сообщества и ликвидация всех форм, условий и практик эксклюзии».

Введение в ФРГ инклюзивного обучения происходит достаточно медленно. Лишь каждый пятый ребенок с физическими, умственными, психосоциальными или эмоциональными проблемами посещает обычную школу. В стране законом регламентируется обязательное посещение школы детьми – инвалидами. Если ребенок отстает в учебе от своих сверстников, руководство школы приходит к выводу, что он имеет специальные образовательные нужды, и принимает решение о том, какую школу ему следует посещать (специальную или обычную, но предлагающую ученикам дополнительную образовательную помощь). Если родители отказываются переводить своего ребенка, то школьные власти могут обжаловать решение родителей в суде.

Вопрос специального образования в Италии долгое время игнорировали. Только с 1928 года обязательное образование стало распространяться на незрячих и детей с нарушением речи (при условии, что у них нет других недостатков). Дети с физическими ограничениями должны были обучаться в специальных классах или учреждениях для малолетних преступников. Итальянская конституция 1948 года радикально изменила эту ситуацию. В соответствии со статьей 34 за инвалидами признается право на образование и работу [1]. Причиной интеграции детей – инвалидов в обычные классы была забота и ответственность за дальнейшее развитие детей с ограниченными возможностями.

В 2003 году Департамент образования Англии выпустил новую программу действий в отношении детей с дополнительными образовательными потребностями. Цель ее – помочь детям с особыми потребностями в образовании реализовать свой потенциал путем повышения доступности образования, повышения стандартов преподавания и обучения, построения партнерских отношений между детьми, родителями и

попечителями. В настоящее время в центре политики инклюзивного образования разработан министерством образования в 2004 году документ «Каждый ребёнок важен» (Every Child Matters – ECM) [5]. Эта программа нацелена на профилактику и оказание своевременной, необходимой помощи, как меры, способной к 2020 году покончить с бедственным положением детей и позволить каждому ребёнку полностью раскрыть свой потенциал. В центре её внимания – борьба против «социальной эксклюзии – исключения человека из общества».

Законы, регламентирующие специальное образование в США, появились в стране в последние 25 лет. С 2001 года образовательная политика на федеральном уровне здесь регулируется документом «Ни один ребёнок не останется вне закона» («No Child Left Behind Act» – NCLB). Этот закон требует, чтобы к 2014 году успеваемость 100% школьников соответствовала образовательным стандартам. Школы, не демонстрирующие на этом пути «прогресса за год», подвергаются наказанию – теряют государственное финансирование [5]. Неспособность одной группы достичь поставленных для неё целей и задач может привести к тому, что вся школа попадает в чёрный список или окажется под пристальным контролем надзирающих органов. Тревога педагогов растёт, как и неразбериха в отношении построения инклюзивного школьного сообщества. Наблюдаемые в настоящее время тенденции во многом препятствуют построению инклюзивных школьных сообществ в США. Менеджеризм школ и упор на успеваемость приводят к повышенной фрустрации настолько, что работники образования, по-видимому, не способны сфокусироваться ни на чем, кроме вопроса о том, достигнет ли их школа в этом году заданного распоряжениями органов образования прогресса.

Швеция является страной с относительно высоким уровнем интеграции в систему массового образования учащихся с проблемами в развитии. Специальное обучение является доминирующей формой помощи детям с нарушениями интеллекта [3].

Преимущества инклюзии для детей-инвалидов весьма существенны.

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. Это становится особенно очевидным, если взрослые в школе целенаправленно поддерживают социализацию, и если количество детей с особенностями находится в естественной пропорции по отношению к остальным ученикам в целом.

В инклюзивной среде улучшается социальная компетенция и навыки коммуникации детей с инвалидностью. Это в значительной мере связано с тем, что у детей-инвалидов появляется больше возможностей для социального взаимодействия со своими здоровыми сверстниками, которые выступают в качестве носителей модели социальной и коммуникативной компетенции, свойственной этому возрасту.

В инклюзивной среде дети с особенностями развития имеют более насыщенные учебные программы. В некоторых исследованиях делается предположение, что образовательные программы для детей-инвалидов в инклюзивных школах имеют в целом более высокий стандарт, чем в сегрегационных образовательных учреждениях (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.

