

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Томский государственный педагогический университет»
(ТГПУ)

Н. А. Мёдова, Н. В. Байгулова

ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Учебное пособие

Томск 2019

ББК 74.202.42 я 73
М–42

Печатается по решению
Учебно-методического совета
Томского государственного
педагогического университета

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор Учебно-научного центра
«Организация и технология высшего профессионального образования»
Томского политехнического университета *В. А. Стародубцев;*
кандидат педагогических наук, председатель Томской городской
психолого-медико-педагогической комиссии *Н. П. Артюшенко.*

Мёдова, Н. А.

М–42 Проблемы инклюзивного образования : учебное пособие
/ Н. А. Мёдова, Н. В. Байгулова. – Томск : Издательство Томского
государственного педагогического университета, 2019. –
136 с.

ISBN 978–5–89428–895–6

В учебном пособии раскрываются актуальные проблемы инклюзивного образования. Содержание пособия включает теоретические и методические подходы к построению практики инклюзии на основе концептуального и исторического анализа обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья. Содержание пособия построено на компетентностном подходе в соответствии с ФГОС ВО по направлениям подготовки: 44.05.01 Педагогика и психология девиантного поведения, 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), 44.03.01 Педагогическое образование.

ББК 74.202.42 я 73

ISBN 978–5–89428–895–6

© Мёдова Н. А., Байгулова Н. В., 2019
© ФГБОУ ВО «ТГПУ», 2019

Содержание

| | |
|---|-----|
| Предисловие | 4 |
| Введение | 6 |
| Глава 1. История развития идеи инклюзии в образовании | 9 |
| Глава 2. Базовые концепции инклюзивного образования | 22 |
| Глава 3. Понятие «инклюзия», «инклюзивное образование» | 31 |
| Глава 4. Мировая практика развития инклюзивного образования. | 37 |
| Глава 5. Анализ современных отечественных и зарубежных моделей инклюзивного образования | 40 |
| Глава 6. Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования | 53 |
| 6.1. Федеральный государственный образовательный стандарт НОО ОВЗ | 53 |
| 6.2. Характеристика психофизического развития детей с ограниченными возможностями здоровья | 54 |
| 6.2.1. Дети с нарушениями зрения | 54 |
| 6.2.2. Дети с нарушениями слуха | 56 |
| 6.2.3. Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата | 58 |
| 6.2.4. Умственно отсталые дети | 63 |
| 6.2.5. Дети с задержкой психического развития | 67 |
| 6.2.6. Дети с тяжелыми нарушениями речи | 70 |
| 6.2.7. Дети с расстройствами аутистического спектра | 71 |
| 6.3. Характеристика высших психических функций детей с ограниченными возможностями здоровья | 74 |
| Глава 7. Разработка коррекционной части основной образовательной программы образовательной организации по ФГОС НОО ОВЗ | 77 |
| Глава 8. Профессиональная деятельность и личность педагога инклюзивного образования | 92 |
| Глава 9. Технологии инклюзивного обучения в системе общего образования | 98 |
| Словарь терминов | 113 |
| Литература | 121 |
| Приложение. Нормативно-правовое обеспечение образовательной организации в период подготовки к введению ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ | 127 |

Предисловие

Образовательная политика России, отражая общенациональные интересы в сфере образования и предъявляя их мировому сообществу, ставит перед обществом задачу модернизации содержания образования в целом. В соответствии с частью 6 статьи 11 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 27Э-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» разработаны и утверждены федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. № 1598, зарегистрирован Минюстом России 3 февраля 2015 г. № 35847) и Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. № 1599, зарегистрирован Минюстом России 3 февраля 2015 г. № 35850).

Базовые и концептуальные положения указанных выше документов определяют необходимость владения педагогами специальными компетенциями, обеспечивающими качество образования и сопровождения разных категорий детей. Для реализации инклюзивной практики, являющейся основой для доступного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья необходимы специалисты, способные профессионально грамотно, продуктивно, корректно осуществлять процесс. Соответственно, подготовка студентов к профессиональной деятельности в новых условиях является важной и ответственной инициативой вузов. Ориентируясь на ключевой документ Профессиональный стандарт педагога, преподаватели Томского государственного педагогического университета определяют основные требования к оценке сформированности тех или иных компетенций у студентов в процессе изучения учебных дисциплин.

Образовательный процесс в педагогическом университете направлен, в том числе и на развитие компетенций, необходимых для формирования профессиональной готовности к обучению и сопровождению лиц с ограниченными возможностями здоровья. Дисциплины «Проблемы инклюзивного образования» и «Технологии инклюзивного образования» входят в вариативную часть профессионального цикла. Содержательно они закладывают основы знаний для освоения дисциплин базовой части профессионального цикла, в процессе которых изучаются и осваиваются возможности методического решения вопроса об особенностях психического развития детей с нарушениями

в развитии и их учета в процессе взаимодействия с ним. Учебное пособие составлено с учетом требований Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлениям подготовки: Специальное (дефектологическое) образование, Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), Педагогическое образование.

В данном учебном пособии предложены материалы, которые помогут составить общее представление о сущности, моделях и проблемах инклюзивного образования. Основное внимание уделено организации практической работы студентов, с учетом вариативности заданий, форм и методов ее организации. Основная задача учебного пособия состоит в предоставлении студентам права самостоятельно, в соответствии со своими интересами, моделировать собственное понимание проблематики инклюзивного образования, формировать умения работать в инклюзивной образовательной среде, что в совокупности должно обеспечить готовность к решению профессиональных задач.

Введение

Современный этап развития образования ориентирует на создание гибкой, вариативной образовательной среды, обеспечивающей развитие и социализацию любого ребенка, в том числе, оказавшегося в трудной жизненной ситуации, ребенка с ограниченными возможностями здоровья. В рамках организации инклюзивного образования в нашей стране важными нормативными документами являются: Комплексный план формирования и реализации современной модели образования в Российской Федерации на 2009–2012 годы и на плановый период до 2020 года, Указ Президента РФ от 01.06.2012 № 761 «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы». Согласно им доля неспециализированных образовательных учреждений, в которых созданы условия для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, должна составить 70 % к 2020 г. В связи с этим в рамках государственной (федеральной) программы «Доступная среда» с 2015 года активно формируются условия для обеспечения равного доступа инвалидов к объектам и услугам, открытым или предоставляемым населению. Для достижения этой цели необходимо решение основных задач в рамках подпрограмм, одна из которых предполагает изучение предпосылок для развития инклюзивного образования в регионах.

Важным фактором в оказании помощи детям с ООП является определение и выбор наиболее подходящих образовательных стратегий. Крайне важно, чтобы специалисты в данной области знали классификацию технологий обучения, способы их адаптации к потребностям детей, проводили мониторинг и оценивали воздействие некоторых методов/способов работы на ребенка и, соответственно, решали, какие из них являются наиболее актуальными и эффективными для внедрения в систему инклюзивного образования. На сегодняшний день существуют ряд учебных и учебно-методических пособий, которые посвящены проблеме инклюзивного образования: С. В. Алёхиной, «Инклюзивное образование: история и современность»; Е. В. Самсоновой, «Основные педагогические технологии инклюзивного образования»; А. С. Сунцовой «Теория и технологии инклюзивного образования». Каждое из них затрагивает определённые аспекты инклюзивного образования, концептуальный, философский, методический или технологический, но для целостного представления о сущности, моделях и проблемах инклюзивного образования, а также о реализации ФГОС ОВЗ НОО и специфики деятельности педагога, логопеда, дефектолога

необходимо пособие, включающее все выше представленные аспекты инклюзивного образования.

Методические рекомендации студентам

Обучение в рамках курса предполагает выполнение заданий теоретического и практического характера. Выполнение заданий теоретической направленности связано с анализом научно методической литературы, поиском проблематики, формулированием и обоснованием собственной точки зрения. Задания практического характера предполагают изучение опыта деятельности специалистов, исследование процессов, происходящих в образовательном пространстве, диагностику личности и деятельности ребенка, изучение документации, взаимодействие с детьми и педагогами, родителями. Большая роль в ходе обучения отводится анализу и решению конкретных практических ситуаций, моделированию способов деятельности, поиску эффективных приемов взаимодействия с участниками образовательного процесса. При разработке пособия мы исходили из того, что формирование профессиональных компетенций студентов наиболее эффективно в условиях реального педагогического процесса, поэтому большинство практических заданий выполняются на базе образовательных учреждений, реализующих практику инклюзии. Важно, чтобы студенты включались в реальные ситуации профессиональной деятельности специалистов, сумели выстроить профессиональное общение с участниками образовательного процесса. Большинство заданий выполняются студентами самостоятельно под руководством преподавателя и специалиста учреждения. Результаты выполнения заданий обсуждаются в ходе групповой работы на практических занятиях. В ходе обучения значительная роль отводится групповому взаимодействию, совместному определению форм и способов проведения практических занятий. При выборе форм работы можно руководствоваться теми, которые предложены преподавателем, поощряется инициатива студентов в нахождении интересных методик совместной работы.

Методические рекомендации преподавателям

Преподавателю при выборе технологии обучения необходимо ориентироваться на интерактивные способы, позволяющие развивать активность студентов в образовательной деятельности. Возможно, студенты в ходе изучения курса впервые встретятся с проблемой взаимодействия с детьми с ограниченными возможностями здоровья

и будут изучать опыт их обучения и социализации. Тогда ему предстоит сформировать представление об особенностях, специальных запросах и специфических проявлениях развития личности и деятельности данной категории детей. Важно, чтобы первый опыт погружения студентов в проблематику воспитания, социализации и образования детей в условиях специального и инклюзивного образования способствовал формированию гуманистической и оптимистичной педагогической позиции, процессам саморазвития, актуализации личностного потенциала будущего педагога-психолога. Поэтому основой курса должна стать философия диалога как фундамента формирования отношения студентов к участникам инклюзивного образовательного процесса. В процессе преподавания курса важно способствовать развитию у студентов компетенций, а именно, совокупности знаний, умений, способностей и готовности к осуществлению профессиональной деятельности в условиях инклюзивной образовательной среды.

Таким образом, студенты смогут сформировать собственное мнение о проблемах инклюзивного образования, умения работать в инновационной образовательной среде, что в совокупности должно обеспечить готовность к решению профессиональных задач.

ГЛАВА 1

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ИДЕИ ИНКЛЮЗИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Вследствие социокультурной трансформации российского общества конца XX века возникла настоятельная необходимость изменения государственной и общественной позиции по отношению к проблеме воспитания, развития, обучения детей в целом и детей-инвалидов в частности, что заставило искать наиболее эффективные модели социализации в общественную структуру.

В условиях становления социального государства и гражданского общества в Российской Федерации, несмотря на сформированную систему раздельного обучения здоровых детей и детей с особыми возможностями здоровья, первостепенное значение приобретает выработка механизмов организации доступного образования для детей с особыми образовательными потребностями.

Историко-педагогический анализ становления образования для лиц с особыми образовательными потребностями в России и за рубежом определяет ряд тенденций сближения образовательных систем как важной предпосылки становления инклюзивного образования.

Сравнительный анализ этапов эволюции отношения общества и государства к людям с отклонениями, выделенных Н. Н. Малафеевым (российского дефектолога, вице-президента Российской академии образования, директора Института коррекционной педагогики РАО (с 1992 г.), профессора, доктора педагогических наук, действительного члена (академика) РАО; члена советов по защите диссертаций ИКП РАО, Национального Института образования Министерства образования Республики Беларусь; член Коллегии при Синодальном отделе по церковной благотворительности и социальному служению; эксперта ОНФ), и становление педагогической науки позволят рассмотреть изменение образовательной парадигмы на современном этапе «через традиционные духовные ценности, несущие основной фонд представлений о духовно-нравственном развитии подрастающих поколений». По мнению Н. Н. Малофеева, в эволюции отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии можно выделить пять периодов [34].

Школьное обучение лиц с особыми образовательными потребностями началось с обучения глухих, позже, по аналогии, стали открываться

школы для слепых. Введение закона об обязательном начальном обучении привело его устроителей к пониманию того, что существуют учащиеся, не являющиеся инвалидами, и, тем не менее, неспособные усвоить стандартную программу начальной ступени образования. Пришлось открывать особые классы, а затем и школы, названные вспомогательными, для умственно отсталых детей. Это история XIX – начала XX веков.

В середине 20 столетия во многих странах планка всеобуча поднялась, экономически развитые государства делают обязательным сначала неполное среднее, затем полное среднее образование. И тотчас страны, некогда распространившие закон о всеобуче на детей-инвалидов, столкнулись с острой проблемой. Одним из способов ее решения, в том числе и в Советском Союзе, становится дифференциация прежде созданной сети учебных заведений для глухих, слепых и умственно отсталых детей «по горизонтали» и «по вертикали». В результате выстраивается система специального (коррекционного) образования, включающая «по горизонтали» новые виды школ. В СССР общее число их видов вырастет до восьми, это школы для глухих, слабослышащих, слепых, слабовидящих, умственно отсталых учащихся, для детей с тяжелыми нарушениями речи, задержкой психического развития, нарушениями опорно-двигательного аппарата. «По вертикали» система усложнилась за счет дошкольного и постшкольного уровней. Стремительно открывались специальные детские сады, одновременно росло число образовательных организаций, обеспечивающих профессиональное обучение выпускников специальных школ. Одной из основных задач отечественного специального (коррекционного) образования его заказчик-государство ставило трудовое обучение, во вспомогательной школе это направление выступало ведущим. Разумеется, как и в общеобразовательных школах, программа специальных учебных заведений предусматривала занятия физкультурой и изобразительным искусством.

В отличие от большинства европейских стран СССР не принял закон о специальном (коррекционном) образовании. С одной стороны, это делало необходимым предлагать учащимся с особыми образовательными потребностями (за исключением умственно отсталых детей) тот же объем академических знаний, что и их сверстникам, не имевшим таких проблем. С другой стороны, примат академических знаний обеспечивал школьные неуспехи детей с ограничениями жизнедеятельности, более того давал основания часть из них признать «необучаемыми». Равнение на абстрактную программу, а не на конкретного

учащегося, а вынуждало тогдашнее Министерство просвещения инициировать разработку специальных методов обучения, написания специальных учебников, идти на увеличение сроков обучения. НИИ дефектологии АПН РСФСР, был единственным в стране научным центром, успешно решавшим все новые и новые задачи, предлагаемые министерством. Здесь впервые решились учить глухих малышей сначала с пяти, а затем и с более раннего возраста, разрабатывали звукоусиливающую аппаратуру для лиц с нарушением слуха, создавали программы их профессионального образования. В Институте написано большинство учебников и программ, в том числе и по трудовому обучению, для специальных школ всех восьми видов. Большинство специальных школ являлось учреждениями интернатного типа, что требовало немалых бюджетных затрат. Добавим к этому удлинение сроков обучения, меньшую наполняемость классов, потребность в дополнительном оборудовании и технических средствах. Конечно, не единственной, но одной из основных причин длительного непринятия закона о специальном (коррекционном) образовании выступали соображения финансового характера.

К концу 80-х годов XX века гигантский разрыв между достижениями отечественной дефектологической науки и состоянием практики стал очевиден для большинства из тех, кто как родитель ребенка-инвалида или специалист, был непосредственно знаком с проблемой специального образования. В мире происходили знаменательные события: борясь за права и равенство различных групп населения планеты, Организация Объединенных Наций в 1971 году принимает Декларацию о правах умственно отсталых лиц, в 1975 году – Декларацию о правах инвалидов. В соответствии с духом этих международных документов специальные школы, тем более школы-интернаты, начинают оцениваться как институты изоляции, сегрегации ребенка. Примерно в те же сроки в экономически развитых странах стремительно модернизируется рынок труда. Новые технологии, вскоре последовавшая компьютеризация производства, массовое привлечение дешевой наемной силы из-за рубежа, либо вывод промышленных предприятий в страны «третьего мира» наряду с высоким уровнем безработицы квалифицированных работников снимают ранее существовавшую потребность в привлечении к труду молодых инвалидов. Не замечая перемен, высоко затратные для казны специальные школы продолжали готовить выпускников к навсегда закрывшемуся рынку труда.

Вполне закономерно, что гуманистические, правовые и экономические резоны побудили правительства большинства государств отказаться от выстроенной ими за предыдущие полтора столетия модели специального образования. Ей на смену приходят интеграция, а затем – инклюзия. И это не просто другая организационная форма образования, это иная философия, иное понимание целей и смыслов обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями. С конца 80-х годов XX века повсеместно ускоряется движение от институализации к интеграции и инклюзии. С начала 90-х в этот процесс постепенно втягивается и Российская Федерация. Предложенный специалистами НИИ дефектологии АПН РСФСР подход подразумевал объединение в одной группе (классе) детей с ограничениями жизнедеятельности и детей, не имеющих таких ограничений. В зависимости от характера особых образовательных потребностей обучающихся наряду с обычным воспитателем или педагогом к работе подключался дефектолог (сурдопедагог, тифлопедагог, олигофренопедагог или логопед). Были определены и экспериментально апробированы организационные формы интеграции, установлен оптимальный состав специалистов, разработано методическое сопровождение. Тогда же родилась модель «школы комбинированного вида». В ней могли сосуществовать обычные и коррекционные классы, а часть детей с ограниченными возможностями здоровья получала возможность учиться в обычных классах, то есть в условиях инклюзии. Во внеурочной деятельности все учащиеся могли непосредственно общаться друг с другом, накапливая необходимый социальный опыт.

Российский опыт инклюзивного образования накапливается примерно 20 лет, на протяжении этого срока менялись установки сторонников инклюзии, совершенствовалась практика. Изначально исчерпывающим фактором удовлетворения особых образовательных потребностей является наличие пандуса, лифта, толерантного отношения со стороны учителей и одноклассников, насыщения учебного процесса развивающими играми, новыми информационными технологиями и сенсорными комнатами. Многие искренне уверяли, что дефектолога вполне способны заменить реабилитационные занятия с лошадьми, собаками и дельфинами. На протяжении ряда лет о квалификации учителя, входящего в инклюзивный класс, не говорили. При знакомстве с программами повышения квалификации складывалось впечатление, что «инклюзивному педагогу» вполне достаточно толерантности, доброты и знания текста Саломанской декларации. Можно создать

фон, организовать интересное времяпрепровождение, но этого очевидно недостаточно, педагогу необходимо владеть специальными методиками, коими отечественная дефектология достаточно богата.

Обычная школа, если она принимает детей с ограниченными возможностями, обязана предварительно создать все необходимые условия. Если последние отсутствуют, если педагог не обладает соответствующей квалификацией уместно говорить о совместном пребывании, а не о совместном обучении. Формальная инклюзия дешева, но «сердита»: по отношению к обучающемуся, который несмотря на ограничения жизнедеятельности, изначально способен достичь более высоких вершин; к родителям, так как создает у них иллюзию школьных успехов любимого чада; по отношению к бюджету, так как объем государственных затрат много выше ожидаемых результатов и в сфере академических знаний, и в сфере социальных компетенций. Важной составляющей образовательной программы специальной школы являлась (и является) трудовая и профессиональная подготовка. Большинство молодых людей по выходе из специальной школы легко трудоустроивались, имели гарантированную зарплату, платили налоги. Современная образовательная организация трудового обучения не обеспечивает. А также нельзя игнорировать особенности рынка труда родной страны и отдельных ее регионов, культурные традиции, ментальность населения, ценностные ориентации, наконец, оправдавшие себя лучшие отечественные практики прошлых лет (предприятия ВОЗ, ВОГ).

Сегодня сложился большой разрыв между достижениями академической науки и содержанием учебных программ высшей школы. Подчас, этот разрыв измеряется десятилетиями, то, что преподносится студенту в качестве эффективных технологий, устарело, а то и признано бесперспективным. Необходимо сократить дистанцию между научным открытием и его применением в сфере оказания специализированной психолого-педагогической помощи детям. Хотелось бы, чтобы уникальные знания, накопленные академическими исследовательскими институтами Российской академии образования, ведущими клиниками и вузами страны своевременно внедрялись в повседневную практику.

В связи с этим были конкретизированы периоды становления специального образования, выделенные Н. Н. Малафеевым, с точки зрения предпосылок формирования инклюзивного образования в России (табл. 1).