Дети в инклюзивных классах имеют более прочные дружеские связи со своими сверстниками, нежели дети в специальных школах. Обнаружено также, что учителя играют ведущую роль в установлении и укреплении такой дружбы.

Таким образом, обучение в инклюзивных школах позволяет детям приобрести знания о правах человека, а это ведет к преодолению дискриминации, так как дети учатся общаться друг с другом, учатся распознавать и принимать различие и особенности каждого ребенка, в целом как личность. Сегодня процесс внедрения инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья охватывает весь цивилизованный мир. По данным мировой статистики, инклюзивное образование является официально принятым направлением в области специального образования в 75% стран [6]. Конечно, характер развития инклюзивного образования напрямую зависит от социально-экономических условий, образовательных традиций и весьма специфичен для каждой отдельно взятой страны. При этом у семьи, имеющей ребенка с ОВЗ, должна быть возможность выбора образовательного пути: либо в условиях специального образовательного учреждения, либо в условиях общеобразовательного детского сада или школы, в рамках инклюзивного образования.

2. Инклюзивное образование как современная российская инновационная образовательная система.

Первые инклюзивные образовательные учреждения появились в нашей стране на рубеже 1980 - 1990 гг. В Москве в 1991 году по инициативе московского Центра лечебной педагогики и родительской общественной организации появилась школа инклюзивного образования "Ковчег" (№1321).

С осени 1992 года в России началась реализация проекта «Интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья». В результате в 11-ти регионах были созданы экспериментальные площадки по интегрированному обучению детей-инвалидов. По результатам эксперимента были проведены две международные конференции (1995, 1998). 31 января 2001 года участники Международной научно-практической конференции по проблемам интегрированного обучения приняли Концепцию интегрированного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, которая была направлена в органы управления образования субъектов РФ Министерством образования РФ 16 апреля 2001 года. С целью подготовки педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья коллегия Министерства образования РФ приняла решение о вводе в учебные планы педагогических вузов с 1 сентября 1996 года курсов «Основы специальной (коррекционной) педагогики» и «Особенности психологии детей с ограниченными возможностями здоровья». Сразу же появились рекомендации учреждениям дополнительного профобразования педагогов ввести эти курсы в планы повышения квалификации учителей общеобразовательных школ.

По данным Министерства образования и науки РФ, в 2008 - 2009 гг. модель инклюзивного образования внедряется в порядке эксперимента в образовательных учреждениях различных типов в ряде субъектов Федерации: Архангельской, Владимирской, Ленинградской, Московской, Нижегородской, Новгородской, Самарской, Томской и других областях.

В Москве работают более полутора тысяч общеобразовательных школ, из них по программе инклюзивного образования - лишь 47.

На сегодняшний день инклюзивное образование на территории РФ регулируется Конституцией РФ, федеральным законом «Об образовании», федеральным законом «О социальной защите инвалидов в РФ», а также Конвенцией о правах ребенка и Протоколом №1 Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод.

В 2008 году Россия подписала Конвенцию ООН «О правах инвалидов». В статье 24 Конвенции говорится том, что в целях реализации права на образование государства-участники должны обеспечить инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни человека.

Мосгордума в конце 2009 года приняла проект «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в Москве».

Помимо инклюзивного образования, в России существуют иные варианты обучения детей-инвалидов:

Спецшколы и интернаты - образовательные учреждения с круглосуточным пребыванием обучающихся, созданные в целях оказания помощи семье в воспитании детей, формирования у них навыков самостоятельной жизни, социальной защиты и всестороннего раскрытия творческих способностей детей. Также на территории РФ существует система домов-интернатов социальной защиты, в которых различные образовательные программы осуществляются силами социальных педагогов. Однако де-юре такие дома-интернаты не являются образовательными учреждениями и не могут выдавать документ об образовании. В 2009 году для домов-интернатов начал разрабатываться специальный образовательный стандарт.

Коррекционные классы общеобразовательных школ - форма дифференциации образования, позволяющая решать задачи своевременной активной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья. Положительным фактором в данном случае является наличие у детей-инвалидов возможности участвовать во многих школьных мероприятиях наравне со своими сверстниками из других классов, а также то, что дети учатся ближе к дому и воспитываются в семье.

Домашнее обучение - вариант обучения детей-инвалидов, при котором преподаватели образовательного учреждения организовано посещают ребенка и проводят с ним занятия непосредственно по месту его проживания. В таком случае, как правило, обучение осуществляется силами педагогов ближайшего образовательного учреждения, однако в России существуют и специализированные школы надомного обучения детей-инвалидов. Домашнее обучение может вестись по общей либо вспомогательной программе, построенной с учетом возможностей учащегося. По окончании обучения ребенку выдается аттестат об окончании школы общего образца с указанием программы, по которой он проходил обучение.

Дистанционное обучение - комплекс образовательных услуг, предоставляемых детям-инвалидам с помощью специализированной информационно-образовательной среды, базирующейся на средствах обмена учебной информацией на расстоянии (спутниковое телевидение, радио, компьютерная связь и т.п.). Для осуществления дистанционного обучения необходимо мультимедийное оборудование (компьютер, принтер, сканер, веб-камера и т.д.), с помощью которого будет поддерживаться связь ребенка с центром дистанционного обучения. В ходе учебного процесса проходит как общение преподавателя с ребенком в режиме онлайн, так и выполнение учащимся заданий, присланных ему в электронном виде, с последующей отправкой результатов в центр дистанционного обучения.

На сегодняшний день в России с помощью дистанционного обучения можно получить не только среднее, но и высшее образование - в программы дистанционного обучения активно включились многие отечественные вузы.

3. Характеристика вариантов инклюзивных образовательных моделей в зарубежных и отечественных образовательных системах

Термин "инклюзия" в переводе с английского языка означает "включенность". Инклюзивное образование (фр. *Inclusif* - включающий в себя, лат. *Include* - заключаю, включаю) - 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.

Инклюзивное образование стремится развить методологию, направленную на детей, и признающую, что все дети — индивидуумы с различными потребностями в обучении. Инклюзивное образование старается разработать подход к преподаванию и

обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении.

К сожалению, в России понятия "инклюзия" и "инклюзивное образование" не знакомы широкому кругу общественности. Хотя в развитых странах эти термины не только известны, но и закреплены законодательно, а само образование поддерживается многими международными организациями (например, ЮНЕСКО и ЮНИСЕФ).

В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности.

По данным опроса ЮНЕСКО (1989 г.) установлено, что $\frac{3}{4}$ стран (43 из 58 опрошенных) признают необходимость развития интегрированного обучения детей с особыми потребностями. Изучение проблем интеграции отнесено к приоритетным направлениям научных исследований в более чем половине всех стран, участвовавших в опросе.

В недавней истории образовательной политики США и Европы получили своё развитие несколько подходов: десегрегация школ, расширение доступа к образованию (widening participation), интеграция, мейнстриминг (mainstreaming), инклюзия (от англ. inclusion).

Мейнстриминг относится к такой стратегии, когда ученики с инвалидностью общаются со сверстниками на праздниках, в различных досуговых программах, а если они даже и включены в классы массовой школы, то прежде всего для того, чтобы повысить свои возможности социальных контактов, но не для достижения образовательных целей.

Интеграция означает приведение в соответствие потребностей детей с психическими и физическими нарушениями с системой образования, остающейся в целом неизменной: массовые школы не приспособлены для детей-инвалидов (причём ученики с инвалидностью, посещая массовую школу, не обязательно учатся в тех же классах, что и все остальные дети).

Инклюзия – это наиболее современный термин, который толкуется следующим образом: это реформирование школ и перепланировка учебных помещений таким образом, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех без исключения детей.