Таблица 1

Периоды становления образования для лиц с особыми образовательными потребностями в России и за рубежом

| Периоды | Название этапа | Временной период | | Характеристика этапа | |
|---------|--|--------------------------|--|---|---|
| | | Россия | Запад | Россия | Запад |
| I | Зарождение | | VIII век до н.э. – XII век н.э. | Церковное признание инвалидов | Признание и осознание необходимости закрепления в законодательных нормах правового положения нетипичных детей |
| II | Осознание возможности обучения | XVIII век | с XII по XVIII век | Система призерия и первые законодательные акты | Обучение детей с сенсорными нарушениями. Первые специальные учреждения |
| III | Обучение трех категорий детей: с нарушениями слуха, зрения, умственно отсталых | Конец 20-х годов XX века | с XVIII века до начала XX века | Введение специального образования. Начало эволюции отечественных учреждений для детей с ограниченными возможностями здоровья | Открытие специальных учебных заведений и появление первых законодательных актов о введении специального образования |
| IV | Понимание необходимости обучения всех аномальных детей | 70-е годы XX века | С начала XX века до 70-х годов XX века | Структурное совершенствование этой системы, дифференциация, расширение охвата нуждающихся в специальной помощи детей. Отсутствие закона о специальном образовании, цензовый характер обучения в специальных школах, закрытость системы специальных школ и интернатов, недостаточность подготовленных педагогических кадров, ограничение участия родителей | Расширение охвата нуждающихся в специальной помощи детей с учетом вида нарушения. Реализация «модели нормализации» – интеграция детей |
| V | Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в общество | с 90-х годов XX века | с 70-х годов XX века | Российское общество оказалось неподготовленным к интеграции лиц с отклонениями в развитии в общую систему социальных отношений и включению их в общеобразовательную систему | Реализация «модели включения» детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательный процесс |

Данная периодизация позволяет выделить сущность изменений в различные периоды развития образования для детей с ограниченными возможностями здоровья вплоть до настоящего времени.

Критерии выделения этапов, на наш взгляд, связаны, во-первых, с динамикой ценностных ориентаций общества и системы образования, во-вторых, увеличением количества образовательных учреждений и категорий учащихся с особыми образовательными потребностями, в-третьих, с качественными изменениями, характеризующимися принятием нормативно-правовой базы, модернизации содержания образования, освоением организационных форм, средств обучения.

Первый этап становления системы образования для детей с особыми возможностями характеризуется аксиологической направленностью, а именно осознанием со стороны общества необходимости заботиться о детях с отклонениями в развитии.

Второй этап эволюции характеризуется развитием европейской цивилизации, что обуславливает возможность обучаться некоторым лицам с отклонениями в развитии. Данный факт является важным отличием системы образования западноевропейских государств в период с XII по XVIII в. [14].

В России, в отличие от Западной Европы, в этот период не сложились необходимые социокультурные предпосылки для осознания возможности и необходимости обучения детей с недостатками в развитии. Первые благотворительные шаги по отношению к инвалидам со стороны общества были сделаны только в 1706–1715 гг. и связаны с реформами Петра I.

Третий этап становления образовательной системы для детей с особыми образовательными потребностями характеризуется, прежде всего, осознанием целесообразности обучения трех категорий детей: с нарушениями слуха, зрения, умственно отсталых. С начала XIX века в ряде стран принимаются нормативные акты о введении специального образования, однако правовое обеспечение системы специального обучения отсутствует. В России процесс обучения и социализации детей с нарушениями в развитии начался на базе сформированной системы государственного образования и опыта западноевропейских стран.

Если в Европе появление государственных специальных школ можно считать суммирующим результатом политических и экономических реформ, то открытие специальных школ в России произошло, минуя этап накопления опыта индивидуального обучения, в результате заимствования западной модели организации специального обучения.

Данный этап характеризуется принципиальными различиями в условиях и побудительных мотивах организации специальных учреждений в Западной Европе и России, что приведет на следующем историческом этапе к различным результатам, а в будущем к принципиально различным моделям обучения детей с особыми образовательными возможностями [4].

На третьем этапе становления системы образования для детей с особыми образовательными потребностями широко появилась практика совместного обучения детей с нарушенным развитием. При обучении таких детей в условиях народной школы особое внимание уделялось возможности установления контактов и упражнений в общении с окружающим миром. Тем не менее, такая форма организации обучения этой категории учащихся, как специальные школы-интернаты, считалась более прогрессивной, щадящей и одновременно освобождающей массовую ценовую школу от обязанности заниматься трудными детьми [4].

Четвертый этап эволюции, как в Западной Европе, так и в России, характеризуется возникновением значительного числа специальных образовательных учреждений для детей с особыми образовательными потребностями. Данное обстоятельство в России подвергло значительным преобразованиям систему специального образования для детей с различными нарушениями. Западные представители образования уже на этом этапе рассматривали вопросы интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья как реальные планы [4]. Тем не менее, общими тенденциями развития системы специального образования для Западной Европы и СССР были структурное совершенствование системы специальных учреждений, дифференциация, расширение охвата нуждающихся в специальной помощи детей.

Сформированная в Советской России государственная система специального образования, по мнению профессора Н. Н. Малофеева [30], предусматривала создание сети учебных заведений, где, обучаясь, дефективные дети изолировались от общества. Попадая в специальное учебное заведение, ребенок практически отделялся как от семьи, так и от нормально развивающихся сверстников. Религия, светская и церковная благотворительность, филантропия были объявлены вне закона. «Дефективный» ребенок и его близкие лишились духовной поддержки со стороны церкви, материальной помощи со стороны благотворительных организаций. Дети оказались как бы замкнутыми в особый социум – «дефектологический квадрат», внутри которого и осуществлялось специальное образование.

Хотелось бы обратить внимание, что в 1924 году в соответствии с образовательной парадигмой советского государства о единой трудовой школе была разработана теория общих основ социализации ребенка, учитывавшая специальные приемы и методы, которые должны быть внесены в работу школ в соответствии с индивидуальными способностями детей с отклонениями в развитии.

В этот период на базе Педагогического института детской дефективности, организованного в Москве, и Педагогического института нормального и дефективного ребенка в Ленинграде В. П. Кащенко и А. С. Грибоедов организовывают подготовку учителей для советской специальной школы [32].

По мнению профессора Х. С. Замского, «Система подготовки учителей-дефектологов менялась в зависимости от развития специальных школ, состояния дефектологической науки и состояния общепедагогического образования в нашей стране» [32]. Можно констатировать, что уникальность становления отечественного специального образования определена особенностью социокультурных основ становления государственной системы образования.

После окончания Второй мировой войны американские и канадские теоретики интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья рассматривают движение за права людей с особыми потребностями как важный процесс. Стремление к гуманизации общественной жизни приводит к осознанию необходимости обучения всех аномальных детей, что отразилось в появлении следующих нормативных документов: Всеобщей декларации прав человека (1948 г.) [14], Женевских конвенциях (1945 – 1949), которые в свою очередь стали важной предпосылкой для принятия общеевропейского соглашения «О защите прав человека» (1950), Декларации прав ребенка (1959 г.) [13], Декларации социального прогресса и развития, принятой Генеральной Ассамблеей ООН в 1969 г. [22].

Пятый этап (от начала XX века до конца 70-х гг.) в Западной Европе характеризуется развитием законодательной базы и структурным совершенствованием национальных систем образования. Ведущей тенденцией развития системы образования детей с особыми потребностями становится «включение в общий поток», или интеграция. В этот период специальные школы и интернаты признаются учреждениями сегрегационными, а система специального образования – дискриминационной [55]. Однако введение интеграционных инноваций в образовательную практику массовой школы США привело к появлению

целого ряда проблем. Одной из проблем стала неготовность учителей массовых школ к новому виду профессиональной деятельности и новой ответственности. Подобная картина стала довольно типичной и для многих европейских стран, обратившихся во второй половине XX века к реализации интеграционных идей в образовании [34].

В СССР пятый этап развития специального образования характеризуется непринятием идеи интегрированного обучения. Можно отметить только исследования специалистов НИИ дефектологии АПН СССР (70-е годы – Э. И. Леонгард под руководством проф. Ф. Ф. Рау; с 80-х гг. и по настоящее время – коллектив исследователей под руководством Н. Д. Шматко). Тем не менее, состояние отечественной системы специального образования в оценке государства и общества во многом характеризуется как кризисное. В связи с этим современными отечественными учеными-дефектологами Н. Н. Малафеевым [33], Н. М. Назаровой [36] и др. были предложены пути преодоления сложившегося кризиса на основе синтеза научно-педагогических знаний и исторического опыта становления специального образования в России. По данным исследований доктора педагогических наук, члена-корреспондента РАО, директора Государственного научного учреждения «Институт коррекционной педагогики российской Академии образования» Н. Н. Малофеева [33], а также Е. Л. Гончаровой [33], О. И. Кукушкиной [33], Н. М. Назаровой [36], Н. Д. Шматко [29] и др., сегодня ведущей проблемой обучения детей с ООП является разнородная и стихийная «интеграция» в среду нормально развивающихся сверстников.

Хотелось бы отметить, что представители адаптивной школы (Н. П. Капустин [26], Е. А. Ямбург [55]) разработали на основе принципов гуманистической педагогики практико-ориентированные системы, имеющие хорошее инструментальное обеспечение, способствующие развитию активности и самостоятельности в обучении обучающихся, и технологически подошли к инклюзивной форме, не называя ее этим термином. Тем не менее, описанные в «Школе для каждого» опыт и педагогические технологии адаптивной педагогики показывают, что не ребенок должен приспособливаться к школе, а напротив, именно школа должна стремиться адаптироваться к любому обучающемуся, принимая во внимание его склонности и способности, состояние физического и психического здоровья [26]. В связи с их параметральной схожестью, прежде всего в своей гуманистической направленности, и с целью выявления компонентов инклюзивного образования, отличных от уже существующих элементов адаптивной педагогики, мы про-

вели сравнительный анализ двух способов организации доступного образования для детей с особыми образовательными потребностями.

Важным ресурсом адаптивной школы является вариативность образовательных программ (от программ повышенного уровня и, соответственно, профильных классов до классов коррекционно-развивающего обучения), помогающих компенсировать недостатки развития в условиях пониженной численности класса и специального психолого-педагогического сопровождения. Актуальным является возможность перехода учащегося с одной образовательной программы на другую с учетом динамики его развития.

В свою очередь, обязательным условием развития инклюзивного образования является создание безбарьерной среды, включая физическую и психологическую составляющие: формирование нормативно-правового и учебно-методического сопровождения; организация специальной работы с использованием ресурсов дополнительного образования; введение в штат дополнительных единиц; повышение квалификации всего коллектива школы по специальной психологии, специальной педагогике и технологиям инклюзивного образования. Данное обстоятельство расширяет само понятие «инклюзивное образование». Рассмотрим компоненты адаптивной педагогики и инклюзивного образования в табл. 2.

Таблица 2

Сравнительная характеристика компонентов адаптивной педагогики и инклюзивного образования

| Компоненты | Адаптивная педагогика | Инклюзивное образование |
|------------|---|--|
| Цель | Адаптация детей к быстроменяющейся жизни | Адаптация системы образования к особенностям всех детей, включая детей с ограниченными возможностями здоровья |
| Контингент | Одаренные и обычные дети, а также нуждающиеся в коррекционно-развивающем обучении | Все дети, включая детей с ограниченными возможностями здоровья |
| Условия | <ul style="list-style-type: none"> – создание однородных классов учащихся по способностям, интересам, склонностям; – организация в классах однородной среды, предметно и социально ориентированной; – непрерывность и преемственность образования в системе «школа – детский сад»; | <ul style="list-style-type: none"> – разработка нормативно-правовой базы – пакет документов, регламентирующих процесс инклюзивного образования; – проведение комплексной диагностики детей с ограниченными возможностями здоровья; – поэтапное включение детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду (диагностирование, развитие и коррекция, устройство в общеобразовательные учреждения); |

Продолжение табл. 2

| Компоненты | Адаптивная педагогика | Инклюзивное образование |
|--|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> – трудовое предпрофессиональное и профессиональное образование; – разработка учебных программ согласно уровню готовности к обучению учащихся, то есть осуществление дифференцированного подхода; – психологическое сопровождение образовательного процесса; – создание условий для самоактуализации педагогов; – воспитывающая деятельность | <ul style="list-style-type: none"> – устранение архитектурных и социальных барьеров, техническое и методическое обеспечение процесса; – психолого-медико-педагогическое сопровождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья (индивидуальная образовательная программа, коррекционно-развивающие занятия со специалистами); – повышением квалификации учителей, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья, в условиях общеобразовательной школы; – психолого-педагогическая поддержка родителей |
| Функции | <ul style="list-style-type: none"> – ориентационная; – коррекционная; – реабилитационная; – стимулирование; – предупреждения затруднений учащихся в образовательном процессе | <ul style="list-style-type: none"> – гуманистическая; – стимулирующая; – деятельно-преобразующая; – интегративная; – социальная |
| Принципы | <ul style="list-style-type: none"> – индивидуализации; – дифференциации; – мобильности; – гибкости; – открытости | <ul style="list-style-type: none"> – толерантности; – разнообразия; – гибкости; – доступности; – качества; – эффективности |
| Взаимодействие структурных организаций | <ul style="list-style-type: none"> – внешкольные образовательные учреждения для удовлетворения образовательных потребностей детей, подростков, юношей, не реализуемых в школе и семье; – социолого-медико-психолого-педагогическая служба; – научно-исследовательские лаборатории дидактики и психологии по разработке экспериментальных программ | <ul style="list-style-type: none"> – развитие социального партнерства с: <ul style="list-style-type: none"> – библиотеками (медиаотеки), информационными центрами; – учреждениями культуры, реализующими досуговые программы для детей и подростков; – кооперация образовательных учреждений (организаций) для объединения ресурсов с целью совместной разработки и реализации образовательных программ, учебных курсов в рамках реализуемого в образовательной организации базисного учебного плана; – создание творческих групп и методических объединениях педагогов, осуществление совместной проектной деятельности и др. |

| Компоненты | Адаптивная педагогика | Инклюзивное образование |
|------------|---|---|
| Формы | <ul style="list-style-type: none"> – групповые; – звеньевые, бригадные; – кооперированно-групповые; – дифференцированно-групповые | <ul style="list-style-type: none"> – инклюзивные классы (группы); – группы кратковременного пребывания; – индивидуальное обучение с частичной интеграцией в учебный процесс дистанционное обучение; – лекотека; – центры кратковременного пребывания при учреждениях культуры и искусства |

Таким образом, инклюзивное образование – более действенная форма развития образовательной системы в направлении реализации права ребенка на получение качественного образования в соответствии с его познавательными возможностями и адекватной его здоровью средой. Инклюзивное образование как долгосрочная стратегия ребенка затрагивает социальную адаптацию ребенка в целом, включая формирование толерантного отношения общества. Следует отметить, что адаптивная педагогика, реализующая принцип доступности в образовательном процессе для детей с разными образовательными возможностями, не учитывает особенности детей с ограниченными возможностями здоровья.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Проведите сравнительную характеристику зарубежного и отечественного опыта инклюзивного образования.
2. Выписать тенденции развития специального образования в России и за рубежом в сравнении.

ГЛАВА 2

БАЗОВЫЕ КОНЦЕПЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Вопрос о проблемах обучения развития и социализации детей с особыми возможностями здоровья рассматривается в целом ряде гуманитарных наук: культурологии, педагогике, психологии, религии, социологии, физиологии, философии. Разработаны теоретические концепции, которые могут быть положены в основу исследования данной проблемы.

В связи с этим целесообразно проанализировать основные подходы к решению проблемы, как имевшие место в истории науки, так и разрабатываемые современными исследователями.

А. Д. Урсул, доктор философских наук, профессор, специалист по синергетике, взаимосвязи философии и естествознания, считает, что научное обоснование областей знаний базируется, прежде всего, на философской методологии [55].

В силу комплексного характера проблема обучения детей с особыми образовательными потребностями в условиях общеобразовательного учреждения, находясь на пересечении философии, психологии, педагогики и физиологии, является общим предметным полем различных наук.

Проведенный анализ гуманитарных знаний дает возможность сделать вывод о том, что проблема обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и включения их в общество наиболее полно отражена в теории социального конструкционизма, основанной на феноменологии, философско-этических учениях, в гуманистической психологии и педагогике, в исследованиях по специальной педагогике.

В исследованиях Назаровой Н. М. можно встретить мнение, что новый взгляд на человека с ограниченными возможностями предложила прежде всего философия экзистенциализма. Философами выдвигается идея, благодаря которой каждый человек выступает как единственная в своем роде, неповторимая и свободная личность.

В философии экзистенциализма (К. Ясперс [55], А. Камю [19], Ж. П. Сартр [46] и др.) условием подлинности существования человека считается его самоосуществление, основанное на согласовании его свободы со свободой других людей. Тем самым придается бытийный смысл патологическим явлениям, а избавление от этих явлений связы-

вается с движением к подлинному существованию. По мнению экзистенциалистов, в мире обезличенного существования, где господствуют иррациональные силы, патологические феномены имеют широкое распространение, иногда их бывает трудно распознать. В современной теории экзистенциализма предложен новый взгляд на нетипичного человека, его индивидуальность. Личность в данном аспекте рассматривается как неповторимая и свободная, проектирующая себя собственными усилиями, планирующая жизнь, ответственная за свои действия по отношению к себе и окружающему миру (И. В. Балицкая [9], В. Н. Дружинин [16] и др.). Представленные суждения отражены в принципе инклюзивного образования, выдвигающего ценностный аспект как наиболее важный в обучении детей с особыми возможностями здоровья.

Немецкий философ эпохи Просвещения И. Кант одной из обязанностей человека по отношению к другим считал долг благотворения, состоящий в посильной помощи людям, бескорыстном содействии их счастью. Заслугой И. Канта является обоснование необходимости государственной благотворительной помощи бедным, инвалидам и больным. Наряду с этой идеей Ф. Ницше о стремлении к превосходству и преодолении болезненных симптомов подготовили почву для изучения возможностей компенсации нарушений развития. В психоанализе (З. Фрейд, А. Адлер, К. Г. Юнг) возникновение невротических симптомов связывается с подавлением бессознательных импульсов под действием репрессивных запретов культуры, а излечение неврозов достигается за счет разрядки интенций бессознательного при их осознании. Важной в рамках проблемы является идея А. Адлера о развитии ребенка с дефектом как процессе, направленном на социальную адаптацию и компенсацию комплекса социальной неполноценности [6].

В контексте философско-этических учений В. В. Зеньковского, Б. С. Братусь, Л. Н. Толстого, С. Л. Братченко и др. главным принципом является принцип индивидуальности. По убеждению В. В. Зеньковского, единого идеала для всех не существует; для каждой индивидуальности открывается свой путь развития. Воспитание индивидуальности и есть подлинная цель педагогического воздействия. Русский психолог, философ и богослов В. В. Зеньковский сравнивает детскую личность с «хамелеоном», она не имеет ничего законченного, дитя непрерывно развивается, непрерывно переходит с одной ступеньки на другую [6].

В работе «Проблема воспитания в свете христианской антропологии», говоря о неспособных детях, В. В. Зеньковский утверждает, что примеры того, как психически недоразвитые дети превращаются в богато одаренных натур, есть факт, чтобы признать, что бесцветные натуры есть лишь закрытая от нас тайна. Тем самым философ указывает на необходимость обучать абсолютно всех детей.

Отдельного внимания заслуживают работы, предметной областью которых является анализ детской физиологии. Рассмотрение основных научных подходов к проблеме обучения детей с особыми образовательными потребностями, по мнению отечественных и зарубежных психологов, берет начало с исследований И. П. Павлова [37]. Касаясь вопроса о пластичности нервной системы и ее способности к развитию, усовершенствованию, он указывал, что ничто не остается неподвижным, неподатливым и все может быть достигнуто, измениться к лучшему при организации соответствующих условий.

Процесс развития ребенка, перенесшего те или иные виды поражения нервной системы, отличается большим своеобразием, идет с включением компенсаторных механизмов. Наиболее распространенной формой компенсации является компенсация путем перестройки нарушенных функций [30]. Учитывая данный факт, мы можем полагать, что любой ребенок имеет способность к развитию, но у каждого ребенка данная способность является индивидуальной и своеобразной. Эта закономерность отражена в учениях Л.С. Выготского о сложном, системном строении дефекта. Он писал, что даже при утрате какой-либо психической функции за счет пластичности психики в целом возможно психическое развитие, достаточное для социальной адаптации человека [12].

Данный вывод подтверждает утверждение специалистов о возможности компенсации нарушений за счет опоры на сохранные функции. Таким образом, признание равных прав на существование, вне зависимости от особенностей развития, указывали в своих работах философы различных направлений и физиологи.

Второй аспект отражает философские и педагогические концепции, базирующиеся на понимании инвалидности как социального феномена. Представители социальной феноменологии (П. Бергер, Т. Лукман, Т. Парсонс, В. Дильтей) проблемы нетипичности, инаковости инвалида и его болезнь рассматривали как социокультурный феномен, как специфическую роль, навязываемую человеку социальным окружением. На наш взгляд, именно эта концепция способна оказать влияние

на разрушение символических барьеров между здоровой частью учащихся и детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Еще Т. Парсонс [42] исходил из тезиса, что болезнь по сути своей есть феномен социальный. Статус же влечет за собой последствия для личности, для той социальной группы, к которой она принадлежит, для общества в целом. Состояние человека может быть по-разному воспринято самим человеком и окружающими, а также иметь разные последствия для участников взаимодействия в зависимости от контекста рассматриваемой ситуации. Исходя из этого, важным является понимание индивидуального опыта переживания своей инвалидности самим человеком с ограниченными возможностями здоровья.

В теории конструирования социальной реальности П. Бергера и Т. Лукмана раскрывается то, как человек создает социальную реальность и как эта реальность создает человека. Используя описание П. Бергером и Т. Лукманом различий социальной реальности, которая интернализируется в процессе первичной и вторичной социализации, отметим, что инвалиды живут в мире, определяемом людьми без ограничений возможностей здоровья [29]. Следовательно, человек с ограниченными возможностями здоровья в обществе, где инвалиду отводится роль «больного» и «нуждающегося», имеет возможность для обособления части Я и сопутствующей ей реальности. Иными словами, прежняя социальная реальность должна быть переопределена. Таким образом, формирование образа инвалида целиком зависит от общества.

В связи с этим более перспективной в рамках осмысления проблемы совместного обучения детей, на наш взгляд, является концепция, основанная на теории социального конструирования. Отмечая продуктивность и прагматичность данной концепции, заметим, что этот подход применительно к инвалидности находится в стадии формирования. Впервые эти идеи были представлены в работах Е. Р. Ярской-Смирновой [42].

Исходя из теории социального конструкционизма, состояние человеческого организма может быть по-разному воспринято самим человеком и окружающими и иметь разные последствия для участников взаимодействия в зависимости от их пола и возраста, культурных традиций и социальных условий, то есть контекста рассматриваемой ситуации. Если это так, то инвалидность можно понимать не только как физиологическую патологию организма, дефект внешнего вида или поведения человека, но и как социальное определение, так называемый ярлык, который может приклеить человеку какая-то конкретная

социальная система, в которой данное состояние принято считать отклонением от нормы. Изменив социальное окружение, перейдя в другую социальную группу, мы можем снять с себя этот ярлык или сменить его на другой, который в меньшей степени будет ограничивать наши возможности [42].

Следовательно, представители социальной группы с низким образовательным статусом способны полноценно участвовать в учебном процессе, чтобы стать полноправными гражданами, представителями современной культуры и приносить пользу обществу. Однако это возможно при условии изменения отношений со стороны социума, а именно предоставления возможности самоопределения наравне с остальными сверстниками.

Третий аспект проблем включает собственно анализ психолого-педагогических и методологических оснований обучения и интеграции детей с особыми образовательными потребностями.

Опираясь на концепции Л.С. Выготского о культурно-историческом происхождении психики и формировании высших психических функций (ВПФ), закономерностях психического развития в норме и патологии, ведущей роли обучения в развитии, можно утверждать, что всякая функция в культурном развитии появляется на сцену дважды, в двух планах, сначала – социальном, потом – психологическом [12]. Уточняя эту идею, Л. Рубинштейн, указывал, что внешние причины действуют через внутренние условия, которые сами формируются в результате внешних воздействий [38].

Это значит, что освоение человеком определенных способов действий и знаний имеет своей предпосылкой, своим внутренним условием уже имеющийся у него определенный уровень развития умственных способностей, а это усвоение в свою очередь ведет к созданию условий для освоения более сложных способов действий и знаний. Такой процесс интериоризации изучен П. Я. Гальпериным и его сотрудниками. Ими было установлено, что переход внешнего, практического действия во внутреннее, умственное действие есть сложный многоэтапный процесс. Роль практической преобразующей деятельности ребенка в познании им свойств и связей окружающего мира, а также влияния социального аспекта в развитии ребенка показывают исследования Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, С. Л. Рубинштейна [12].

В концепции о ведущей роли обучения в развитии Л.С. Выготский выдвинул идею развивающего обучения. Обучение должно вести за собой развитие. В связи с этим следует определять «зону актуально-

го развития» ребенка, т.е. его возможности, которые могут быть реализованы в самостоятельной деятельности, и «зону ближайшего развития» ребенка, т.е. его потенциальные возможности, которые могут быть реализованы в сотрудничестве с взрослым.

Идеи о системном строении любого дефекта и наличии компенсаторных возможностей при различных отклонениях в развитии, значении коллективных форм деятельности (учебной, игровой, трудовой) для становления личности аномального ребенка являются значимыми в теоретических основаниях инклюзивного образования.

Концепция персонализации индивида, выдвинутая А. В. Петровским в 1987 году, подтверждает теорию Л. С. Выготского. Психолог утверждает, что оптимальные возможности для удовлетворения потребности в персонализации и формирования соответствующих способностей создает коллектив. С этой позиции становится понятным необходимость развития ребенка с особыми образовательными потребностями в группе сверстников, а не изоляция его в условиях домашнего воспитания.

Для данного исследования представляются ценными концепции гуманистической психологии (А. Маслоу, Ш. Бюллер, К. Роджерс), обозначившие личностные структуры и фундаментальный компонент личности «Я-концепцию», формирующуюся в процессе взаимодействия субъекта с окружающей социальной средой и являющуюся интегральным механизмом саморегуляции его поведения.

В теории самоактуализации личности А. Маслоу особенно ценной представляется идея самодвижения личности по пути познания истинного «Я», реализации своего предельного потенциала в деятельности и во взаимоотношениях. Принципиальное значение для формирования доступного образования детей с особыми образовательными потребностями имеют взгляды представителя гуманистической психологии К. Роджерса. Основным отправным пунктом его концепции является признание субъективной свободы человека. Достижение свободы возможно лишь в том случае, если человек приобретает способность быть самим собой, прислушиваться к себе, принимать себя, ориентироваться не на мнение других, а на собственный опыт, научившись в то же время понимать и принимать других людей. Эти положения К. Роджерс трансформирует в педагогической практике. Центральное место он отводит процессу учения, а не процессу преподавания и выдвигает положение о двух типах учения: «когнитивное учение» и «опытное учение». Основная цель педагога, считает представитель гуманистической

психологии, – помочь детям достичь полноты своего самосуществования, стимулировать тенденцию к личностному росту, создавать для этого необходимую атмосферу. К. Роджерс ввел в научный лексикон понятия «доверие», «невербальная коммуникация», «направляющая помощь», «помогающее поведение». Эти понятия сегодня вошли в практику инклюзивного образования.

Выделенные выше идеи психологов о признании и обучении детей с особыми образовательными потребностями, несомненно, отражены в различных педагогических направлениях и учениях. Это еще раз доказывает интегративность заявленной проблемы.

Достижения ученых-педагогов создали основательную научную базу для развития теории и практики образовательных систем различного типа. С одной стороны, мы сталкиваемся с идеей природного совершенства детей Ж. Ж. Руссо, который утверждает, что воспитание не должно мешать развитию этого совершенства, а детей с нарушением воспринимал исключительно как обузу. С другой стороны, педагогические идеи И. Г. Песталоцци подготовили широкое распространение и внедрение в европейскую образовательную практику феномен совместного обучения обычных детей и детей с проблемами в развитии (XIX в.). И. Г. Песталоцци в своем сочинении «Лингард и Гертруда» развивал идеи о гуманном характере воспитания, доброжелательном отношении к детям, привитии им сочувствия и сострадания к людям как основы их нравственного развития.

Гуманистические идеи А. Дистервега играют важную роль в системе инклюзивного образования. Его вывод, что воспитание детей должно строиться на основе знания законов естественного развития ребенка, лег в основу гуманистического воспитания и является одним из принципов обучения детей в системе инклюзивного образования на современном этапе.

Задачи гуманистической педагогики в современной теории и практике воспитания направлены на создание условий для самостоятельного выбора каждой личностью своей стратегии поведения, способа существования, направлений самореализации и самосовершенствования в контексте человеческой культуры. Эта концепция является основой адаптивной образовательной системы как целостного учебно-воспитательного процесса, на котором была выстроена технология инклюзивного образования. Проанализируем эту взаимосвязь.

В гуманистической западной педагогике хотелось бы отметить идеи Р. Штайнера, основанные на обеспечении свободного проявления индивидуального в каждом ребенке в условиях образовательного

процесса; педагогическую концепцию С. Френе, доказывающую необходимость учета возрастной психологии и разнообразия способностей и наклонностей детей, целенаправленное стимулирование их интеллектуальной и эмоциональной активности, воспитание в духе высоких моральных и гражданских идеалов; природосообразную концепцию М. Монтессори, которая включает в себя принципы свободного воспитания. Педагоги гуманистического направления рассматривают ребенка, в том числе и аномального, как субъект, который на определенном этапе жизненного пути становится личностью. Следовательно, ребенку необходимо существовать в пространстве такой деятельности, в которой возможна самоактуализация личности.

Необходимость создания практико-ориентированной системы, обладающей инструментальным обеспечением (Н. А. Заруба, Н. П. Купустин, Е. А. Ямбург), характеризует ресурсное обеспечение функционирования дидактической системы образования для детей с особыми образовательными потребностями.

Интересна культурологическая концепция личностно ориентированного образования Е. В. Бондаревской, которая позволяет выделить компоненты, отвечающие принципам интеграции детей с особыми образовательными потребностями. Хотелось бы отметить ее позицию к педагогу как посреднику между ребенком и культурой, способному оказать ребенку поддержку в самоопределении и развитии, а также к образованию как культурному процессу, движущими силами которого являются личные смыслы, диалог и сотрудничество его участников. В данном контексте Е. В. Бондаревская видит школу как целостное культурно-образовательное пространство, где воссоздаются культурные образцы жизни, осуществляется воспитание человека культуры.

На основе вышесказанного можно констатировать, что основой формирования инклюзивного образования являются становление и развитие основных научных положений:

- ценностный подход к проблеме восприятия детей с особыми возможностями здоровья представлен концепцией представителей экзистенциализма, теории социокультурного конструктивизма, философско-этических учений и позволил определить специфику целеполагания образовательного процесса инклюзивного образования и формирования личностных качеств педагогических работников;
- идеи о пластичности нервной системы и ее способности к развитию (И. П. Павлов) обуславливают необходимость индивидуальной

- образовательной траектории детей с особыми образовательными потребностями;
- теории о единстве закономерностей в развитии нормального и аномального ребенка (Л. С. Выготский, Л. Рубинштейн, В. И. Лубовский), теория деятельностного подхода в развитии и формировании личности (П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн), о персонализации индивида (А. В. Петровский), особенностям личностного становления детей с проблемным психическим развитием и, в частности, специфики их взаимодействия со взрослыми и сверстниками (Е. Л. Гончарова, И. Ю. Левченко, В. И. Лубовский, Л. М. Щипицына) определяют методы, формы и варианты обучения детей с ООП;
 - идеи о необходимости создания практико-ориентированной системы, обладающей инструментальным обеспечением (Н. А. Заруба, Н. П. Купустин, Е. А. Ямбург) характеризуют ресурсное обеспечение функционирования дидактической системы образования для детей с особыми образовательными потребностями.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Представьте различные мнения ученых и практиков о возможностях и «границах» инклюзивного обучения.
2. Охарактеризуйте основные теоретико-методологические подходы современной психолого-педагогической науки: выделите ключевые положения; соотнести выделенные положения с идеями и принципами инклюзивного подхода к образованию.
3. Сформулируйте свое видение перспектив развития инклюзии в России.
4. Обоснуйте междисциплинарный характер методологии построения инклюзивного образования.
5. Выделите ключевые теоретические положения, лежащие в основе инклюзивного образования.
6. Заполните таблицу:

| Области знаний | Теоретические предпосылки формирования специальной педагогики и психологии образования (идеи, теории, концепции) |
|----------------|--|
| Философия | |
| Физиология | |
| Психология | |
| Педагогика | |

ГЛАВА 3. ПОНЯТИЕ «ИНКЛЮЗИЯ», «ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

По мнению Малафеева Н. Н. Российский опыт инклюзивного образования накапливается примерно 20 лет, на протяжении этого срока менялись установки сторонников инклюзии, совершенствовалась практика, соответственно менялось. «Модель включения» – инклюзия или «инклюзивное образование», появилось в Российской Федерации с 1996 года. Инклюзия – это вовлечение в процесс каждого обучающегося с помощью образовательной программы, которая соответствует его способностям; удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей, обеспечение специальных условий.

Инклюзивное образование (фр. – *Inclusif* – включающий в себя, лат. *Include* – заключаю, включаю, англ. *Inclusion* – включение, добавление, прибавление, присоединение) – 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. По определению энциклопедического фонда, инклюзия (от *inclusion* – включение) – процесс увеличения степени участия всех граждан в социуме, в первую очередь имеющих трудности в физическом развитии. Он предполагает разработку и применение таких конкретных решений, которые смогут позволить каждому человеку равноправно участвовать в академической и общественной жизни.

Термин «инклюзия» имеет отличия от терминов «интеграция» и «сегрегация». При инклюзии все заинтересованные стороны должны принимать активное участие для получения желаемого результата. Иными словами, процесс инклюзии – реальное включение инвалидов в активную общественную жизнь, что в одинаковой степени необходимо для всех членов общества.

Основной принцип инклюзивного образования – это обучение детей с особыми образовательными потребностями в обычных образовательных учреждениях, при условии, что этим образовательным учреждениям создаются все условия для удовлетворения специальных

образовательных потребностей таких лиц, т.е. не дети созданы для школы, а школа создана для детей, т.е. школа должна учитывать потребности детей, а не дети должны подходить под те или иные рамки, которые установила школа.

Понятие интеграции, как в западной, так и в отечественной научной литературе, представлено в виде множества теоретических подходов к отдельным ее проблемам, что затрудняет научную классификацию ее направлений. Анализ философского определения понятий «интеграция», «интеграция науки и научных знаний» показывает, что ученые для характеристики данных понятий используют термины «система», «связи», «целостность», «элементы», «компоненты», привнесенные из теории систем. Большая советская энциклопедия определяет интеграцию как «понятие теории систем». В «Педагогическом словаре» дается определение системы как «совокупности взаимосвязанных элементов». Таким образом, интеграцию можно рассматривать как системное явление, процесс, характеризующийся свойствами организованности, структурированности. В работах Л.И. Новиковой и В. А. Караковского раскрыты проблемы интеграции воспитательных воздействий на ребенка. Интеграция в организации обучения рассматривается в трудах С. М. Гапеенкова и Г. Ф. Федорца.

В специальной (коррекционной) педагогике подход к интеграции несколько иной. Термин «интегрированное обучение» используется в работах ученых в области специального образования: Л. С. Волковой, Н. Н. Малофеева, Н. М. Назаровой, М. И. Никитиной, Н. Д. Шматко и др. Наряду с этим термином используются термины «интегрированное обучение и воспитание», «интегрированное образование».

Н. М. Назарова понятие «интеграция» определяет как процесс, результат и состояние, при которых инвалиды не являются социально обособленными или изолированными и участвуют во всех видах и формах социальной жизни вместе и наравне с остальными. Она отмечает, что термин «интеграция» имеет многозначные и вариативные трактовки. Составной частью интеграции детей с отклонениями в развитии в общество является их обучение в общеобразовательных учреждениях, где они получают возможность совместного обучения с нормально развивающимися сверстниками.

В работах Н. Н. Малофеева и Н. Д. Шматко процесс интеграции рассматривается как процесс включения детей с особыми образовательными потребностями в обычные образовательные учреждения. Такой подход, как отмечают исследователи, к образованию детей с осо-

быми нуждами вызван к жизни множеством причин различного характера. Совокупность их можно обозначить как социальный заказ общества и государства, достигших определенного уровня экономического, культурного и правового развития. Тем самым исследователи сближают понятия «интеграция» и «инклюзия».

Анализируя вышесказанное, можно констатировать, что на современном этапе развития педагогики отмечается серьезное переосмысление сущности понятия «интеграция», введение нового термина «инклюзия». По сути, речь идет о придании нового, социально-педагогического смысла процессу интеграции детей в образовательной практике.

По мнению Ж. Брюля, изменения и модификации в содержании, подходах, структурах и стратегиях образования требует инклюзия.

По мнению А. Хинца, интеграция базируется в основном на принятии двух разных, дифференцированных путей образования – для нормальных и особых детей. Эта дифференциация касается как содержания, так и технологий сопровождения, оценивания продвижения детей по их образовательным маршрутам и исходит из позиции общей и специальной педагогик. Инклюзия основывается на идеях единого образовательного пространства для гетерогенной группы, в которой имеются разные образовательные маршруты для тех или иных участников.

Замена термина «интеграция» термином «включение» («инклюзия») кажется естественной, если понимать этимологический смысл слов *integrate* как объединять в единое целое и *include* – как содержать, включать, охватывать, иметь в своем составе. Тогда слово *inclusion* представляется термином, в большей степени отражающим новый взгляд не только на образование, но и на место человека в обществе.

В международной практике старый термин «интегрированное обучение», описывающий данный процесс только в отношении детей с особенностями психофизического развития, был заменен термином «инклюзивное образование», описывающим данный процесс в отношении всех детей. Инклюзивное образование – подход, который стремится развить методологию, в центре которого находится ребенок и его разнообразные образовательные потребности.

Н. П. Артюшенко в своем исследовании (2010 год) отмечает, что отличие инклюзивного образования от интегративного заключается, во-первых, в адаптировании образовательной среды к индивидуальным особенностям ребенка, а не ребенка к образовательной среде [7]. Во-вторых, в доступности образования для всех, тогда как интегрированное обучение эффективно только для части детей, уровень

психофизического развития которых соответствует возрасту или близок к нему. В-третьих, в использовании ресурса не только взросло-детской, но и детской совместной деятельности. В-четвертых, если при интеграции ребенку просто разрешается быть вместе со здоровыми детьми, то в инклюзии педагог строит особые действия, чтобы организовать совместную деятельность детей с особыми возможностями здоровья и обычных детей.

На современном этапе развития общества законодательно оформлено понятие «инклюзивное образование». В статье 2 пункта 27 Федерального закона 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» сказано, что «инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей». Таким образом, сегодня на законодательном уровне определено право детей на доступное образование, которое подразумевает активное вовлечение в процесс обучения каждого ребенка, мобилизацию ресурсов внутри школ и окружающих их сообществ, действия, направленные на удовлетворение разнообразных образовательных потребностей учащихся. В Федеральном законе РФ «Об образовании в Российской Федерации» № 273, который вступил в силу 1 сентября 2013 г., введено понятие «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья» – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий.

На основе вышесказанного введено понятие «дети с особыми образовательными потребностями» – это дети, нуждающиеся в иных, чем в норме, способах образования с использованием специфических средств, в более дифференцированном, «пошаговом» обучении, особой пространственной и временной организации образовательной среды и границ образовательного пространства, пролонгированности процесса и согласованности участия квалифицированных специалистов разных профилей как составляющих индивидуализации обучения. Расширение уже существующего понятия необходимо с целью уточнения особенностей условий его пребывания в образовательном учреждении.

В основном Российском законе – Конституции РФ закреплена весьма важная обязанность государства по проведению социальной политики, в качестве результата которой выступает обеспечение каждому

гражданину надлежащего, достойного уровня жизни. Именно поэтому политика государства должна быть сформирована таким образом, чтобы максимально полно защитить интересы социально уязвимого населения страны, к которому, в первую очередь, относятся дети-инвалиды.

Относительно недавно (2012 год) Российская Федерация ратифицировала Конвенцию о правах инвалидов, в которой отражена позиция о том, что дети-инвалиды должны в полном объеме пользоваться всеми правами человека и основными свободами наравне с другими детьми. Ратификация имела огромную практическую значимость, поскольку данный шаг стал показателем того, что Россия готова формировать условия, соответствующие международным стандартам в области обеспечения прав инвалидов.

Ратифицировав данный международный акт, Российская Федерация, во-первых, приняла на себя обязанность обеспечить право на образование, исходя из потребностей конкретной личности с учетом физических и психических особенностей, а во-вторых, сделать существующую систему образования адаптированной к работе с детьми-инвалидами. Под детьми-инвалидами необходимо понимать детей, имеющих стойкое расстройство функций организма, что обусловлено заболеванием, травмой, врожденными недостатками умственного или физического развития. На сегодняшний день в России существует значительное число нормативно-правовых актов, регулирующих вопросы инклюзивного образования: ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»; Постановление Правительства РФ от 23 мая 2015 г. № 497 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 годы»; Письмо Минобрнауки России от 7 июня 2013 г. № ИР-535/07 «О коррекционном и инклюзивном образовании детей»; Письмо Минобрнауки России от 28 октября 2014 г. № ВК-2270/07 «О сохранении системы специализированного коррекционного образования»; Приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»; Письмо Минобрнауки России от 10 декабря 2012 г. № 07-832 «О направлении Методических рекомендаций по организации обучения на дому детей-инвалидов с использованием дистанционных образовательных технологий»; Письмо Рособрнадзора от 16 апреля 2015 г. № 01-50-174/07-1968 «О приеме на обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья»; Письмо Минобрнауки России от 9 апреля 2014 г. № НТ-392/07 «Об итоговой аттестации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».

Большое значение для правоприменительной практики сегодня является принятая Правительством РФ Федеральная целевая программа развития образования на 2016 – 2020 годы, поскольку она направлена на то, чтобы увеличить число образовательных организаций, в которых могут быть реализованы права на получение образования лицами с ограниченными возможностями. Данные организации должны быть оборудованы специальной учебной литературой, позволяющей осуществлять учебный процесс с детьми, имеющими физические и психические отклонения, а также располагать адаптированными общеобразовательными программами для детей глухих, слабослышащих, с тяжелыми нарушениями речи и т. д. Так, стоит обратить внимание на то, что доля таких специальных организаций должна составить: 2016 г. – 15 %, 2017 г. – 25 %, 2018 г. – 40 %, 2019 г. – 55 %, 2020 г. – 70 %. Большое значение в вопросах реализации права детей-инвалидов на образование отводится и федеральным государственным стандартам (в частности стандартам общего образования, высшего профессионального образования). Так, в соответствии с 3 ч. 1 ст. 11 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» федеральные стандарты должны содержать не только возможную вариативность содержания образовательных программ, но и возможность, при которой программы будут формироваться с учетом образовательных потребностей и физических особенностей самих обучающихся. Для того, чтобы реализовать право на образование детей, имеющих ограниченные возможности, должны быть установлены государственные федеральные стандарты образования.