Инклюзивные школы нацелены на принципиально новые образовательные достижения, чем те, что чаще всего признаются образованием. Цель такой школы – дать всем учащимся возможность наиболее полноценной социальной жизни, наиболее активного участия в коллективе, местном сообществе, тем самым обеспечить наиболее полное взаимодействие и заботу друг о друге, как членах сообщества. (1) Этот ценностный императив, очевидно, показывает, что все члены школы и общества связаны между собой, и что учащиеся не только взаимодействуют между собой в процессе обучения, но и усиливают друг друга, когда принимают решения по поводу процессов в аудитории. (2)

Педагоги, работающие в школах на принципах инклюзии, принимают на себя следующую ответственность: обучать всех учеников, которые к ним приписаны; принимать гибкие решения в вопросах преподавания и осуществлять их мониторинг; обеспечивать обучение в соответствии с типичной учебной программой, адаптируя детали в том случае, когда прогресс, достигаемый детьми, отличается от ожидаемого. Они должны уметь преподавать для разнообразной аудитории, координировать поддержку для учащихся, требующих более интенсивных услуг, чем те, что предоставляются их сверстникам.

Деятельность учителя постепенно трансформируется, появляется желание:

- 1) взаимодействовать с учениками, отличающимися от своих сверстников;
- 2) освоить навыки, необходимые для обучения всех школьников;
- 3) изменить свои установки в отношении учеников, отличающихся от своих сверстников.

Те учителя, которые уже имеют опыт работы на принципах инклюзивного образования, разработали следующие способы включения:

- 1) принимать учеников с инвалидностью «как любых других ребят в классе»;
- 2) включать их в те же активности, хотя ставить разные задачи;
- 3) вовлекать учеников в кооперативное научение и групповое решение задачи;
- 4) использовать активные стратегии – манипуляции, игры, проекты, лаборатории, полевые исследования.

Липски и Гартнер (3) считают, что учителя способствуют активизации потенциала учащихся, сотрудничая с другими преподавателями в междисциплинарной среде без искусственного разграничения между специальными и массовыми педагогами. Учителя вовлекаются в разнообразные интеракции с учениками, так что узнают каждого индивидуально. Кроме того, учителя участвуют в широких социальных контактах вне школы, в том числе с обучающими ресурсами и родителями.

В ряде стран мира, начиная примерно с 1970-х годов, ведётся разработка и внедрение пакета нормативных актов в отношении расширения образовательных возможностей инвалидов.

В США с 1875 по 1914 годы вводилось обязательное школьное образование, в связи с этим были сформированы классы для детей, которые считались умственно недоразвитыми, а также для тех, кого полагали «неисправимыми за их поведение», глухих или физических инвалидов. В этот же период Национальная ассоциация образования создала Департамент специального образования. Развивались тесты измерения интеллекта, прибывали потоки иммигрантов, росло количество организованной рабочей силы, развивались психологические теории. Все эти факторы повлияли на школьную систему, в которой складывались принципы измерения и определения индивидуальных различий и потенциала. В 60-70-е годы раздаются голоса критики против школы, которая повинна в неудачах учеников. В исследованиях Джейн Мерсер (4) подчеркивалось, что каждая социальная система дает человеку новые определения, поэтому инвалидность является продуктом социальных договоренностей.(5)

М. Рейнольдс(6) пишет историю специального образования как постепенного прогресса по включению учащихся с инвалидностью в систему массовой школы — в отношении расположения школ, принципов отбора. Этот исследователь утверждает, что улучшение обучения в условиях массовой школы приведет к уменьшению числа детей, направляемых в спецклассы и спецшколы, а также то, что во многом программы, предоставляемые для учащихся с разными видами инвалидности, не отличаются от программ, по которым учатся так называемые дети в ситуации риска. Кроме того, он полагает, что сегодня в американском обществе фиксируется стабильный рост интереса к реструктуризации школ таким образом, чтобы они могли включать всех учащихся.

В 1962 году Рейнольдс предложил (7), а затем И.Дено усовершенствовал (8) понятие каскада сервисов. Этот каскад, или континуум, представляет модель для конструирования услуг по удовлетворению потребностей отдельных учащихся и ранжируется от обучения при больнице и домашнего обучения до спецшкол, спецклассов и, наконец, обычных классов массовой школы.

В Законе 1977 года «Образование для всех детей-инвалидов» приводится перечень соответствующих дополнительных услуг, необходимых для помощи детям-инвалидам в получении специального образования»: транспорт, логопедия, аудиология, психологические услуги, физиотерапия, рекреация, оккупационная терапия, ранняя идентификация, медицинские услуги, школьный врач или медсестра, школьный социальный работник, психолог, услуги социальной работы для детей и семьи, консультирование и подготовка родителей. В 1990-е годы в США принимается закон об образовании для всех детей с инвалидностью, с его принципом индивидуализированного обучения, а также закон об образовании индивидов с инвалидностью.