Несмотря на это до сих пор остается проблема инклюзивного образования остается актуальной в области правового регулирования (приложение 1).

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Определите общее и особенное в характеристике категорий «интеграция», «инклюзия».
2. Дайте оценку нормативно-правовому обеспечению инклюзивного образования.
3. Объясните, чем вызвана необходимость развития процесса инклюзии в обществе.
4. Исходя из основных идей инклюзивного подхода в образовании, сформулируйте основные его принципы.

ГЛАВА 4. МИРОВАЯ ПРАКТИКА РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современные исследователи отмечают, что среди стран с наиболее совершенными законодательствами в области инклюзивного образования можно выделить Германию, Великобританию, Венгрию, Италию, США, Швецию.

Специальное образование для инвалидов в Венгрии стало развиваться с начала XIX века: в 1802 году были открыты воспитательный дом для глухих в городе Баке и институт для слепых в Будапеште. В 1875 году появились школы для людей со средними и тяжелыми умственными отклонениями, в 1891 году – для тех, кто страдал заиканием. В 1921 году был принят Закон об образовании, предписывавший обязательное посещение школы детям с излечимыми физическими отклонениями. 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 обучающихся с физической, сенсорной и множественной инвалидностью. Сегодня образование детей со специальными образовательными нуждами регламентировано венгерским законодательством. Законы гарантируют позитивную дискриминацию детям-инвалидам. Образование, основанное на идее равенства, предлагает одинаковые культурные выгоды детям со специальными образовательными нуждами через обучение с остальными детьми. Условия обучения также могут быть изменены в соответствии с нуждами учащихся.

В Германии предусматривается обязательное посещение школы детьми-инвалидами. Когда ребенок достигает школьного возраста, родители или опекуны записывают его в начальную школу или в специальную школу для детей с физическими ограничениями, задержкой умственного развития и т.п. 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 обучающимся дополнительную образовательную помощь). Решение о переводе ребенка в другую школу обычно принимается после беседы с родителями, во время которой учителя объясняют им, какие проблемы испытывает их ребенок в процессе обучения. Если родители отказываются переводить своего ребенка, то школьные власти могут обжаловать решение родителей в суде. Отдельные типы

специальных школ (например, школы для детей с ослабленным восприятием) предлагают комбинированные учебные программы. Дети получают те же знания, что и их ровесники без инвалидности.

Вопрос специального образования в Италии долгое время игнорировали. Только с 1928 года обязательное образование стало распространяться на слепых и немых (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. С этого момента общество начинает проявлять особую заботу о детях-инвалидах, что привело в итоге к их интеграции в обычные классы.

В Законе об образовании в Великобритании от 1996 года говорится, что дети с особыми потребностями в образовании, по возможности, должны обучаться на равных с другими детьми в школах основного потока. Закон об особых потребностях в образовании и инвалидности (2001) гарантирует право детей с особыми потребностями в образовании на обучение в основном потоке при условии, что родители хотят этого и интересы других детей не ущемляются. Некоторые дети нуждаются в большей помощи, чем может быть предоставлено в большинстве школ основного потока. В 2003 году Департамент образования выпустил новую программу действий в отношении особых потребностей в образовании. Цель ее – помочь детям с особыми потребностями в образовании реализовать свой потенциал путем улучшения доступа к образованию, повышения стандартов преподавания и обучения и усиления партнерских отношений между детьми, родителями и учителями.

Законы, регламентирующие специальное образование в США, появились в стране недавно: реабилитационный акт 1973 года включает раздел 504, который запрещает дискриминацию лиц с ограниченными возможностями и защищает их права, в том числе, в области образования. В 1975 году был принят Акт об образовании всех детей с отклонениями, который устанавливает бесплатное обучение для детей-инвалидов. Акт содержит несколько важных положений.

1. Родители ребенка с инвалидностью должны участвовать в обсуждении результатов обследования и принятии решения о направлении ребенка в соответствующее специальное учреждение.

2. Ежегодно должны составляться индивидуальные программы обучения, включающие необходимые услуги по специальному образованию.
3. Дети с нарушениями должны иметь возможность обучаться совместно с другими учащимися, что требует от школ предоставления ряда дополнительных услуг.

В 1986 году внесены изменения в законодательство об оказании образовательных услуг детям с инвалидностью в дошкольном возрасте (от 3 до 5 лет) и их семьям. В законе 1990 года уделено особое внимание требованиям к составлению программ по переходу подростков с нарушениями из школьной во взрослую жизнь.

В настоящее время в центре внимания находятся следующие вопросы:

1. Практика интегрированного обучения детей с нарушениями развития в обычных школах: как это лучше сделать, чтобы не ущемить интересы других учащихся и учителей;
2. Использование компьютерных технологий и соответствующих компьютерных программ для расширения возможностей выбора индивидуальных программ обучения детей с нарушениями в развитии.

Швеция с относительно высоким уровнем интеграции в систему массового образования учащихся с проблемами в развитии. Специальное обучение является доминирующей формой помощи детям с нарушениями интеллекта.

Количество учащихся с задержкой в развитии с 1989 по 1993 годы возросло с 10,5 тыс. до 12,4 тыс. Предполагается, что эта тенденция сохранится. В соответствии с действующим Законом об образовании решение, о направлении ребенка в специальную школу (даже против воли родителей) принимает отдел специального образования. Оно может быть опротестовано лицами, знающими ребенка, в Апелляционной комиссии. Решение о направлении в специальную школу основывается на результатах педагогических, психологических и медицинских исследований.

В этих и многих других странах инклюзивное образование существует уже 30–40 лет. Формирование инклюзивного образования является стратегическим направлением Детского фонда ООН (ЮНИСЕФ).

ГЛАВА 5. АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ МОДЕЛЕЙ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В последние годы тенденции сближения систем общего и специального образования вызвали в педагогической науке потребность в разработке теоретических моделей, наиболее полно отражающих содержание и характер помощи детям с ограниченными возможностями в условиях конкретного муниципального образовательного комплекса.

Сегодня одна из задач образования сводится к построению личностно ориентированных моделей, технологий, способных обеспечить устойчивое развитие муниципальной образовательной системы, то есть формирование инклюзивного образования.

Моделирование в справочной литературе определяется как «метод исследования объектов и явлений при помощи их условных образов, аналогов». В модели воспроизводятся наиболее важные компоненты, свойства, связи исследуемых систем и процессов, что позволяет адекватно оценивать их, прогнозировать тенденции их развития, а также эффективно управлять этим развитием. Этот метод является интегративным, он позволяет объединить эмпирическое и теоретическое в педагогическом исследовании, т.е. сочетать в ходе изучения педагогического объекта эксперимент с построением логических конструкций и научных абстракций.

Моделирование создает возможность более глубокого проникновения в сущность объекта исследования. Г. В. Суходольский дает следующее определение понятию «моделирование» – процесс создания иерархии моделей, в которой некоторая реально существующая система моделируется в различных аспектах и различными средствами.

Определение модели по В. А. Штоффу содержит четыре признака: это мысленно представленная или материально реализуемая система, которая отражает объект исследования, замещает его и дает новую информацию об объекте.

А. Н. Дахин в своей статье о педагогическом моделировании выделяет несколько обучающих моделей. Например, семиотическая обучающая модель включает систему заданий, предполагающих работу с текстом как семиотической системой, направленно обеспечивающей переработку знаковой информации. Имитационные обучающие модели предполагают выход обучающегося за рамки собственно текстов путем соотнесения информации из них с ситуациями будущей про-

фессиональной деятельности. Социальные обучающие модели задают дополнительную динамику в коллективных формах работы участников образовательного процесса.

В работе А. М. Новикова и Д. А. Новикова о методологии образовательной деятельности первым таким требованием является ингерентность, то есть достаточная степень согласованности создаваемой модели со средой, чтобы создаваемая модель была согласована с образовательной средой, в которой ей предстоит функционировать, входила бы в эту среду как естественная составная часть.

Модели инклюзивного образования можно соотносить с основными моделями образовательной среды, предложенные и изученные психолого-педагогической наукой:

- эколого-личностная модель (Ясвин, 2000);
- коммуникативно-ориентировочная модель (Рубцов, 1996, 2000);
- антропо-психологическая модель образовательной среды (Слободчиков, 1997);
- психодидактическая модель дифференциации и индивидуализации образовательной среды школы (Лебедев, 2000; Панов, 2007);
- экопсихологический подход в рамках психодидактической парадигмы (Панов, 2007).

Специалисты-дефектологи выделяют несколько моделей интегрированного (инклюзивного) образования. Л. М. Шипицына выделяет экстермальную модель, которая предполагает взаимодействие специального и массового образования, и интермальную модель – это интеграция внутри системы специального образования. Н. Н. Малофеев и Н. Д. Шматко обозначают и дают характеристики базовых моделей интеграции: постоянной полной, постоянной неполной, постоянной частичной, временной частичной и эпизодической.

В образовательной практике России и за рубежом представлены примеры реализации моделей интеграции. Хотелось бы отметить, что доступность как ведущий принцип инклюзивного образования является комплексным условием и определяется рядом параметров, имеющих между собой взаимосвязи.

Доступность получения образования для детей-инвалидов можно измерить параметрами, каждый из которых содержит соответствующие индикаторы.

Теоретическая значимость выделения параметров инклюзивного образования в условиях муниципальной образовательной системы обуславливается внесением новых предложений в квалиметрию

образования как науку об измерении качества образовательных услуг. Как отмечает Л. В. Топчий, показатели эффективности должны основываться на доступных в настоящий период данных. Они должны быть понятны как сотрудникам организации, так и широкой общественности. Показатели эффективности могут быть действенным средством в том случае, когда их разработка осуществляется министерствами субъектов РФ и муниципалитетами совместно. Разработанные предварительные показатели должны проходить экспертизу и проверку в пилотных регионах, анализ которых позволит выделить критерии эффективности реализации и компоненты модели инклюзивного образования в условиях муниципальной образовательной системы.

Учитывая мнения специалистов в области моделирования, проведем анализ современных моделей инклюзивного образования в России и за рубежом с целью выделения критериев и соответствующих им показателей формирования инклюзивного образования.

Опыт внедрения интегрированной модели обучения в Самарской области на сегодняшний день позволяет выделить ряд компонентов, определяющих возможность организации доступного качественного образования для детей с отклонениями в развитии в соответствии с нормами действующего международного права, требованиями российского законодательства. Самарская модель содержит организационно-педагогический и результативный блоки (рис. 1).

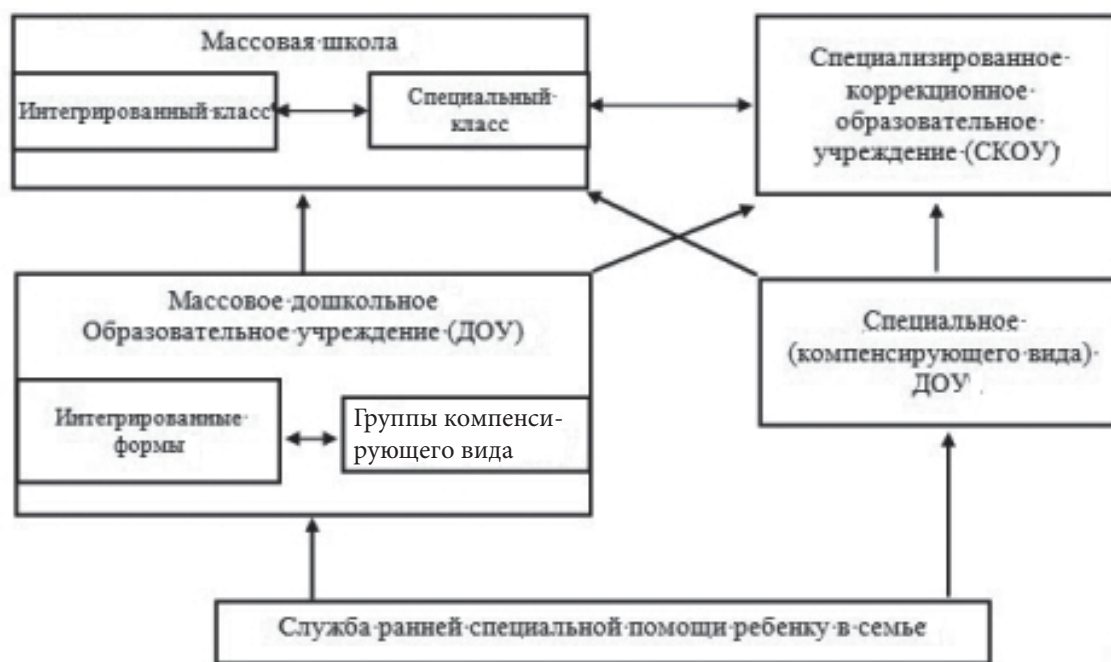


Рис. 1. Модель инклюзивного образования Самарской области

Система инклюзивного образования в данном регионе обеспечивает ребенку с особыми образовательными потребностями выбор оптимального образовательного маршрута.

Модель объединяет общее и специальное образование. Объединение данных компонентов модели осуществляется через координационную структуру ТАСО.

Критериями эффективности формирования модели доступного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья Самарской области являются:

- 1) организация повышения квалификации педагогов по проблеме интеграции;
- 2) наличие методических рекомендаций, пособий, учебно-методических комплексов по данной проблеме;
- 3) психолого-медико-педагогическое сопровождение.

Анализируемая модель реализует систему персонального характера обучения с учетом индивидуально-психологических особенностей, которую можно охарактеризовать как феноменологическую. Сильным компонентом в данной региональной модели является Территориальное агентство специального образования. Следует заметить, что это сугубо региональный элемент системы доступного образования для детей-инвалидов.

Модель Самарской области является практико-ориентированной. Отсутствие целевого, содержательного компонента, теоретических оснований позволяет констатировать возможность ее дальнейшего развития.

Более детальный, технологизированный опыт реализации совместного обучения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе представлен в модели инклюзивного образования Челябинской области (рис. 2).

Авторы модели выделяют полисубъектный компонент (педагогические кадры, учащиеся (воспитанники), родители), который является необходимым при формировании системы доступного образования для детей-инвалидов. И это подтверждено тем, что понятие «полисубъектный компонент» на сегодняшний момент встречается в исследованиях специалистов в рамках заявленной проблемы (А. С. Сиротюк, С. Н. Сорокоумова и др.) [50].

Специалистами-разработчиками модели инклюзивного образования Челябинской области выработана система критериев эффективности реализации внесубъектного компонента образовательного учреждения, специальные условия реализации доступного образования

для детей с особыми образовательными потребностями: информационное, методическое, материально-техническое, санитарно-гигиеническое и организационное психолого-медико-педагогическое обеспечение.



Рис. 2. Модель инклюзивного образования образовательного учреждения Челябинской области

Важным составляющим полисубъектного компонента в реализации инклюзивного образования Челябинской области является разработанная система межсетевого взаимодействия учреждений (организаций), которая представляет собой их совместную деятельность, обеспечивающую обучающемуся с особыми образовательными способностями возможность осваивать образовательную программу определенного уровня и направленности с использованием ресурсов нескольких (двух и более) образовательных учреждений (организаций) (рис. 3). Данная система может быть взята за основу при формировании инклюзивного образования в муниципальной образовательной системе при упрощении модели управления инклюзивным образованием в условиях образовательного учреждения.

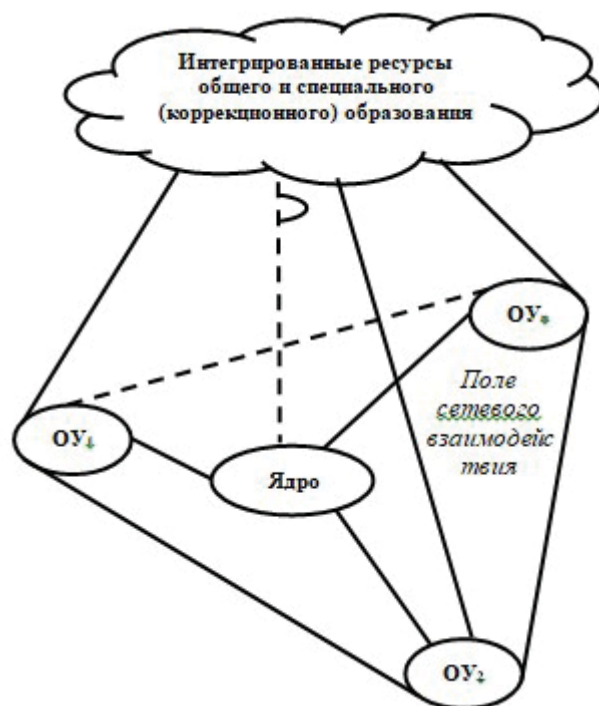


Рис. 3. Схема системы межсетевого взаимодействия организаций Челябинской области

В рамках этой модели реализуется механизм «передача – усвоение культурных ценностей», который позволяет безболезненно вписываться детям с особыми образовательными потребностями в существующие общественные структуры. Данная модель обладает признаками рационалистической и феноменологической модели, так как учитывает особые образовательные потребности учащихся.

Формирование инклюзивного подхода в системе школьного образования в Республике Беларусь базируется на анализе международного опыта, отечественных и зарубежных подходов к развитию инклюзивного образования.

На основании этого в модели можно выделить такие компоненты, как образовательная политика региона, нормативно-правовое обеспечение, повышение квалификации профессионального развития педагогических работников, создание единого информационного пространства, организационные ресурсы, специальное проектирование, материально-техническая база (рис. 4). Если мы сравним данную модель с предыдущими, то заметим, что компоненты белорусской модели являются критериями формирования доступной образовательной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья.



Рис. 4. Модель инклюзивного образования Республики Беларусь

Критериями эффективности организации региональной модели инклюзивного образования Республики Беларусь являются: разработка содержания, форм и методов обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями; обеспечение научно-методического сопровождения содержания подготовки учителей по реализации инклюзивного образования; разработка и издание научно-методических рекомендаций по развитию инклюзивного образования для учителей, руководителей общеобразовательных учреждений и органов образования.

Модель инклюзивного образования Республики Беларусь включает в себя компоненты, реализация которых обеспечивает детей с особыми образовательными потребностями доступным и качественным образованием и определяется как феноменологическая. Однако описание организационно-педагогических условий их реализации не позволяет увидеть степень включения детей с ограниченными возможностями здоровья и особенности их психолого-педагогического сопровождения. Модель не имеет единой структуры, что не позволяет оценить такой важный принцип реализации инклюзивного образования, как единство системы.

По данным проведенного в 2016 году исследования в Воронежской области, половина родителей детей с ОВЗ хотели бы обучать их в общеобразовательных школах. В октябре 2017 года законодательные акты Воронежской области привели в соответствие положениям федеральных законов «О социальной защите инвалидов» и «Об образовании». Изменения вступили в силу с 15 октября. Какие именно изменения предполагает областной закон №124-ОЗ – в материале РИА «Воронеж», подготовленном совместно с департаментом социальной защиты и департаментом образования, науки и молодежной политики области.

Одна из задач реформы образования в России, которая идет с 2013 года, – доступность образовательных учреждений для детей с ОВЗ. В Федеральном законе «Об образовании в РФ» закреплены положения о совместном обучении и воспитании здоровых детей и детей с ОВЗ. То есть термина «необучаемый ребенок» не существует. Люди с инвалидностью имеют право на образование, и любого ребенка можно чему-то научить. Областной закон о ПМПК позволяет исключить мнение о невозможности обучения ребенка и регламентировать рекомендации по индивидуальному образовательному плану. Предполагается, что все без исключения дети будут включены в единую систему образования за счет бюджетных средств. Образовательную программу и условия организации обучения и воспитания детей-инвалидов составляют медики и педагоги, учитывая состояние здоровья, особенности психофизического развития и индивидуальные возможности ребенка-инвалида.

Некоторые дети в силу психофизического состояния не могут учиться в обычных школах, но посещают занятия в коррекционных группах и реабилитационных центрах. Дети, которые не в состоянии посещать вообще никакие учреждения, вынуждены учиться на дому. Родителям таких детей власти компенсируют затраты на обучение. С 2014 года власти Воронежской области реализуют проект, который обеспечит 100 % доступ всех детей с ОВЗ к образованию. Проект «Создание региональной системы обеспечения равного доступа к образованию детей с ОВЗ с учетом разнообразия их образовательных потребностей и индивидуальных возможностей (Особенный ребенок)». Предполагается, что реализация проекта позволит к 2019 году создать условия, обеспечивающие равный доступ к образованию детей с ОВЗ с учетом разнообразия их образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Для этого в регионе сформируют систему комплексного сопровождения таких детей. В частности, планируется

создать модель, которая включает систему комплексной межведомственной помощи семье, где воспитывается ребенок с ОВЗ. Основным звеном функционирования этой модели станет региональный Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи. В 2017 году на базе Новоусманского многопрофильного техникума в Воронежской области создали организацию для поддержки инклюзивного профессионального образования инвалидов.

Особенности социокультурного пространства (финансовое и социальное благополучие) и специфика организации образовательной системы государства (государственная поддержка интегрированных учреждений) определили основные критерии формирования модели интегрированного образования, такие как целостность, универсальность, обширность, интегративность. Выявляет образовательные потребности детей психолого-педагогическая служба, которая в дальнейшем следит за развитием учащегося, вносит коррективы в программу его обучения. Вопрос о направлении обучающегося на специальное обучение находится в компетенции завуча. Ребенок с ООП может рассчитывать на различные типы поддержки: специальное обучение в классе со специальным преподавателем; групповое обучение вне класса (если обучающийся нуждается в регулярной поддержке по одному или более предметам). Также обучающийся может получать помощь от специального педагога несколько часов в день.

Как целостная система датская модель инклюзивного образования включает в себя взаимосвязанные между собой компоненты: организационно-педагогический, содержательный и результативный. Они соответствуют принципам построения педагогической модели и могут являться базовыми для модели инклюзивного образования в муниципальной образовательной системе.

Датскую модель, которая представлена на рис. 5, можно охарактеризовать как рационалистическую, так как ребенок с особыми образовательными потребностями безболезненно вписывается в существующие общественные структуры.

Модель характеризуется объединением содержательных компонентов двух образовательных систем: массового и специального образования. Важным преимуществом данной модели является доступность качественного образования для детей с особыми образовательными потребностями через реализацию единого базисного общегосударственного плана на основе выделенных специальных организационных условий.

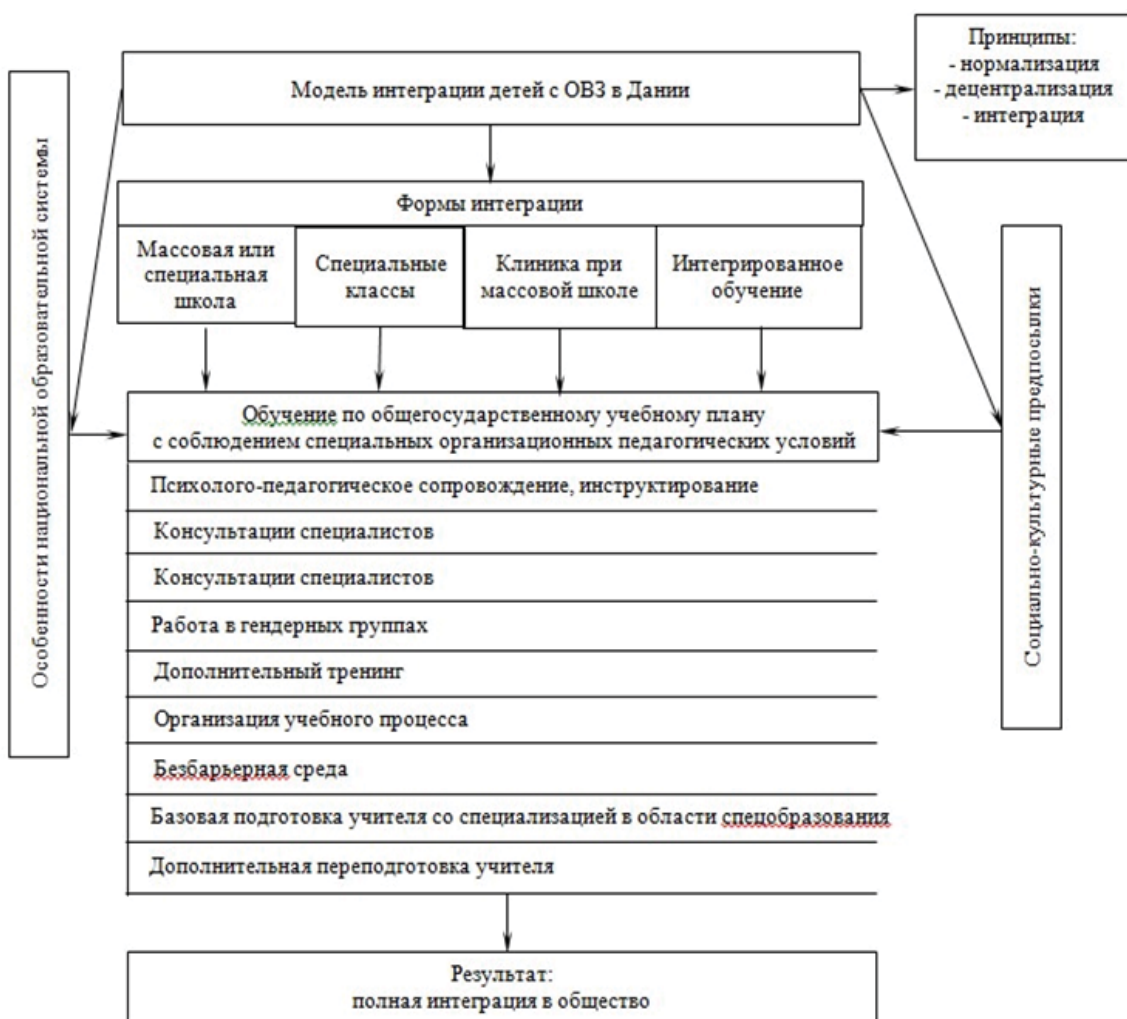


Рис. 5. Модель образования лиц с ограниченными возможностями здоровья Дании

Опыт зарубежных стран, основанный на исследовании Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) в 1995–1998 годах в восьми странах трех регионов (Северная Америка, Европа и Тихоокеанский регион), не только доказывает бессмысленность сохранения сегрегационного обучения лиц с инвалидностью, но и определяет организационные, педагогические и учебные перспективы инклюзивного образования.

Модель доступности качества ОДВ (образование для всех), по данным мониторингового исследования за 2002 год (ЮНЕСКО), была разработана для всех стран севера и юга. В ней отражена концепция совокупности взаимоотношений и факторов, необходимых для развития инклюзивного образования. По мнению разработчиков, данная модель может быть использована как концептуальная карта для планирования

в образовании и оценки инклюзивного компонента в образовательном учреждении.

Модель включает четыре компонента: исходные компоненты; реализация; результаты; контекстуальные факторы в открытой системе. Анализ компонентов показал, что их наполнение частично совпадает с моделями, представленными ранее. Тем не менее, название компонентов обозначено в соответствии с особенностями развития образования регионов. Таким образом, при соотнесении содержания объединенной модели с традиционными российскими компонентами образовательных моделей можно выделить следующие компоненты: полисубъектный, организационно-содержательный, результативный, социально-политические и педагогические условия (рис. 6).

Впервые в данной модели встречается критерий, отражающий принцип равенства в получении образования в независимости от национальной и социальной принадлежности обучающихся. Данная модель представлена не только как феноменологическая (ориентированная на учет индивидуально-психологических особенностей обучающихся и уважительное отношение к их потребностям), но и неинституциональная (П. Гудман, Ж. Гудлэд, Ф. Клейн и др.), которая ориентирована на организацию образования вне социальных институтов.

Доступное образование, по мнению специалистов ОЭСР (OECD), обеспечивается созданием педагогических условий, включающих в себя эффективную стратегию обучения (количество детей в классе, поддержка администрации, освобождение времени для подготовки и оценивания учащихся с особыми образовательными потребностями), адаптацию программы обучения, ее содержания, разработку адекватного учебного плана.

Обращение к европейскому опыту организации инклюзивного образования наглядно демонстрирует общность подходов к реализации моделей включения детей с ограниченными возможностями здоровья как в странах Европы, так и в России.

В условиях взаимодействия разнообразных факторов, влияющих на функционирование образовательной среды и ее субъектов образования, при разработке и реализации образовательной модели эффективность ее развития на территориальном уровне обеспечивается в первую очередь постоянным изучением внешних условий формирования. С целью возможности формирования инклюзивного образования в муниципальной образовательной системе необходим анализ текущего состояния образовательной системы конкретно взятого региона.

| ИСХОДНЫЕ КОМПОНЕНТЫ | РЕАЛИЗАЦИЯ | РЕЗУЛЬТАТЫ |
|--|--|---|
| <p>Школа</p> <ul style="list-style-type: none"> • Содержание учебных планов • Учебники и материалы для обучения • Моральная готовность и обязательства • Доступность • Поддержка родителей/сообщества • Обеспечение средствами на языке Брайля и языке жестов • Планы действий и оценка нужд • Планирование | <p>Школьная атмосфера</p> <ul style="list-style-type: none"> • Высокие ожидания/уважение • Ведущие приоритеты/миссия • Участие/выбор • Позитивное отношение преподавателей • Безопасная и поддерживающая среда • Гибкие учебные программы • Стимулирование для участия • Интегрированная школьная система • Сотрудничающие команды поддержки | <p>Достижения</p> <ul style="list-style-type: none"> • Грамотность • Осознанное гражданство • Личностное развитие • Позитивное отношение к учебе • Самоопределение/защита • Самоуважение • Социальные навыки независимого проживания |
| <p>Характеристика учащихся</p> <ul style="list-style-type: none"> • Оценка и поддержка широкого спектра характеристик • Инвалидность, гендер, бездомные дети, группа риска, меньшинства, лица с низкими доходами | <p>Преподавание/обучение</p> <ul style="list-style-type: none"> • Достаточное время для обучения • Активные методы обучения • Интегрированные системы оценки учащихся и анализ опыта • Адекватные размеры класса • Адаптированные к индивидуальным нуждам учебные программы • Активное участие учащихся • Необходимые формы поддержки • Четкие роли и ответственность | <p>Итоги</p> <ul style="list-style-type: none"> • Официальное окончание • Диплом/Квалификация • Подготовка к взрослой жизни <p>Стандарты</p> <ul style="list-style-type: none"> • Официальные результаты обучения (желаемые результаты) • Школьный уровень результатов • Воздействие на семью и сообщество • Поддерживающая политика правительства |
| <p>Характеристика семьи/сообщества</p> <ul style="list-style-type: none"> • Мнение родителей/обучение • Семейные доходы • Экономические условия • Культурные/религиозные факторы • Мультисекторное взаимодействие и кооперация | | <p>Контекстуальные факторы</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Макроэкономическая и налоговая политика • Политическая стабильность децентрализация • Международное сотрудничество • Сбор данных и анализ | <ul style="list-style-type: none"> • Государственные цели и стандарты ИО • Источники финансирования и ассигнования • Систематическая передача знаний | <ul style="list-style-type: none"> • Менеджмент системы образования • Участие родителей и сообществ • Внимание общин и информированность |

Рис. 6. Объединенная модель инклюзивного образования трех регионов (Северная Америка, Европа и Тихоокеанский регион)

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Приведите примеры успешного опыта совместного обучения и воспитания детей с нормальным развитием и детей с ограниченными возможностями здоровья.
2. Опишите варианты инклюзивных практик.
3. Выделите противоречия и риски инклюзивного образования и обозначьте пути их разрешения.

ГЛАВА 6. ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

6.1. Федеральный государственный образовательный стандарт НОО ОВЗ

(ФГОС) – нормативный документ, представляющий собой совокупность требований, обязательных при реализации основной образовательной программы общего образования, имеющих государственную аккредитацию. Основные этапы ФГОС: в 2001 году была разработана концепция модернизации российского образования на период до 2010 года; в 2004 году был принят федеральный компонент государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования; в 2006 году социологические исследования образовательных потребностей привели к созданию Концепции ФГОС; в 2007 году были внесены изменения в закон «Об образовании» (Ст. № 7) и разработаны документы и материалы, обеспечивающие ФГОС; в 2008 году началась апробация ФГОС начального общего образования; в 2009 году было принято два документа: Постановление правительства о порядке разработки и утверждения ФГОС, утверждение ФГОС начального общего образования; в 2010 году выходит в свет еще один документ президентская национальная инициатива «Наша новая школа», первым разделом, которого был «Переход на новые образовательные стандарты»; в 2010 году – введение ФГОС в начальной школе, разработана примерная основная образовательная программа начального общего образования; 17.12.2010 году был утвержден ФГОС основного общего образования; в 2011 году издается приказ «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, в 2012 году был утвержден ФГОС среднего (полного) общего образования; в 2016 году введение ФГОС для обучающихся с ОВЗ. Предметом регулирования Стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья являются отношения в сфере образования следующих групп обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: глухих, слабослышащих, позднооглохших, слепых, слабовидящих, с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, с расстройствами аутистического спектра, со сложными дефектами. Термин «дети с особенностями

развития» широко используется в современных нормативных правовых документах, работах российских ученых, исследующих проблему инклюзивного обучения детей (Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова, В. И. Селиверстов, Л. М. Шипицина и др.). Эти авторы указывают, что ограничение участия детей с ОВЗ в традиционном общеобразовательном процессе, обуславливает появление у них вторичных трудностей в личностном, коммуникативном развитии (повышенная сензитивность, тревожность, незащищенность, изолированность), что приводит к стойкой дезадаптации в социуме.

6.2. Характеристика психофизического развития детей с ограниченными возможностями здоровья

6.2.1. Дети с нарушениями зрения

Группа детей с нарушениями зрения включает в себя детей слепых, слабовидящих. Современные научные исследования доказывают, что снижение функций зрения, неизбежно приводят к снижению скорости и точности восприятия. Дети воспринимают фрагментами, искажённо, как единичные предметы, так и групповые композиции; с трудом устанавливают причинно-следственные связи между предметами и явлениями. Это отрицательно влияет на развитие мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение и т.д.) младших школьников, что значительно затрудняет их учебно-познавательную деятельность. Дети с нарушением зрения испытывают серьёзные трудности в определении цвета, формы, величины и пространственного расположения предметов, в овладении практическими навыками, в ориентировке на своём теле, рабочей поверхности, в пространстве. В ходе учебно-познавательной деятельности дети с нарушениями зрения испытывают трудности, связанные как с темпом учебной работы, так и с качеством выполнения учебных заданий. Для данной категории детей характерными являются:

- низкий уровень умения целостно, детально и последовательно воспринимать содержание сюжетной картины, композиции, включающей большое количество героев, деталей; выделять первый, второй планы;
- низкий уровень умения узнавать предметы, изображённые в различных вариантах (контур, силуэт, модель);

- низкий уровень развития зрительно-моторной координации, лежащей в основе овладения навыками письма и чтения;
- плохое запоминание букв и цифр;
- невозможность различения конфигураций сходных по написанию букв, цифр и их элементов;
- пропуск или появление новых (лишних) элементов;
- низкий уровень овладения навыками письма и чтения;
- наличие серьёзных затруднений в копировании букв;
- появление зеркального написания букв, носящий стойкий характер и др.

Наличие перечисленных трудностей у младших школьников с нарушениями зрения неизбежно приводит к снижению успеваемости. Постоянная ситуация неуспеха, особенно проявляющаяся на начальном этапе обучения, становясь постоянным источником отрицательных эмоций, зачастую перерастает в негативные эмоциональные состояния, что снижает положительную мотивацию учебной деятельности и может явиться причиной формирования отрицательных качеств личности таких детей. Нарушения зрения часто вызывает отсутствие интереса к учебной работе. Это объясняется вялостью, инертностью, малоподвижностью из-за трудностей в пространственной ориентировке, нарушением моторики и координации движений, бедностью представлений об окружающем мире. Большую трудность для детей с нарушением зрения представляет овладение такими способами умственных действий, как восприятие, запоминание и умение следовать инструкции учителя. Несмотря на сохранность слуха, эти дети не слышат и не понимают учителя при объяснении нового материала или при проверке учителем усвоенного. Это затрудняет их участие в коллективной работе. В дальнейшем, чтобы усвоить и суметь передать, например, содержание статьи, обучающийся должен будет многократно перечитать нужный материал, напрягая свое дефектное зрение. Поскольку в старших классах объём печатного текста с каждым годом нарастает, то неграмотное использование зрения приводит к его ухудшению, учащиеся надолго теряют работоспособность и переходят в ряды отстающих. Все особенности состояния зрения детей необходимо учитывать в педагогическом процессе. Только создание благоприятных условий в классе, наличие соответствующего оснащения на уроках, применение особых методов в работе могут сделать обучение школьников с нарушенным зрением успешным.

6.2.2. Дети с нарушениями слуха

Выделяют следующие группы детей с недостатками слуха:

1. Неслышащие – дети с полным отсутствием слуха, который не может использоваться для накопления речевого запаса. Эта группа разделяется на подгруппы: неслышащие без речи (дети, родившиеся глухими или потерявшие слух в возрасте до 2–3 лет, до формирования речи) и неслышащие, потерявшие слух, когда речь практически была сформирована – у таких детей необходимо предохранять речь от распада, закреплять речевые навыки.

2. Слабослышащие – дети с частичной слуховой недостаточностью, затрудняющей речевое развитие. Нарушение слуха непосредственно влияет на речевое развитие ребенка и оказывает опосредованное влияние на формирование памяти, мышления. Что же касается особенностей личности и поведения неслышащего и слабослышащего ребенка, то они не являются биологически обусловленными и при создании соответствующих условий поддаются коррекции в наибольшей степени. Значительную часть знаний об окружающем мире нормально развивающийся ребенок получает через слуховые ощущения и восприятия.

Неслышащий ребенок лишен такой возможности, или они у него крайне ограничены. Это затрудняет процесс познания и оказывает отрицательное влияние на формирование других ощущений и восприятий. В связи с нарушением слуха особую роль приобретает зрение, на базе которого развивается речь глухого ребенка. Очень важными в процессе познания окружающего мира становятся двигательные, осязательные, тактильно-вибрационные ощущения.

Память неслышащих и слабослышащих детей отличается рядом особенностей. Значительно интенсивнее, чем у нормально слышащих детей, меняются представления (происходит потеря отчетливости, яркости воспроизведения объекта, уменьшение размеров, перемещение в пространстве отдельных деталей объекта, уподобление предмета другому, хорошо известному). Запоминание находится в тесной зависимости от способа предъявления материала, поэтому у детей затруднено запоминание, сохранение и воспроизведение речевого материала – слов, предложений и текстов.

Специалисты отмечают, что особенности словесной памяти детей с нарушениями слуха находятся в прямой зависимости от замедленного темпа их речевого развития. Специфические особенности воображения детей с недостатками или отсутствием слуха обусловлены замедленным формированием их речи и абстрактного мышления.

Воссоздающее воображение играет особую роль в познавательной деятельности глухих и слабослышащих детей. Его развитие затрудняется ограниченными возможностями ребенка к усвоению социального опыта, бедностью запаса представлений об окружающем мире, неумением перестраивать имеющиеся представления в соответствии со словесным описанием.

Исследование творческого воображения глухих и слабослышащих детей также показывает наличие ряда особенностей, связанных с недостаточным объемом информации об окружающем мире. Подчеркивая необходимость развития воображения глухих и слабослышащих детей, специалисты отмечают его важное влияние на процесс формирования личности в целом. Особенности мышления детей с нарушениями слуха связаны с замедленным овладением словесной речью. Наиболее ярко это проявляется в развитии словесно-логического мышления. При этом наглядно-действенное и образное мышление глухих и слабослышащих учащихся также имеет своеобразные черты. Нарушение слуха оказывает влияние на формирование всех мыслительных операций, приводит к затруднениям в использовании теоретических знаний на практике.

Глухому школьнику нужно несколько больше времени для осмысления полученных знаний, чем его слышащему сверстнику. Умственное развитие нормально развивающегося ребенка опирается на речь. У ребенка с нарушением слуха наблюдается расстройство всех основных функций речи (коммуникативной, обобщающей, сигнификативной, контрольной, регулирующей) и составных частей языка (словарный запас, грамматический строй, фонетический состав). Поэтому дети, страдающие глубокими нарушениями слуха, в общем уровне развития отстают от своих сверстников. На почве нарушений устной речи ребенка возникает расстройство письменной речи, которое проявляется в форме различных дисграфий и аграмматизмов.

При полной потере слуха речь ребенка формируется только в условиях специального обучения и с помощью вспомогательных форм – мимико-жестовой речи, дактильной, чтения с губ. В соответствии с общими закономерностями психического развития личность глухого и слабослышащего ребенка формируется в процессе общения со сверстниками и взрослыми в ходе усвоения социального опыта.

Нарушение или полная потеря слуха приводят к трудностям в общении с окружающими, замедляет процесс усвоения информации, обедняет опыт детей и не может не отразиться на формировании

их личности. Слышащие дети значительную часть социального опыта усваивают спонтанно, дети с нарушениями слуха в этом плане ограничены в своих возможностях.

Трудности общения и своеобразия взаимоотношений с обычными детьми могут привести к формированию некоторых негативных черт личности, таких как агрессивность, замкнутость. Однако специалисты считают, что при своевременно оказанной коррекционной помощи отклонения в развитии личности детей с глубокими нарушениями слуха могут быть преодолены. Эта помощь заключается в преодолении сенсорной и социальной депривации, в развитии социальных контактов ребенка, во включении его в общественно-полезную деятельность.