Понятие инклюзии (включения) было введено в теорию и политику современного образования благодаря работам г-жи Мадлен Уилл, экс-ассистента госсекретаря департамента образования США.

По её мнению принцип инклюзивного образования состоит в том, что разнообразию потребностей учащихся с инвалидностью должен соответствовать континуум сервисов, в том числе такая образовательная среда, которая является наименее ограничивающей и наиболее включающей. Это понятие обозначает следующий шаг по сравнению с интеграцией и мейнстримингом. Инклюзивные школы обучают всех детей в классах и школах по месту жительства. Этот принцип означает, что: 1) все дети должны быть включены в образовательную и социальную жизнь школы по месту жительства; 2) инклюзия означает включение кого-либо с самого начала, а не интеграцию, которая означает возвращение кого-либо назад; 3) задача инклюзивной школы - построить систему, удовлетворяющую потребности каждого; 4) в инклюзивных школах все дети, а не только дети с инвалидностью, обеспечиваются такой поддержкой, которая позволяет им быть успешным, ощущать безопасность и уместность.

Переход к инклюзивному образованию в отечественном контексте в принципе уже был предопределен тем, что Россия ратифицировала Конвенции ООН в области прав детей, прав инвалидов:

- Декларация прав ребенка (1959);
- Декларация о правах умственно-отсталых (1971);
- Декларация о правах инвалидов (1975);
- Конвенция о правах ребенка (1975).

Но чтобы Россия стала цивилизованной страной с цивилизованным образованием, нужно не только принять закон о специальном образовании, или об образовании лиц с ограниченными возможностями, но и иметь благоприятное общественное мнение по данному вопросу, а также создать институциональные условия для реализации прав инвалидов. Система образования в современной России переживает глубокие изменения, различные учебные заведения трансформируются в результате правительственных реформ и под влиянием рыночной экономики. При этом на повестку дня выходят ценности социального включения, интеграции, хотя общественное мнение по этому вопросу далеко не однородно.

Существует законопроект РФ «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании)», который с 1996 года ждет своего принятия Президентом Российской Федерации. Им устанавливается возможность обучения детей-инвалидов в массовой школе, а в Докладе Государственного Совета РФ «Образовательная политика России на современном этапе» (2001) говорится уже о приоритете интегрированного (инклюзивного) образования детей-инвалидов: «Дети, имеющие проблемы со здоровьем (инвалиды), должны обеспечиваться государством медико-психологическим сопровождением и специальными условиями для обучения преимущественно в общеобразовательной школе по месту жительства и только в исключительных случаях - в специальных школах-интернатах» (9). Специальное образование, охватывающее учащихся с особыми потребностями, инвалидов, испытывает серьезные потрясения ввиду сокращения финансирования и структурных преобразований. Социальная роль таких учреждений, как школы-интернаты для детей с нарушениями развития, подвергается переоценке.

Специальное образование, с одной стороны, создает особые условия для удовлетворения потребностей учащихся в медицинских и педагогических услугах, а с другой - препятствует социальной интеграции инвалидов, ограничивая их жизненные шансы. Гуманистической альтернативой выступает интегрированное, или инклюзивное (совместное), обучение, позволяющее существенно сократить процессы маргинализации детей с инвалидностью (10). Инклюзивное образование в процессе своего внедрения может столкнуться не только с трудностями организации так называемой безбарьерной

среды (наличие пандусов, одноэтажный дизайн школы, введение в штаты сурдопереводчиков, переоборудование мест общего пользования), но и с трудностями социального свойства, заключающимися в распространенных стереотипах и предрассудках, в том числе, в готовности или отказе учителей, школьников и их родителей принять интеграцию.

Интегрированное образование сегодня с полным правом может считаться одним из приоритетов государственной образовательной политики. Но в связи с этим для подобной реформы образовательной системы существует целый ряд препятствий, среди которых непригодность школьной среды, неподготовленность педагогических кадров и неадекватность финансирования системы образования.