6.2.3. Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата

В последнее время обнаруживается тенденция к увеличению количества детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.

Нарушения опорно-двигательного аппарата (ОПД) в детском возрасте сопровождается соматическими и психофизиологическими нарушениями. Эта группа детей полиморфна и включает различные заболевания суставов, позвоночника, мышц, нервов.

Наибольшую группу составляют дети с повреждением центральной и периферической нервной системы. Эти дети воспитываются в специальных детских садах, обучаются в специальных школах и школах-интернатах, в специальных группах и классах при обычных садах и школах.

Однако хорошо известно, что не все они получают эффективную психолого-педагогическую помощь ввиду недостатка специалистов в области диагностики и коррекции нарушений психического развития ребенка, страдающего нарушениями ОПД или детским церебральным параличом.

Кроме двигательных и речевых нарушений, структура дефекта при церебральном параличе включает в себя специфические отклонения в психическом развитии. Большая роль в отклонениях психического развития детей с церебральным параличом принадлежит двигательным, речевым и сенсорным нарушениям. Так, глазодвигательные нарушения, недоразвитие и задержка формирования важнейших двигательных функций способствуют ограничению полей зрения, что, в свою очередь, обедняет процесс восприятия окружающего, приводит к недостаточности произвольного внимания, пространственного восприятия и познавательных процессов.

Двигательные нарушения ограничивают предметно-практическую деятельность. Последнее обуславливает недостаточное развитие предметного восприятия. Двигательная недостаточность затрудняет манипуляцию с предметами, их восприятие на ощупь. Сочетание этих нарушений с недоразвитием зрительно-моторной координации и речи препятствует развитию познавательной деятельности. Отклонения в психическом развитии у детей с церебральным параличом в большой степени обусловлены недостаточностью их практической деятельности и социального опыта, коммуникативных связей с окружающими и невозможностью полноценной игровой деятельности.

Двигательные нарушения и ограниченность практического опыта могут быть одной из причин недостаточности высших корковых функций и, в первую очередь, несформированности пространственных представлений. Большую роль в нарушениях познавательной деятельности у детей с церебральным параличом играют и речевые расстройства.

Нарушения умственной работоспособности у детей с церебральными параличами проявляются в виде синдрома раздражительной слабости. Этот синдром включает два основных компонента: с одной стороны, это повышенная истощаемость психических процессов, утомляемость, с другой — чрезвычайная раздражительность, плаксивость, капризность. Иногда при этом наблюдаются более стойкие дистимические изменения настроения. Дети с церебральным параличом стойко психически истощаемы, недостаточно работоспособны, не способны к длительному интеллектуальному напряжению. Синдром раздражительной слабости обычно сочетается у этих детей с повышенной чувствительностью к различным внешним раздражителям. Определенная роль в утяжелении указанных нарушений принадлежит социальным факторам, в частности, воспитанию по типу гиперопеки.

В результате может произойти недоразвитие мотивационной основы психической деятельности. В этих случаях более четко проявляется астенодинамический синдром.

Дети с этим синдромом вялые, заторможенные. Они малоактивны при выполнении любых видов деятельности, с трудом начинают выполнять задания, двигаться, говорить. Их мыслительные процессы крайне замедленны. При гиперкинетической форме, когда у ребенка, в первую очередь, наблюдаются непроизвольные движения – гиперкинезы, часто наблюдается астеногипердинамический синдром с проявлениями двигательного беспокойства, повышенной раздражительностью и суетливостью. Церебрастенические синдромы наиболее отчетливо

начинают проявляться в старшем дошкольном возрасте, когда с ребенком начинаются систематические педагогические занятия. Резко проявляется недостаточность внимания, памяти и других корковых функций. Кроме того, более четкими становятся специфические особенности мыслительной деятельности.

Нарушения мыслительной деятельности проявляются в задержанном формировании понятийного, абстрактного мышления. Несмотря на то, что у многих детей к началу обучения может быть формально достаточный словарный запас, наблюдается задержанное формирование слова как понятия, имеет место ограниченное, часто сугубо индивидуальное, иногда искаженное понимание значения отдельных слов. Это связано, в первую очередь, с ограниченным практическим опытом ребенка. Обобщающие понятия, сформированные вне практической деятельности, не способствуют в должной мере развитию интеллекта, общей стратегии познания.

Особенности мышления у детей с церебральным параличом наиболее четко обнаруживаются при выполнении заданий, требующих симультанного характера интеллектуальных процессов, т.е. целостной интеллектуальной операции, основанной на взаимодействии аналитических систем. У детей с церебральным параличом обычно отмечают не только малый запас знаний и представлений, за счет бедности их практического опыта, но и специфические трудности переработки информации, получаемой в процессе предметно-практической деятельности. Эти специфические особенности мышления часто сочетаются с нарушенной динамикой мыслительных процессов.

Наиболее часто наблюдается замедленность мышления, некоторая его инертность. У отдельных детей отмечается недостаточная последовательность и целенаправленность мышления, иногда со склонностью к резонерству и побочным ассоциациям. Замедленность мышления обычно сочетается с выраженностью церебрастенического синдрома. Во всех случаях наблюдается взаимосвязь нарушений мышления и речевой деятельности.

По состоянию интеллекта дети с церебральным параличом представляют крайне разнородную категорию: одни имеют нормальный интеллект, у многих наблюдается своеобразная задержка психического развития, у некоторых имеет место олигофрения.

Для детей с церебральным параличом также характерны нарушения формирования высших корковых функций. Наиболее часто отмечаются оптико-пространственные нарушения. В этом случае детям

трудно копировать геометрические фигуры, рисовать и писать. Недостаточность высших корковых функций может проявляться также в задержке формирования пространственных и временных представлений, фонематического анализа и синтеза, стереогноза. Для детей с церебральным параличом характерны разнообразные эмоциональные и речевые расстройства.

Эмоциональные расстройства проявляются в виде повышенной эмоциональной возбудимости, повышенной чувствительности к обычным раздражителям окружающей среды, склонности к колебаниям настроения. Повышенная эмоциональная лабильность сочетается с инертностью эмоциональных реакций. Повышенная эмоциональная возбудимость может сочетаться с радостным, приподнятым, благодушным настроением, со снижением критики. Нередко эта возбудимость сопровождается страхами, особенно характерен страх высоты. Повышенная эмоциональная возбудимость может сочетаться с нарушениями поведения в виде двигательной расторможенности, аффективных взрывов, иногда с агрессивными проявлениями, с реакциями протеста по отношению к взрослым.

Все эти проявления усиливаются при утомлении, в новой для ребенка обстановке и могут быть одной из причин школьной и социальной дезадаптации. При чрезмерной физической и интеллектуальной нагрузке, ошибках воспитания эти реакции закрепляются, и возникает угроза формирования патологического характера. Специфические нарушения деятельности и общения при детском церебральном параличе могут способствовать своеобразному формированию личности. Наиболее часто наблюдается диспропорциональный вариант развития личности. Это проявляется в том, что достаточное интеллектуальное развитие сочетается с отсутствием уверенности в себе, самостоятельности, повышенной внушаемостью. Личностная незрелость проявляется в эгоцентризме, наивности суждений, слабой ориентированности в бытовых и практических вопросах жизни. Причем, с возрастом эта диссоциация обычно увеличивается. У ребенка легко формируются иждивенческие установки, неспособность и нежелание к самостоятельной практической деятельности, так ребенок даже с сохранной ручной деятельностью долго не осваивает навыки самообслуживания. При нарушениях интеллекта особенности развития личности сочетаются с низким познавательным интересом, недостаточной критичностью. Для развития речи и мышления детей с церебральным параличом важное значение имеет расширение их кругозора, обогащение

их жизненного опыта. Работа по развитию речи проводится поэтапно в тесной взаимосвязи с развитием моторики и коррекцией двигательных нарушений. Основной контингент этой категории – дети, страдающие церебральным параличом.

Практика обучения этих детей в массовой школе показала, что особенности психического и физического развития не позволяют им полноценно овладеть программой массовой общеобразовательной школы. Несмотря на различную этиологию нарушений опорно-двигательного аппарата, в плане коррекционно-воспитательной работы и обучения эти дети могут рассматриваться как единая группа. У детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата нарушен весь ход моторного развития, что, естественно, оказывает неблагоприятное влияние на формирование нервно-психических функций. Разнообразные двигательные нарушения у этих детей обусловлены действием ряда факторов, непосредственно связанных со спецификой заболевания. Назовем некоторые из них:

- ограничение или невозможность произвольных движений, что обычно сочетается со снижением мышечной силы: ребенок затрудняется или не может поднять руки вверх, вытянуть вперед в стороны, согнуть или разогнуть ногу;
- нарушения мышечного тонуса. Мышечный тонус условно называют ответом мышц на самоощущение. Для любого двигательного акта необходим нормальный мышечный тонус. При ДЦП часто наблюдается повышение мышечного тонуса, определяющее особую позу детей: ноги согнуты в коленных суставах, опора на пальцы, руки прижаты к туловищу, согнуты в локтевых суставах, пальцы сжаты в кулаки;
- появление насильственных движений, что резко затрудняет выполнение любых произвольных движений, а порой делает их невозможными;
- нарушения равновесия и координации движений, проявляющиеся в неустойчивости при сидении, стоянии и ходьбе;
- нарушения ощущения движений тела или его частей. Ощущение движений осуществляется с помощью специальных чувствительных клеток, расположенных в мышцах, сухожилиях, связках, суставах и передающих в центральную нервную систему информацию о положении туловища и конечностей в пространстве, степени сокращения мышц.

Основные направления коррекционной работы по формированию двигательных функций предполагают комплексное, системное воздействие, включающее медикаментозное, физиотерапевтическое и ортопедическое лечение, различные массажи, лечебную физкультуру, непосредственно связанную с проведением уроков физической культуры, труда, с развитием и коррекцией движений во все режимные моменты. Проявление гиперкинезов в речевой мускулатуре грубо искажает речь, порой делает ее малопонятной, а иногда и невозможной. Кроме того, у детей могут отмечаться гиперкинезы в мышцах диафрагмы, межреберных мышцах, что, в свою очередь, грубо нарушает дыхание, плавность речи, а в тяжелых случаях приводит к появлению насильственных выкриков или стонов.

Логопедическая работа при всех формах речевых нарушений строится на основе учета данных патогенетического анализа структуры речевого дефекта. При этом необходимо выделение ведущего дефекта, вторичных нарушений и компенсаторно-приспособительных реакций ребенка. Работа всегда нацелена на развитие всех сторон речевой деятельности ребенка. Работа над артикуляционной моторикой проводится в тесном единстве с занятиями по лечебной физкультуре на фоне строго индивидуализированной медикаментозной терапии.

6.2.4. Умственно отсталые дети

Среди различных психоневрологических нарушений у детей наиболее часто встречаются врожденные умственные недоразвития – олигофрении. По данным МКБ10 (Международная классификация болезней) умственная отсталость подразделяется на 4 степени: легкая умственная отсталость (F-70), умеренная умственная отсталость (F-71), тяжелая умственная отсталость (F-72) и глубокая умственная отсталость (F-73).

Для умственно отсталых характерно недоразвитие познавательных интересов, которое выражается в том, что они меньше, чем их нормальные сверстники, испытывают потребность в познании.

Как показывают данные исследований, у умственно отсталых на всех этапах процесса познания имеют место элементы недоразвития, а в некоторых случаях атипичное развитие психических функций. В результате эти дети получают неполные, а порой искаженные представления об окружающем, их опыт крайне беден. При умственном недоразвитии оказывается дефектной уже первая ступень познания – восприятие.

Часто восприятие умственно отсталых страдает из-за снижения у них слуха, зрения, недоразвития речи, но и в тех случаях, когда анализаторы сохранны, восприятие этих детей отличается рядом особенностей. Главным недостатком является нарушение обобщенности восприятия, отмечается его замедленный темп по сравнению с нормальными детьми.

Умственно отсталым требуется значительно больше времени, чтобы воспринять предлагаемый им материал (картину, текст и т.п.). Замедленность восприятия усугубляется еще и тем, что из-за умственного недоразвития они с трудом выделяют главное, не понимают внутренние связи между частями, персонажами и пр. Поэтому восприятие их отличается и меньшей дифференцированностью.

Эти особенности при обучении проявляются в замедленном темпе узнавания, а также в том, что учащиеся часто путают графически сходные буквы, цифры, предметы, сходные по звучанию звуки, слова и т. п. Отмечается также узость объема восприятия. Умственно отсталые выхватывают отдельные части в обозреваемом объекте, в прослушанном тексте, не видя и не слыша иногда важный для общего понимания материал. Кроме того, характерным является нарушение избирательности восприятия. Все отмеченные недостатки восприятия протекают на фоне недостаточной активности этого процесса, в результате чего снижается возможность дальнейшего понимания материала. Их восприятием необходимо руководить. Так, при предъявлении детям картины с изображением нелепых ситуаций (нелепость изображенного им понятна) не отмечается выраженных эмоциональных проявлений, подобных тем, которые наблюдаются у детей с нормальным интеллектом. Это объясняется не только различиями их эмоциональных реакций, но и пассивностью процесса восприятия. Они не умеют вглядываться, не умеют самостоятельно рассматривать, увидев какую-то одну нелепость, они не переходят к поискам остальных, им требуется постоянное побуждение. В учебной деятельности это приводит к тому, что дети без стимулирующих вопросов педагога не могут выполнить доступное их пониманию задание. Для умственно отсталых детей характерны трудности восприятия пространства и времени, что мешает им ориентироваться в окружающем.

Часто даже в 8–9-летнем возрасте эти дети не различают правую и левую сторону, не могут найти в помещении школы свой класс, столовую, туалет и т. п. Они ошибаются при определении времени на часах, дней недели, времен года и т. п. Значительно позже своих

сверстников с нормальным интеллектом умственно отсталые начинают различать цвета.

Особую трудность представляет для них различение оттенков цвета. У умственно отсталых детей недостаточно сформированы и имеют своеобразные черты такие операции как: анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция, конкретизация. Так, анализ предметов они проводят бессистемно, пропускают ряд важных свойств, вычлняя лишь наиболее заметные части. В результате такого анализа они затрудняются определить связи между частями предмета.

Устанавливают обычно лишь такие зрительные свойства объектов, как величину, цвет. При анализе предметов выделяют общие свойства предметов, а не их индивидуальные признаки. Из-за несовершенства анализа затруднен синтез предметов. Выделяя в предметах отдельные их части, они не устанавливают связи между ними, поэтому затрудняются составить представление о предмете в целом. Ярко проявляются специфические черты мышления у умственно отсталых детей в операции сравнения, в ходе которого приходится проводить сопоставительный анализ и синтез.

Не умея выделить главное в предметах и явлениях, они проводят сравнение по несущественным признакам, а часто – по несоотносимым. Затрудняются устанавливать различия в сходных предметах и общее в отличающихся.

Особенно сложно для них установление сходства. Отличительной чертой мышления умственно отсталых детей является не критичность, невозможность самостоятельно оценить свою работу. Они часто не замечают своих ошибок, как правило, не понимают своих неудач и довольны собой, своей работой. Для всех умственно отсталых детей характерны сниженная активность мыслительных процессов и слабая регулирующая роль мышления. Обычно начинают выполнять работу, не дослушав инструкции, не поняв цели задания, без внутреннего плана действия, при слабом самоконтроле. Основные процессы памяти – запоминание, сохранение и воспроизведение – у умственно отсталых детей имеют специфические особенности, так как формируются в условиях аномального развития. Они лучше запоминают внешние, иногда случайные зрительно воспринимаемые признаки.

Труднее ими осознаются и запоминаются внутренние логические связи. Позже, чем у их нормальных сверстников, формируется произвольное запоминание, при этом преимущество преднамеренного запоминания у умственно отсталых детей выражено не так ярко, как

у школьников с нормальным интеллектом. Слабость памяти умственно отсталых проявляется в трудностях не столько получения и сохранения информации, сколько ее воспроизведения, и в этом их главное отличие от детей с нормальным интеллектом.

Из-за непонимания логики событий воспроизведение умственно отсталых носит бессистемный характер. Незрелость восприятия, неумение пользоваться приемами запоминания и припоминания приводит их к ошибкам при воспроизведении. Наибольшие трудности вызывает воспроизведение словесного материала. Необходимо указать и на такую особенность памяти, как эпизодическая забывчивость. Она связана с переутомлением нервной системы из-за общей ее слабости. У умственно отсталых детей чаще, чем у их нормальных сверстников, наступает состояние охранительного торможения. У детей с умственной отсталостью отмечаются и трудности в воспроизведении образов восприятия – представлений.

Недифференцированность, фрагментарность, уподобление образов и иные нарушения представлений отрицательно влияют на развитие познавательной деятельности умственно отсталых. Наряду с указанными особенностями психических процессов у умственно отсталых отмечаются недостатки в развитии речевой деятельности, физиологической основой которой является нарушение взаимодействия между первой и второй сигнальными системами. У умственно отсталых детей страдают все стороны речи: фонетическая, лексическая, грамматическая. Отмечаются трудности звуко-буквенного анализа и синтеза, восприятия и понимания речи. В результате наблюдаются различные виды расстройства письма, трудности овладения техникой чтения, снижена потребность в речевом общении.

У умственно отсталых детей более чем у их нормальных сверстников, выражены недостатки внимания: малая устойчивость, трудности распределения внимания, замедленная переключаемость. При олигофрении сильно страдает произвольное внимание, однако преимущественно недоразвита именно его произвольная сторона. Это связано с тем, что умственно отсталые дети при возникновении трудностей не пытаются их преодолеть. Они, как правило, в этом случае бросают работу. Однако, если работа интересна и посильна, она поддерживает внимание детей, не требуя от них большого напряжения. Умственная отсталость проявляется не только в несформированности познавательной деятельности, но и в нарушении эмоционально-волевой

сферы, которая имеет ряд особенностей. Отмечается недоразвитие эмоций, нет оттенков переживаний.

Характерной чертой является неустойчивость эмоций. Состояние радости без особых причин сменяется печалью, смех – слезами и т.п. Переживания их неглубокие, поверхностные. У некоторых умственно отсталых детей эмоциональные реакции не адекватны источнику. Имеют место случаи то повышенной эмоциональной возбудимости, то выраженного эмоционального спада (патологические эмоциональные состояния – эйфория, дисфория, апатия).

Слабость собственных намерений, побуждений, большая внушаемость – отличительные качества их волевых процессов. Умственно отсталые дети предпочитают в работе легкий путь, не требующий волевых усилий. Именно поэтому в их деятельности часто наблюдаемы подражание и импульсивные поступки.

Из-за непосильности предъявляемых требований у некоторых детей развивается негативизм, упрямство. Все эти особенности психических процессов умственно отсталых обучающихся влияют на характер протекания их деятельности. Отмечая несформированность навыков учебной деятельности, следует, прежде всего, отметить недоразвитие целенаправленности деятельности, а также трудности самостоятельного планирования собственной деятельности. Таковы наиболее характерные особенности протекания познавательных и эмоционально-волевых процессов умственно отсталых.

6.2.5. Дети с задержкой психического развития

Первоначально проблему задержки психического развития в отечественных исследованиях обосновали клиницисты. Термин «задержка психического развития» предложен Г.Е. Сухаревой. Исследуемый феномен характеризуется, прежде всего, замедленным темпом психического развития, личностной незрелостью, негрубыми нарушениями познавательной деятельности, по структуре и количественным показателям отличающимися от олигофрении, с тенденцией к компенсации и обратному развитию. Поступающим в школу детям с ЗПР присущ ряд специфических особенностей. Они не обнаруживают готовности к школьному обучению.

У них нет нужных для усвоения программного материала умений, навыков и знаний. В связи с этим дети оказываются не в состоянии (без специальной помощи) овладеть счетом, чтением, письмом. Им трудно соблюдать принятые в школе нормы поведения.

Они испытывают затруднения в произвольной организации деятельности. Испытываемые ими трудности усугубляются ослабленным состоянием их нервной системы. Дети быстро утомляются, работоспособность их падает, а иногда они просто перестают выполнять начатую деятельность.

Установлено, что многие из детей с ЗПР испытывают трудности в процессе восприятия (зрительного, слухового, тактильного). Снижена скорость перцептивных операций. В отличие от умственно отсталых детей, школьники с ЗПР не испытывают трудностей в практическом различении свойств предметов, однако их сенсорный опыт долго не закрепляется и не обобщается в слове. Особые трудности дети испытывают при овладении представлениями о величине, не выделяют и не обозначают отдельные параметры величины (длина, ширина, высота, толщина). Затруднен процесс анализирующего восприятия: дети не умеют выделить основные структурные элементы предмета, их пространственное соотношение, мелкие детали.