Сегодня эта актуальная проблема обсуждается недостаточно, хотя некоторые учебные заведения действуют с опережением, предвосхищая централизованные реформы, которые уже не за горами. По данным Министерства образования РФ, несмотря на экономические и социальные трудности, в системе высших заведений ведется работа по созданию условий доступности высшего профессионального образования для инвалидов. Но пока еще не разработаны единые нормативы организации учебного и реабилитационного процессов, не разработаны механизмы материально-технического, социального, психолого-педагогического, кадрового и реабилитационного сопровождения. Предстоит утвердить государственный стандарт профессиональной реабилитации инвалидов и организовать систему специальной подготовки и переподготовки, повышения квалификации преподавателей в условиях интегрированного обучения. Очевидно, вузам следует развернуть более активную деятельность по обеспечению доступности высшего образования для инвалидов, созданию безбарьерной среды и разработке новых технологий обучения. Для этого должна быть разработана концепция федеральной системы интегрированного среднего и высшего профессионального образования инвалидов, а также соответствующее нормативно-правовое обеспечение сопровождения профессионального образования инвалидов и рекомендации по составлению штатного расписания школ и вузов, где учатся инвалиды.

Вопросы для самоконтроля:

1. Какими правовыми документами регулируется на сегодняшний день инклюзивное образование на территории РФ
2. Когда началась популяризация идеи инклюзивного образования в США и странах Европы
3. Когда появились первые инклюзивные образовательные учреждения в нашей стране на рубеже

Темы рефератов.

Феномен человека: проблема соотношения биологического, социального и духовного в человеке.
Свобода воли и личная ответственность.
Основы профессионального общения. Социально-ролевое общение.
Самосознание и самооценка.
Механизмы и формы психологической защиты.
Психологические механизмы воображения.
Цели и ценностные ориентации личности.
Содержание и эффекты межличностного восприятия человека человеком.
Средства коммуникации: невербальные средства общения.
Основные принципы построения инклюзивного образовательного пространства:
Раннее включение в инклюзивную среду.
Коррекционная помощь.
Индивидуальная направленность образования.
Командный способ работы.
Приоритет социализации как процесса и результата инклюзии.
Развитие позитивных межличностных отношений
Категория инклюзии в философской, юридической, социологической, психологической и педагогической научной литературе: вариативность подходов и терминов.
Понятия: интеграция, мейнстриминг, инклюзия, социальная интеграция, терминами интеграция, совместное обучение, включение».
Метод комплексного сопровождения, реализующего четыре функции: диагностика возникающих у ребенка проблем;
Актуальность развития инклюзивной практики в России.
Эффективность инклюзивного образования.
Готовность специалистов к реализации инклюзивного педагогического процесса (включает все виды готовности: личностной, профессиональной, психологической и др.).
Гуманистическая система воспитания, включающая формирование
Нравственно-психологического климата внутри коллектива;
Методологические позиции как основания построения концепции инклюзивного образования.

Темы эссе

1. Мой взгляд на современные подходы к обучению и воспитанию детей с ОВЗ в условиях образовательной организации.
2. Социальная адаптация детей с особыми возможностями здоровья.
3. Проблемы обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.
4. Толерантное отношение общества к людям с ОВЗ.
5. Анализ мнений респондентов о внедрении инклюзивного обучения.
6. Значение деятельности психолого-медико-педагогических комиссий и консилиумов при внедрении идеи инклюзии детей с ОВЗ в практику массовых общеобразовательных школ и детских садов.
7. Роль семьи и школы в адаптации ребенка с ОВЗ к обучению в условиях его инклюзии в массовой школе или детском саду.
8. Инклюзивное обучение детей с ОВЗ в России.
9. Инклюзивное обучение детей с ОВЗ за рубежом
10. Особенности личностного развития ребенка с ОВЗ в процессе реализации инклюзивного обучения.
11. Выбор моделей инклюзии в зависимости от глубины и структуры дефекта развития

у детей с ОВЗ.