Можно говорить о замедленном темпе формирования целостного образа предметов, что находит отражение в проблемах, связанных с изобразительной деятельностью. Со стороны слухового восприятия нет грубых расстройств. Дети могут испытывать некоторые затруднения при ориентировке в неречевых звучаниях, но главным образом страдают фонематические процессы. Названные выше недостатки ориентировочно-исследовательской деятельности касаются и тактильно-двигательного восприятия, которое обогащает чувственный опыт ребенка и позволяет ему получить сведения о таких свойствах предмета, как температура, фактура материала, некоторые свойства поверхности, форма, величина. Затруднен процесс узнавания предметов на ощупь. Это проявляется в том, что дети не воспринимают с достаточной полнотой преподносимый им учебный материал.

Многое воспринимается ими неправильно. У всех детей с ЗПР наблюдаются и недостатки памяти, причем эти недостатки касаются всех видов запоминания: произвольного и произвольного, кратковременного и долговременного. Они распространяются на запоминание как наглядного, так и (особенно) словесного материала, что не может не сказаться на успеваемости. При правильном подходе к обучению дети способны к усвоению некоторых мнемотехнических приемов, овладению логическими способами запоминания. Значительное отставание и своеобразие обнаруживается и в развитии их мыслительной деятельности.

К началу школьного обучения дети не владеют в полной мере интеллектуальными операциями, являющимися необходимыми компонентами мыслительной деятельности. Речь идет об анализе, синтезе, сравнении, обобщении и абстрагировании. После получения помощи дети рассматриваемой группы оказываются в состоянии выполнять предложенные им разнообразные задания на близком к норме уровне, этим они отличаются от умственно отсталых детей. Отличается от нормы и речь детей с ЗПР. Многим из них присущи дефекты произношения, что приводит к затруднениям в процессе овладения чтением и письмом. Дети имеют бедный словарный запас. Имеющиеся в их словаре понятия сужены, неточны, иногда ошибочны. Это затрудняет понимание речи окружающих людей.

Дети рассматриваемой группы плохо овладевают грамматическими обобщениями, поэтому в их речи встречаются неправильные грамматические конструкции. Ряд грамматических категорий ими вообще не используется в речи. Дети испытывают трудности в понимании и употреблении сложных грамматических конструкций и некоторых частей речи. Значительным своеобразием отличается поведение этих детей.

После поступления в школу они продолжают вести себя, как дошкольники. Ведущей деятельностью остается игра. У детей не наблюдается положительного отношения к школе. Учебная мотивация отсутствует или крайне слабо выражена. При разработке модели коррекционно-развивающего обучения и воспитания необходимо учитывать особенности психического развития воспитанников, только тогда можно определить основные направления и содержание коррекционной работы. Приобретенный в период дошкольного детства запас элементарных сведений, представлений и умений составляет основу овладения научно-теоретическими знаниями, служит предпосылкой усвоения изучаемых в школе предметов.

Для овладения математикой по школьной программе ребенок уже до школы должен приобрести практические знания о количестве, величине, форме предметов. Ему надо уметь практически оперировать небольшими множествами (сравнивать, уравнивать, уменьшать и увеличивать), сравнивать предметы по некоторым параметрам (длине, ширине, тяжести и др.), применять условную мерку при измерении длины и ширины предметов, объемов жидких и сыпучих тел и т.д. Всему этому детей специально учат в детском саду. В других случаях они приобретают эти знания и навыки на основе общения с окружающими.

Дети с задержкой психического развития обладают значительно меньшим запасом элементарных практических знаний и умений, чем их нормально развивающиеся сверстники. Только специальные коррекционные целенаправленные упражнения, задания, дидактические игры помогают преодолевать указанные отклонения в развитии детей с задержкой психического развития.

6.2.6. Дети с тяжелыми нарушениями речи

Особенности речевого развития детей с тяжелыми нарушениями речи оказывают влияние на формирование личности ребенка, на формирование всех психических процессов. Дети имеют ряд психолого-педагогических особенностей, затрудняющих их социальную адаптацию и требующих целенаправленной коррекции имеющихся нарушений.

Особенности речевой деятельности отражаются на формировании у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сфер. Отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительной сохранности смысловой памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. У детей низкая мнемическая активность может сочетаться с задержкой в формировании других психических процессов.

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития проявляется в специфических особенностях мышления. Обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными по возрасту, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением.

У части детей отмечается соматическая ослабленность и замедленное развитие локомоторных функций; им присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы – недостаточная координация движений, снижение скорости и ловкости их выполнения. Наибольшие трудности возникают при выполнении движений по словесной инструкции. Часто встречается недостаточная координация пальцев кисти руки, недоразвитие мелкой моторики. У детей с тяжелыми речевыми расстройствами отмечаются отклонения в эмоционально-волевой сфере. Детям присущи нестойкость интересов, пониженная наблюдательность, сниженная мотивация, негативизм, неуверенность в себе, повышенная раздражительность, агрессивность, обидчивость, трудности в общении с окружающими, в налаживании контактов со своими сверстниками.

У детей с тяжелыми нарушениями речи отмечаются трудности формирования саморегуляции и самоконтроля. Указанные особенности в развитии детей с тяжелыми нарушениями речи спонтанно не преодолеваются. Они требуют от педагогов специально организованной коррекционной работы.

6.2.7. Дети с расстройствами аутистического спектра

Детский аутизм в настоящее время рассматривается как особый тип нарушения психического развития. У всех детей с аутизмом нарушено развитие средств коммуникации и социальных навыков.

Общими для них являются аффективные проблемы и трудности становления активных взаимоотношений с динамично меняющейся средой, которые определяют их установки на сохранение постоянства в окружающем и стереотипность собственного поведения.

Вместе с тем, популяция таких детей, в том числе и в школьном возрасте, чрезвычайно неоднородна. В связи с этим в настоящее время, все чаще говорят не об аутизме как таковом, а о «линейке» расстройств аутистического спектра (РАС). «Ребенок с аутизмом может быть и безразличным к происходящему, и иметь стойкие страхи; совсем не пользоваться речью, пользоваться простыми речевыми штампами, но также и иметь богатый словарь и развернутую, не по возрасту сложную фразовую речь.

У многих таких детей на основе тестирования диагностируется выраженная и глубокая умственная отсталость, но существуют и типично аутичные дети, интеллектуальное развитие которых оценивается как нормальное и даже высокое.

Нередки случаи, когда дети с выраженным аутизмом проявляют избирательную одаренность, это может быть особая музыкальность, абсолютная грамотность, математические способности и др. Кроме того, картина трудностей и возможностей ребенка с аутизмом к школьному возрасту значительно различается в зависимости от того, получал ли он адекватную специальную поддержку.

Вовремя начатая и правильно организованная психолого-педагогическая помощь позволяет поддержать попытки ребенка вступить в более активные и сложные отношения с миром и предотвратить формирование наиболее грубых форм детского аутизма. Вследствие неоднородности состава группы, диапазон различий в требуемом уровне и содержании начального школьного образования детей с РАС должен быть максимально широким, соответствующим возможностям и потребностям

всех таких детей. Включать как образование, сопоставимое по уровню и срокам овладения с образованием нормально развивающихся сверстников, так и возможность обучения основным навыкам жизни вместе с близкими людьми» (Из Проекта ФГОС для детей с РАС). Наиболее перспективной формой школьного обучения ребенка с РАС представляется постепенная, индивидуально дозированная и специально поддерживаемая интеграция в группу или класс детей с отсутствием или меньшей выраженностью проблем коммуникации, возможности которых на данном этапе оцениваются как сопоставимые с его собственной способностью к обучению. Разработанные методы специальной помощи детям с аутизмом должны быть максимально использованы в процессе индивидуальной психолого-педагогической поддержки его интеграции для школьного обучения в группе детей с сохранными возможностями коммуникации и социального развития.

Связь ребенка с РАС с близким человеком и с социумом в целом нарушена грубо, и иным образом, не так как у других детей с ОВЗ. Психическое развитие при аутизме определяется не просто как задержанное или нарушенное, а как искаженное. Искажено, поскольку психические функции такого ребенка развиваются не в русле социального взаимодействия и решения реальных жизненных задач, а как средство аутостимуляции, даже имеющиеся у них способности не реализуются в жизни. Передача таким детям социального опыта, введение их в культуру особенно трудна. Установление эмоционального контакта и вовлечение ребенка в развивающее взаимодействие представляет главную задачу специальной психолого-педагогической помощи при аутизме. Основными особенностями детей с РАС, препятствующими их обучению в инклюзивном классе образовательной организации общего вида являются:

- трудности организации собственной деятельности и поведения, в частности продуктивной учебной деятельности;
- выраженная неравномерность и специфика развития психических функций;
- специфика и недостаточность развития познавательной деятельности в целом;
- трудности в установлении продуктивных взаимодействий с окружающими;
- выраженные трудности социально-эмоционального взаимодействия;

- потребности в специальной организации образовательного пространства;
- необходимость использования специальных приемов и методов при их обучении.

Многие трудности обусловлены тем, что детям необходим длительный период адаптации к различным условиям обучения в общеобразовательной среде и даже во время этого периода адаптации у детей с РАС может наблюдаться неадекватное поведение, аффективные вспышки, вплоть до вербальной и невербальной агрессии по отношению к окружающим. В связи с этим возникает необходимость проработки условий и организационных форм включения или интеграции такого ребенка в общеобразовательную среду, продуманной и хорошо организованной организационно-методической работы с педагогами.

Помимо этого такая работа предполагает: всестороннее изучение особенностей и уровня развития психических функций ребенка; соответствующую подготовку учителей, работающих в инклюзивных классах; нахождение оптимальных способов модификации учебных планов; разработку новых методических подходов, способов, приемов обучения; разработку таких дидактических сред, которые позволяли бы участвовать всем детям в учебном процессе в соответствии с их особенностями, возможностями и потребностями в едином образовательном пространстве; согласование действий всех специалистов сопровождения (логопедов, дефектологов, психологов, медицинских работников), оказывающих помощь конкретному ребенку; тесные партнерские и продуктивные взаимодействия с родителями; формирование толерантного отношения к обучающимся с ОВЗ в школьной среде.

Особое значение такое понимание необходимой работы с ребенком и его окружением, всеми участниками образовательного процесса принимает в том случае, если обучающийся с РАС включается в образовательную организацию не на этапе начальной школы, а в школе основной, поскольку система предметного обучения ставит существенно более трудные задачи адаптации перед самим ребенком.

Переход из начальной школы в среднее звено является критическим периодом и для обычно развивающихся детей. Поэтому особенно важно понимать особенности детей с РАС, специфику их психического развития.

По характеру поведения и познавательной деятельности дети с ОВЗ отличаются от своих сверстников особенностями развития. Исследователи данной проблемы (З. И. Калмыкова, И. А. Коробейников,

Н. А. Менчинская, Ю. К. Бабанский, Л. В. Занков, В. И. Лубовский и др.) отмечают, что у всех детей с нарушениями зрения, слуха, зрения, интеллекта, эмоционально-волевой сферы и др. категорий имеются *общие закономерности*, которые следует учитывать при организации обучения:

- незрелость мотивации к учебной деятельности;
- недостаточный уровень познавательной активности;
- незрелость эмоционально-волевой сферы;
- недостаточное развитие мелкой моторики и пространственной ориентировки;
- различные по степени и характеру нарушения речи;
- различные по структуре и качественным показателям интеллектуальные нарушения;
- замедленный прием информации и неполноценность способов ее переработки;
- сниженная работоспособность и коммуникативные возможности и др.

6.3. Характеристика высших психических функций детей с ограниченными возможностями здоровья

Характеристика мыслительных процессов

На начальном этапе обучения у детей преобладает конкретно-ситуативный тип мышления. Так, недостаточное развитие операций анализа, синтеза, обобщения затрудняет им выделять необходимое количество признаков объекта, интегрировать сходные качества. Их наблюдения осуществляются хаотично, бессистемно. При операции обобщения они затрудняются выделить главное, опираются на случайные несущественные признаки, не умеют самостоятельно устанавливать причинно-следственные связи. Выполняя задания на группировку или классификацию предметов, часто соскальзывают на ситуативно-функциональный признак, так как не умеют объединять по видовому или родовому признаку из-за недостаточной сформированности понятий.

Характеристика мнемической деятельности

У всех детей с ОВЗ наблюдаются трудности всех видов запоминания: произвольного, произвольного, кратковременного и долговременного. В первую очередь снижены возможности словесного запоминания, поэтому на начальном этапе обучения необходимо информацию учить с помощью разнообразного наглядного материала.

Продуктивность запоминания зависит от познавательной активности и произвольности психических процессов, т.е. внутренней установки на запоминание. Однако свойственная детям с ОВЗ повышенная импульсивность или, наоборот, заторможенность, вялость, медлительность, инертность нервных процессов значительно снижает скорость и качество запоминания учебной информации. Поэтому дети нуждаются в постоянном повторении пройденного материала и постепенном предъявлении нового.

Характеристика восприятия

Особенности восприятия проявляются в недостаточной скорости и поверхностности, фрагментарности воспринимаемой информации. Дети младшего школьного возраста имеют трудности в узнавании сходных по начертанию букв, цифр, геометрических фигур, особенно затруднено узнавание предметов на контурных или схематических изображениях.

На качество восприятия влияют плохое освещение, расположение предметов под непривычным углом зрения, частая смена объектов, сочетание или одновременное появление нескольких объектов. Зная эти особенности, учитель может более продуктивно предъявлять материал, опираясь на сохраненные функции (преобладание зрительного, тактильного, двигательного восприятия и др.).

Характеристика внимания

Особенности внимания отмечаются у всех категорий детей с ОВЗ. Повышенная отвлекаемость, недостаточная сосредоточенность на объекте, замедленная переключаемость на другое задание значительно снижают работоспособность на уроке и влияют на мотивацию обучения.

У многих детей внимание характеризуется как неустойчивое: быстро фиксируется и быстро переключается, поэтому они не способны усваивать материал в полном объеме и их действия характеризуются незавершенностью. Другие дети характеризуются медленным включением в работу и также медленным переключением на другую деятельность, что приводит к стереотипным действиям, слабой ориентировке в новых условиях задания.

Характеристика речевой деятельности

У всех детей с ОВЗ выявлены особенности речевого развития, которые проявляются в недостаточном развитии:

- фонетико-фонематических процессов (нарушения произношения и различения сходных фонем при восприятии речи);

- лексико-грамматических средств языка (ограниченность словарного запаса, семантические трудности, низкий уровень владения морфемным составом слов, аграмматизм и др.);
- контекстной речи (трудности планирования самостоятельных высказываний, вербально-логических рассуждений и др.).

Недостаточный уровень аналитико-синтетических процессов затрудняет усвоение звукобуквенного состава слов, что напрямую влияет на формирование письменной речи.

В устной речи детей наблюдаются аграмматизмы, речевые штампы, непоследовательность в рассуждениях, повторение слов, фраз и др.

Вместе с тем своевременная коррекция нарушений речи позволяет многим детям значительно продвинуться в учебной деятельности за счет регуляции своих действий посредством речевых высказываний, так как внутреннее и внешнее проговаривание является действенным компенсаторным механизмом обучения.

Учет уровня развития детей с ОВЗ, их особенностей помогает учителю правильно осуществлять индивидуальный подход на уроках, прогнозировать поведение обучающихся с целью предупреждения негативных реакций на предъявляемом учебном требовании.

ГЛАВА 7. РАЗРАБОТКА КОРРЕКЦИОННОЙ ЧАСТИ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПО ФГОС НОО ОВЗ

Коррекционная часть основной образовательной программы направлена на создание системы комплексной помощи детям с ОВЗ в освоении основных образовательных программ, коррекцию недостатков в физическом, психическом развитии обучающихся, их социальную адаптацию, а также на обеспечение условий для реализации основных образовательных программ.

Коррекционная часть предусматривает создание специальных условий обучения и воспитания, позволяющих учитывать особые образовательные потребности детей с ОВЗ посредством индивидуализации образовательного процесса.

Программа коррекционной работы (далее Программа) должна обеспечивать выявление и удовлетворение особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ при освоении ими основных образовательных программ в образовательной организации.

Программа реализует комплексное индивидуально ориентированное психолого-медико-педагогическое сопровождение в условиях образовательного процесса детей с особыми образовательными потребностями с учётом состояния здоровья и особенностей психофизического развития и в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии.

Программа определяет специальные условия воспитания, обучения детей с ОВЗ, условия безбарьерной среды жизнедеятельности и учебной деятельности, условия использования специальных учебных и дидактических пособий, условия соблюдения допустимого уровня нагрузки, определяемого с привлечением медицинских работников, условия проведения групповых и индивидуальных коррекционных занятий, условия предоставления услуг ассистента (помощника), оказывающего необходимую техническую помощь. *Коррекционная часть основной образовательной программы содержит:*

- во-первых, цели и задачи коррекционной работы с обучающимися;
- во-вторых, перечень, содержание и план индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий, способствующих освоению обучающимися с ОВЗ основных образовательных программ;

- в-третьих, структурные элементы системы комплексного психолого-медико-социального сопровождения и поддержки обучающихся с ОВЗ в условиях образовательного процесса, включающего психолого-медико-педагогическое обследование детей для выявления особых образовательных потребностей, мониторинг динамики их развития и успешность освоения ими основных образовательных программ;
- в-четвертых, механизм взаимодействия предусматривающий общую целевую и единую стратегическую направленность работы с учётом вариативно-деятельностной тактики учителей, специалистов в области коррекционной и специальной педагогики, специальной психологии, медицинских работников образовательной организации, других организаций, реализующийся в единстве урочной, внеурочной и внешкольной деятельности.

Далее в коррекционной части основной образовательной программы прописываются специальные условия получения образования обучающимися с ОВЗ и планируемые результаты коррекционной работы.

Под специальными условиями получения образования обучающимися с ОВЗ следует понимать условия воспитания, развития и обучения, включающие в себя использование методов воспитания и обучения, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента, 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 ОВЗ. Направленность Программы коррекционной работы образовательной организации должна быть отражена во всех разделах основных образовательных программ, таких как «Пояснительная записка»; «Планируемые результаты»; «Учебный план», «Программа развития универсальных учебных действий»; «Программа духовно-нравственного развития, воспитания»; «Программа формирования культуры здорового и безопасного образа жизни», и учтена по направлениям организации внеурочной деятельности для детей с ОВЗ. Программа коррекционной работы составляется с учетом возможности образовательной организации проводить индивидуальное сопровождение детей, имеющих различные проблемы в воспитании, развитии и обучении.

Индивидуализация образовательного процесса рекомендована в ситуациях хронической неуспеваемости ребенка, в силу своих особенностей который не может освоить учебный материал в определенном темпе, форме, объеме так, как это могут делать другие дети.

Индивидуализация образовательного процесса может быть показана при неспособности ребенка самостоятельно справиться с учебными затруднениями, при значительных пропусках ребенком занятий, при обнаружившихся у него пробелах в знаниях, при сложившихся конфликтных отношениях с одноклассниками или учителями, осложняющими образовательный процесс. Поскольку обучающийся с ОВЗ определяется как физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и / или психическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий, то следует обозначить различные категории детей с ОВЗ по нозологическому принципу.

Наряду с этим существуют особые потребности, свойственные детям с ОВЗ: раннее начало комплексной коррекционно-развивающей работы (сразу же после выявления проблемы или ряда проблем); использование специальных методов, приемов и средств обучения (в том числе специализированных компьютерных технологий), обеспечивающих доступность образовательной среды для ребенка с ограниченными возможностями здоровья, как необходимого инструмента реализации освоения основных образовательных программ; индивидуализация и дифференциация обучения с учетом состояния и особенностей коммуникации, восприятия, двигательного и познавательного развития детей ОВЗ; обеспечение особой пространственной и временной организации образовательной среды; введение, при необходимости, в содержание обучения ребенка с ОВЗ специальных разделов, не присутствующих в программах образования нормативно развивающихся сверстников; организация работы по социализации детей с ОВЗ с использованием методов дополнительного образования, соответствующих интересам детей и обеспечивающих их личностный рост.

Кадровый ресурс, способный реализовать Программу коррекционной работы, представлен не только учителями-предметниками, но и также педагогами психологами, учителями-логопедами, учителями-дефектологами, социальными педагогами, педагогами дополнительно образования. Образовательная организация при отсутствии данных специалистов должна быть включена в систему комплексного взаимодействия организаций образования различного уровня с целью

восполнения недостающих ресурсов и получения своевременной квалифицированной консультативной помощи.

Разработка Программы коррекционной работы выполняется педагогическими работниками образовательной организации коллегиально. В процессе обсуждения Программы коррекционной работы организуется представление ее Управляющему Совету школы и осуществляется процедура согласования. Программа коррекционной работы, как и любая другая программа, по истечении времени будет нуждаться в анализе существующих проблем ее реализации в образовательной организации, коррекции и доработке. Одним из основных механизмов реализации Программы коррекционной работы образовательной организации является комплексное сопровождение детей с ОВЗ специалистами различного профиля. Наиболее распространенными и действенными формами организованного взаимодействия специалистов в образовательной организации являются консилиумы и службы психолого-педагогического сопровождения, которые предоставляют комплексную помощь ребенку, его семье, образовательной организации в решении вопросов, связанных с адаптацией, социализацией, воспитанием, развитием обучающегося.