12. Социологические исследования в выявлении мнения различных групп респондентов о реализации идеи инклюзивного обучения.
13. Классификация и содержание новейших теорий личности.
14. Способности, одарённость и талант: взаимосвязь и различие в этих явлениях.
15. Цели и ценностные ориентации личности.
16. Содержание и эффекты межличностного восприятия человека человеком.
17. Средства коммуникации: невербальные средства общения.
18. Индивидуальные особенности и нарушения памяти.

Зачетные вопросы

1. Предмет и задачи психологии.
2. Место психологии в системе наук.
3. Отрасли психологии
4. История развития психологического знания.
5. Методы психологических исследований.
6. Понятие личность. Структура личности
7. Темперамент и его проявления.
8. Характер: типы и формирование.
9. Способности: структура и развитие.
10. Направленность личности.
11. Эмоционально-волевая сфера личности
12. Ощущение и восприятие, понятие, виды и свойства
13. Память. Процессы и виды памяти.
14. Внимание его свойства и виды.
15. Мышление. Формы, виды, операции. Особенности творческого мышления.
16. Воображение его функции и виды
17. Общение – основа межличностных отношений: сущность общения, содержание общения, цели и функции общения,
18. Виды и структура общения
19. Общение как обмен информацией: коммуникативная сторона общения, невербальное общение.
20. Общение как взаимодействие: интерактивная сторона общения, типы взаимодействий.
21. Социально-ролевое общение – социальная роль, межличностная роль, внутригрупповые и индивидуальные роли, собственное «Я».
22. Межличностные отношения в студенческом коллективе.
23. Этимология понятий интеграция, инклюзия, определение их содержательного поля.
24. Понятия и основные принципы построения инклюзивного образовательного
25. пространства
26. Приоритет социализации как процесса и результата инклюзии.
27. Развитие позитивных межличностных отношений - безопасность (физическая и психологическая).
28. Развитие концепции инклюзивного образования
29. Гуманистическое содержание инклюзивного образования
30. История становления и развития национальных систем специального образования (социокультурный контекст).
31. Анализ систем специального образования детей с ОВЗ в системе общего образования: за рубежом и в России.
32. Изучение отечественных моделей интегрированного образования.
33. Развитие концепции инклюзивного образования

34. Гуманистическое содержание инклюзивного образования
35. Нормативно-правовые основы инклюзивного образования
36. Основные акты РФ в вопросах инклюзивного образования.
37. Международное законодательство по вопросам инклюзивного образования
38. Инклюзивное образование В Федеральном Законе № 273 – ФЗ от 29.12.2012 года «Об образовании в Российской Федерации» (статья 2).
39. Образовательная среда как аспект социально-психологической адаптации детей с особыми возможностями
40. Психологическая типология отклоняющегося развития детей
41. Психологическое обследование детей с отклонениями в развитии
42. Система психологического сопровождения
43. Гендерные аспекты инклюзивного образования
44. Общие подходы к определению специальных условий в общеобразовательных организациях.
45. Организационное, материально-техническое, программно-методическое, кадровое обеспечение образовательного и воспитательного процесса обучающихся с ОВЗ. Инклюзивная образовательная среда.
46. Характеристика особых образовательных потребностей детей и подростков с ОВЗ.
47. Описание специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья разных категорий.
48. 5. Технологии в инклюзивном образовании
49. Развитие идей инклюзии и опыта инклюзивного образования за рубежом.
50. Инклюзивное образование как современная Российская инновационная образовательная система.
51. Характеристика вариантов инклюзивных образовательных моделей в зарубежных и отечественных образовательных системах

Рекомендуемая литература:

1. Белоус В.В. Темперамент и деятельность. Учебное пособие. — Пятигорск, 1990. (Место темперамента в структуре личности: 20—25. Типы темперамента: 26—52. Темперамент и деятельность: 102-112.)
2. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию: Курс лекций. — М., 1988. (*Общее представление о психологии как науке: 7—19, 48—63. Метод интроспекции и проблема самонаблюдения: 34-47.*) Естественные основы психологии. — М., 1978. (*Место психологии в системе наук: 7—11.*)
3. Гончарова, В. Г. Комплексное медико-психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях непрерывного инклюзивного образования [Электронный ресурс] : монография / В. Г. Гончарова, В. Г. Подопригора, С. И. Гончарова. - Электрон, текстовые данные. - Красноярск : Сибирский федеральный университет, 2014. - 248 с. - 978-5-7638-3133-7. - Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/84218.html>
4. Ворошнина, О. Р. Клинико-психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья и их семей в условиях общего (инклюзивного и интегрированного) и специального образования [Электронный ресурс] : учебник / О. Р. Ворошнина, А. А. Наумов, Т. Э. Токаева. - Электрон, текстовые данные. - Пермь : Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2015. - 204 с. - 2227-8397. - Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/70628.html>
5. Бельгисова, К. В. Совершенствование правового регулирования инклюзивного обучения в системе высшего образования в Краснодарском крае [Электронный ресурс] : монография / К. В. Бельгисова, Е. Л. Симатова, О. В. Шаповал. - Электрон, текстовые данные. - Краснодар : Южный институт менеджмента, 2017. - 168 с. - 978-5-93926- 293-4. - Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/78382.html>
6. Игнатова, В. В. Педагогика и психология высшей школы : учебное пособие / В. В. Игнатова, Н. А. Красноперова, С. А. Сапрыгина. — Красноярск : СибГУ им. академика М. Ф. Решетнёва, 2018. — 98 с. — Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. — URL:
7. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. — М., 1986. (Свойства темперамента и свойства личности: 86—110. Свойства нервной системы и свойства темперамента: 65—86.)
8. Мерлин В.С. Очерк теории темперамента. — М., 1964. (Отличительные признаки темперамента: 3—18. Основные проблемы теории темперамента: 19—33. Происхождение и развитие темперамента: 156—183. Темперамент и отношения личности: 184— 223. Понятие темперамента: 254—276.)
- Психология индивидуальных различий. Тексты. — МГУ, 1982. (О темпераменте (И.Кант): 148—152. Темперамент (В.Д.Небылицын): 153—159. Отличительные признаки темперамента (В.С.Мерлин): 160—168. Темперамент и характер (А.Г.Ковалев, В.Н.Мясищев): 167—171. Строение характера (Б.Г.Ананьев): 172— 178.)
9. Русалов В.М. О природе темперамента и его месте в структуре индивидуальных свойств человека // Вопросы психологии. — 1985. - № 11. - С. 19-33.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. — Т. I. — М., 1989. (*Предмет и методы психологии: 12—62.*)
11. Стреляу Я. Роль темперамента в психическом развитии. — М., 1982. (Основные концепции темперамента: 19—66. Темперамент и факторы его формирования: 67—109. Связь темперамента со способностями и личностью: 109—141. Значение свойств темперамента для деятельности: 162—227.)
12. Ковалев А.Г. Психология личности, гл. XII. Изд. 3-е. М., «Просвещение», 1970.
13. Ковалев А.Г., Мясищев В.Н. Психологические особенности человека, т. I, гл. IV – VIII. Изд-во ЛГУ, 1975.
14. Левитов Н.Д. Психология характера. — М., 1969. (Определение характера: 18 — 26.

- Воля как компонент характера: 42—54. Характер и темперамент: 57—68. Характер и способности: 69—86. Структура характера: 117—127. Формирование характера: 332—377.)
131. Мерлин В.С. Структура личности. Характер, способности, самосознание. Учебное пособие к спецкурсу. — Пермь, 1990. (Характер: 3—26.)
- Психология личности: Тексты. — М., 1982. (Характер и социальный процесс (Э.Фромм): 15. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. — Т. II. — М., 1989. (Темперамент и характер: 211—235.)
16. Шурупова М. Ф. Психология и педагогика Санкт-Петербург : СПбГЛТУ, 2017/. — ISBN 978-5-9239-0942-5. — Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. — URL: <https://e.lanbook.com/book/94735>. — 100 с.
17. Птушкин, Г. С. Реализация компетентностной модели образовательной программы для инвалидов по слуху на основе комплексного реабилитационного сопровождения [Электронный ресурс] : учебнометодическое пособие / Г. С. Птушкин, М. Г. Гриф, С. Б. Патрушев ; под ред. 4 Г. С. Птушкин. - Электрон, текстовые данные. - Новосибирск : Новосибирский государственный технический университет, 2011. - 96 с. - 978-5-7782-1773-7. - Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/44843.html>