Ресурсом для выстраивания индивидуализации и дифференциации образовательного процесса выступает материально-техническая база образовательной организации, призванная обеспечить реализацию Программы коррекционной работы и стать гарантом освоения обучающимися основных образовательных программ. Материально-техническое обеспечение образовательного процесса детей с ограниченными возможностями здоровья должно отвечать не только общим, но и особым образовательным потребностям детей каждой категории.

В связи с этим в структуре материально-технического обеспечения выделяются требования к: организации пространства, в котором обучается ребенок с ОВЗ; организации временного режима обучения; организации рабочего места ребенка с ОВЗ; техническим средствам обеспечения комфортного доступа ребенка с ОВЗ к образованию (ассистирующие средства и технологии); техническим средствам обучения для каждой категории детей с ОВЗ (включая специализированные компьютерные инструменты обучения, ориентированные на удовлетворение особых образовательных потребностей); специальным учебникам, рабочим тетрадям и дидактическим материалам, отвечающим особым образовательным потребностям детей. Специфика требований к материально-техническому обеспечению образовательного про-

цесса детей с ОВЗ ориентирована на освоение ими основных образовательных программ по уровням образования.

Описание содержания направлений коррекционной работы.

В содержании коррекционной работы можно выделить несколько направлений: диагностическое, коррекционно-развивающее, консультативное, информационно-просветительское, профилактическое, координационное и экспертное.

Диагностическое направление обеспечивает своевременное выявление детей, нуждающихся в коррекционной работе специалистов, предусматривает определение причин, спровоцировавших появления тех или иных проблем ребенка в образовательной организации. Данное направление устанавливает объективный подход к изучению возможностей ребенка в условиях конкретной образовательной среды, предусматривает изучение динамики его развития в процессе коррекционной работы, выступает инструментом контроля эффективности проводимых комплексных мероприятий, направленных на предупреждение или устранение неблагоприятных факторов, уже имеющих место или возможных в образовательном процессе.

Коррекционно-развивающее направление осуществляет специально организованную комплексную помощь детям в освоении содержания образования.

Коррекционно-развивающая деятельность обеспечивает коррекцию недостатков в физическом и психическом развитии детей с ОВЗ в условиях образовательной организации, выполняет отслеживание причин их возникновения и проявления, осуществляет мониторинг динамики достижений обучающихся в процессе воспитания и обучения в каждом конкретном случае. Консультативное направление способствует непрерывности сопровождения детей с ОВЗ и их семей относительно реализации дифференцированных психолого-педагогических условий воспитания, развития, обучения, коррекции, социализации. Информационно-просветительское направление предполагает расширение образовательного пространства окружающего социума и информирование всех участников образовательных отношений об особенностях образовательного процесса для определенной категории учащихся.

Профилактическое направление осуществляет организацию образовательной среды, обеспечивает предупреждение возникновения проблем, связанных с трудностями освоения основных образовательных программ.

Координационное направление выстраивает организацию деятельности педагогов, педагогов-психологов, учителей-логопедов, медицинских работников, сотрудников администрации, родителей и обеспечивает функционирование в образовательной организации специального школьного консилиума, наделенного особыми организационными полномочиями и несущего вместе с администрацией образовательной организации коллегиальную ответственность за реализацию Программы коррекционной работы. Перечислим условия освоения основных образовательных программ всеми учащимися, в том числе, детьми с ОВЗ, зафиксированных в Федеральных государственных образовательных стандартах:

- 1) учет индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся;
- 2) обеспечение преемственности программ дошкольного, начального общего, основного и среднего (полного) общего образования;
- 3) значение видов деятельности и форм общения для определения целей образования и путей их достижения;
- 4) обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности;
- 5) обеспечение коррекции недостатков в физическом и / или психическом развитии детей с ОВЗ и оказание помощи детям этой категории в освоении основных образовательных программ;
- 6) оценка динамики учебных и внеучебных достижений обучающихся;
- 7) возможность для беспрепятственного доступа обучающихся с ОВЗ к объектам инфраструктуры образовательной организации. Описанные выше условия освоения основных образовательных программ обеспечивают получение качественного образования детьми с ОВЗ в соответствии со своими возможностями и индивидуальными потребностями наравне с другими сверстниками в образовательных организациях.

Рекомендации к реализации коррекционно-развивающих задач на уроке:

Организация на уроке оптимальной работоспособности детей с ОВЗ – не простая задача и требует от учителя определенной профессиональной подготовки, так как такие дети нуждаются в изменении способов подачи учебной информации, модификации учебного материала, эффективность реализации коррекционно-развивающих задач будет зависеть от выполнения ряда условий:

1. Необходимо четко ставить цели и конкретные задачи, которые будут зависеть от состава обучающихся и их особых образовательных потребностей.

2. Необходимо отразить в плане два момента: что необходимо развивать (предпосылки к учебной деятельности, познавательную деятельность, др.) и с помощью чего осуществляется коррекция (средства, методы, приемы, др.).

3. Важно тщательно продумывать оборудование, которое должно соответствовать дидактической и развивающей цели урока.

4. Необходимо рационально использовать средства наглядности (на начальном этапе обучения дети с ОВЗ нуждаются в максимально развернутом наглядном материале, однако постепенно его необходимо сокращать).

5. Необходимо учитывать взаимосвязь речи и мыслительных операций, поэтому важно планировать ситуации, стимулирующие детей с ОВЗ к речевым высказываниям при осуществлении планирования задачи, исполнения, контроля, рассуждений, установлении сходств и различий, причинно-следственных связей и др.

6. Необходимо создавать условия для развития коммуникативных навыков: учить задавать вопросы в устной и письменной форме, пользоваться дополнительным материалом (в том числе справочниками, таблицами, инструкциями, памятками и др.), принимать помощь от учителя и сверстников (работать в паре, группе и др.).

7. Учет индивидуальных особенностей осуществляется не только в доступности учебного материала, знании познавательных возможностей ребенка с ОВЗ, но в первую очередь необходимо создавать положительный эмоциональный климат в классе.

- Учителю необходимо вместе со всем классом ориентироваться на ситуацию успеха ребенка с ОВЗ, способствовать преодолению его трудностей с помощью окружающих, чтобы достижения отдельного ребенка стали достоянием каждого. Формирование мотивации к учебе продуктивно осуществляется с опорой на личный опыт обучающихся, посредством игровых ситуаций, которые побуждают интерес к заданиям. Известный отечественный исследователь педагогики Т.И. Щукина в своих работах по вопросам обучения «трудных» детей описала факторы, влияющие на их познавательную деятельность. Ряд этих факторов необходимо учитывать при планировании учебного материала для детей с ОВЗ:

- эффект новизны;
- эффект разнообразия;
- эффект занимательности;
- эффект увлекательных форм и методов изложения учебного материала;
- эффект использования ярких художественных средств;
- эффект образности;
- эффект игры;
- эффект удивления;
- эффект поиска и др.

Проблемно-поисковый метод обучения детей с ОВЗ – наиболее дискуссионный среди педагогов ОУ, так как в практике бытует мнение, что дети с ЗПР могут воспринимать материал лишь в медленном темпе, с развернутой помощью, на основе большого объема наглядного материала и т.д.

Однако опыт обучения детей с легкой умственной отсталостью убедительно показал эффективные результаты их развития при условии системного характера реализации коррекционно-развивающего обучения.

В специальной психологии доказано преимущество проблемно-поискового метода в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья. Еще Л.С. Выготский призывал своих современников-педагогов «не обкладывать ребенка-инвалида только ватой» (создавать простые, щадящие условия), а необходимо ставить его в ситуацию выбора, поиска правильного решения, чтобы он сам мог мобилизовать свои внутренние резервы и самостоятельно учился преодолевать трудности.

В специальной педагогике под «изменением способов подачи информации» понимается возможность предоставления обучающимся с ОВЗ особых условий обучения. Например, изменение организации и формы выполнения заданий, сроков их сдачи и способов предоставления результатов и др.

Модификацию учебного материала можно определить как некое изменение задания или теста, которое меняет стандартную процедуру его проведения, или изменение требований к уровню знаний ребенка с ОВЗ. Например, частичное выполнение большого по объему задания.

Необходимые изменения способов подачи информации и модификации учебного материала должны быть включены в индивидуальные образовательные планы (или программы) и отражены в поурочных планах.

Индивидуальный план (или адаптированный вариант общеобразовательной программы) должен составляться в соответствии с рекомендациями специалистов ПМПК и школьных ПМПК и включать следующее:

1. Пояснительную записку, в которой необходимо отразить составителей, основные цели и задачи, особенности учебной деятельности ребенка в соответствии с рекомендациями специалистов ПМПК, наличие коррекционного компонента, срок и формы организации учебного процесса, предполагаемый результат и др.
2. Описание содержания индивидуальной программы, в котором отразить цели и задачи в соответствии с распределением учебного материала по дисциплинам, блокам, модулям и др.
3. Формулировки ожидаемого результата необходимо составить по этапам.
4. Описание требований к уровню подготовки обучающихся с учетом физических и психологических особенностей развития.
5. Формы контроля, разработанные с учетом рекомендаций специалистов ПМПК.
6. Параметры и критерии оценивания динамики освоения образовательной программы с учетом рекомендаций ПМПК.
7. Календарно-тематический план реализации индивидуальной общеобразовательной программы.
8. Список использованных источников, в том числе научно-методическая литература, ресурс Интернета и др.

Результаты реализации адаптированной индивидуальной программы должны быть отражены по этапам в мониторинге наблюдения за развитием ребенка с целью анализа эффективности организации учебно-воспитательной работы и своевременной коррекции методов, способов, условий организации с учетом потребностей ребенка с ОВЗ.

Участники образовательного процесса: родители, учителя, руководители ОУ, специалисты (дефектологи, учителя-логопеды, педагоги-психологи, социальные педагоги, педагоги дополнительного образования, др.) должны осуществлять свою деятельность исходя из интересов особого ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Учителя должны знать особенности развития детей с ОВЗ, иметь представления о сущности специальной педагогики и психологии, теоретических обоснованиях компенсирующего обучения, владеть специальными методами обучения детей с ЗПР, нарушениями речи, незначительными нарушениями слуха, зрения, общения и др. В планы уроков

учителя должны включать коррекционно-развивающие цели и задачи, создавать необходимые условия для положительного психологического климата. В соответствии с рекомендациями специалистов ПМПК учителя должны разрабатывать индивидуальные маршруты учебно-воспитательного процесса для отдельных детей с ОВЗ.

На уроках учителям следует четко регулировать свое поведение по отношению к таким детям и учитывать следующие рекомендации:

1. Не ставить ребенка в ситуацию неожиданного вопроса и быстрого ответа на него.
2. Детям необходимо давать достаточно времени на подготовку к ответу.
3. Ответы отдельных детей желательно принимать не в устной, а в письменной форме.
4. Не требовать ответа на только что изученный материал, а предложить подготовиться к следующему уроку.
5. Разнообразить тактику вопросов, поощрений, формировать уверенность.
6. Избегать негативных оценок, осторожно отмечать неудачи, поощрять старания, настойчивость, стремление к результату.
7. Учить детей на уроке обращаться за помощью, задавать вопросы (в устной и письменной форме).
8. Проводить опрос целесообразно после ответов сильных обучающихся в первой половине урока, опрос на последних уроках непродуктивен.
9. Необходимо исключить отвлекающие факторы, в том числе избыток наглядной информации, не относящейся к уроку.
10. Не требовать от инертных обучающихся быстрого включения в работу, так как их активность возрастает постепенно.
11. Во время выполнения одного задания нецелесообразно переключать ребенка на что-либо другое.
12. Во время устных ответов недопустимо перебивать, останавливать, поправлять детей, так как чаще наступает защитная реакция торможения.
13. Дети со слабой нервной системой быстро истощаются, поэтому нуждаются в дополнительных минутах отдыха и др.
14. Необходимо избегать в речи многословия, многочисленных повторов заданий с внесением изменений в формулировки. Инструкции должны быть краткими, четкими, понятными.

Для некоторых детей необходимо дополнительно предложить задания в письменной форме.

15. Детей с ОВЗ необходимо привлекать к работе у доски, предлагая посильные задания в игровой форме, так как двигательная активность, публичность стимулируют компенсаторные возможности

Учитель-логопед должен провести комплексное логопедическое обследование детей с ОВЗ (сентябрь, май), выявить особенности развития речи, установить ориентировочные сроки коррекции нарушений, осуществить консультации для родителей и учителей, составить план мероприятий по развитию речи, профилактике нарушений письма, коммуникативных функций. *Учитель-логопед* обязан зачислить в логопункт ребенка с ОВЗ, если нарушения речи влияют на учебную деятельность.

Индивидуальные занятия необходимо проводить вне основных уроков не менее двух раз в неделю. Список детей оформляется протоколом, который необходимо утвердить администрацией ОУ.

В конце учебного года *учитель-логопед* обязан предоставить отчет о проделанной работе и обосновать зачисление детей на следующий учебный год. С целью оказания услуг по вопросам коррекции и развития речи всем нуждающимся детям, обучающимся в ОУ, *учитель-логопед* может планировать свою деятельность во второй половине дня в качестве методического дня для работы с родителями и учителями, но не реже одного раза в месяц. В такие дни необходимо приглашать родителей детей-инвалидов, которые не могут посещать индивидуальные занятия из-за состояния здоровья, и обучать их методам коррекции речи в домашних условиях.

Учитель-логопед обязан информировать родителей, педагогов по вопросам нарушения и коррекции речи детей, направлять при необходимости на консультации к специалистам ПМПК.

Педагог-психолог должен знать основы специальной психологии, теории о компенсации нарушенных функций у детей, общие и специфические закономерности психического развития детей, психологические параметры дизонтогенеза, иметь представления об основах коррекционного обучения, уметь осуществлять диагностику психического развития детей с ОВЗ и совместно с учителем-логопедом квалифицировать особенности речемыслительной деятельности. В соответствии с результатами психолого-педагогической диагностики педагог-психолог должен составить план мероприятий психологической помощи с целью развития и коррекции нарушений познавательной деятельности

детей с ОВЗ (индивидуальные занятия, психологическое сопровождение учебно-воспитательного процесса и семьи).

Педагог-психолог должен проводить консультации для педагогов, родителей, сверстников по вопросам оказания психологической поддержки, участвовать в рассмотрении конфликтных ситуаций, объективно оценивать трудности и при необходимости ориентировать родителей своевременно обращаться за помощью к специалистам в ПМПК.

Урок в школе строго ограничен во времени, поэтому распределение содержания по этапам не должно быть формальным и неизменным. Для успешного обучения детей с ОВЗ учителю необходимо обеспечить не только правильное взаимодействие методов и средств обучения, но также определить оптимальную продолжительность и целесообразность работоспособности обучающихся, склонных к частому охранительному торможению (или возбуждению), что ведет к снижению их познавательной активности и работоспособности.

Присутствие на уроке ребенка с особенностями психофизического развития требует от учителя умения планировать коррекционно-развивающие задачи, которые, с одной стороны, должны быть ориентированы на ослабление недостатков познавательной активности, с другой стороны, на развитие личностных качеств, стимулирующих самостоятельность.

На практике наиболее распространенной ошибкой является формальный подход к формулировкам коррекционно-развивающих задач и их реализации. Например, в 3 классе на уроке русского языка была поставлена одна из задач по развитию речи, мышления, внимания. При этом в план не были включены упражнения, которые бы конкретно развивали эти функции и, следовательно, задача носила отвлеченный характер.

Действительно, на каждом уроке учитель развивает познавательную деятельность детей, но не в целом, а отдельные стороны психических процессов. Поэтому полезно включить в указанный урок упражнение по развитию памяти и внимания, так как на уроке решалась дидактическая задача по усвоению нового правила правописания.

Рекомендации учителям к составлению коррекционно-развивающих и воспитывающих задач (примерные формулировки):

- развивать умение выделять главную мысль в тексте (по вопросам, опорным схемам, демонстрационному материалу и т.д.);

- развивать логическое мышление посредством установления причинно-следственных связей (серии сюжетных картин, таблиц и др.);
- развивать умение сравнивать и различать сходные понятия по существенным признакам (предметные картинки, таблицы с парами слов и др.);
- развивать зрительное восприятие на основе упражнений по узнаванию предметов в контурном (затемненном) изображении;
- развивать слуховое (фонематическое) восприятие в упражнениях по различению и запоминанию сходных звукокомплексов, слов, фраз;
- развивать смысловую память посредством группировки (классификации) понятий;
- развивать умение планировать учебную задачу с помощью таблицы (алгоритма);
- развивать навыки интонационного членения предложения на основе деформированного текста;
- развивать образное, ассоциативное мышление с опорой на метафоры; пословицы и др.;
- воспитывать ответственность в работе с парами;
- воспитывать самоконтроль по опорной схеме;
- воспитывать умение ставить вопросы (обращаться за помощью) по заданному образцу;
- воспитывать познавательную активность на основе опорных сигналов (таблица с поднятым флажком, поднятой или опущенной рукой и т.д.).

Работа с учебниками:

- обучающихся детей с ОВЗ необходимо обеспечить учебниками в соответствии с рекомендованной ПМПК образовательной программой;
- использовать маркеры для выделения важной информации;
- использовать карточки для записи главных тем, мыслей;
- предоставлять детям список вопросов для обсуждения до чтения текста;
- указывать номера страниц для нахождения нужной информации;
- предоставлять краткое содержание текста и др.

Учебные программы

- сокращать задания, направленные на усвоение ключевых понятий;
- сокращать задания, направленные на отработку правописания наиболее функциональных слов;

- предоставлять альтернативные варианты объемным письменным работам (подготовить несколько небольших сообщений и др.);
- разрешать использовать калькулятор;
- размещать небольшое количество заданий на одном листе;
- предоставлять стол со справочной информацией;
- использовать лист большого формата для обозначения проблемы;
- обеспечить каждого обучающегося визуальным числовым рядом, картинками, графиками и др.

Организация работы в классе

Учителю необходимо:

- составить индивидуальные правила для отдельных детей (алгоритм последовательности действий, наличие их на рабочем столе);
- обеспечить близость обучающихся к учителю;
- подготовить детей к перемене деятельности;
- предоставлять дополнительное время для завершения действий, в том числе в домашних условиях;
- использовать индивидуальные шкалы оценок в качестве поощрений;
- практиковать ежедневные оценки как накопительные с целью выведения итоговой за четверть;
- разрешать переделывать задание с ошибками;
- разрешать делать записи в тетрадях с заданиями учителя;
- использовать стрелки на доске, в листах, тетрадях для обозначения связей;
- использовать невербальные инструкции для поощрений и замечаний (карточки с сигналами, жесты, мимика, др.);
- предоставлять возможность покинуть рабочее место с организацией альтернативного задания у доски, другом столе и др.

Таким образом, создавая необходимые условия в классе для отдельных детей с ОВЗ, можно значительно расширить их возможности в развитии, обучении, общении, социальном поведении, стимулировать перспективу дальнейшего профессионального обучения, гармонизировать взаимоотношения со сверстниками, что не противоречит идее инклюзивного обучения.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Опишите формы и способы взаимодействия специалистов, осуществляющих сопровождение детей в инклюзивном образовании.

2. Определите цели, содержание и способы работы команды специалистов инклюзивного образовательного учреждения.
3. Предложите принципы построения технологий поддержки участников инклюзивного образования.
4. Спроектируйте фрагмент индивидуальной образовательной программы (по образцу, указанному в лекции) для детей с разными показателями здоровья с разным уровнем физического и психического развития.

Глава 8. Профессиональная деятельность и личность педагога инклюзивного образования

Педагогическая деятельность представляет особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленного человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе. Накоплено много положительного опыта педагогической деятельности в условиях специализированных образовательных учреждений, специфика которых предопределяет особенности организации процесса передачи опыта и культуры младшему поколению. Демократизацией современного общества и модернизацией системы образования в связи с популяризацией идеологии инклюзии в обществе и педагогической среде обозначается необходимость аналитического осмысления опыта педагогов, работающих с особыми детьми и его преломления в практике деятельности обычных образовательных учреждений.

Идеология инклюзии, отвечая современным целям общественного развития, может стать основой решения вопроса доступности непрерывного образования для всех категорий населения. При этом в условиях реализации идеи инклюзивного образования в условиях дошкольных образовательных учреждений и школы особой проблемой становится проблема качества образования.

Среди вопросов, обсуждаемых педагогическим и родительским сообществом, – вопрос, не приведет ли введение инклюзии к неизбежным потерям в качестве. И как следствие – вопрос о самой педагогической деятельности и личности педагога, которые, реализуя идеи инклюзивного образования, умеет достигнуть результативности обучения и воспитания.

Имеющийся опыт инклюзивного образования в отдельных регионах России позволяет утверждать, что инклюзия в образовании приводят не только к нормализации жизни детей с ограниченными возможностями, но и к большей успешности их обычных сверстников за счет повышения педагогического мастерства педагогов.

Показателем педагогического мастерства становится умение построить систему образования под потребности и возможности конкретного ребенка. Потребность в инклюзивном образовании в российском обществе возрастает с каждым днем. Ключевой проблемой в развитии инклюзивного образования становится подготовка кадров.

Ведущим аспектом подготовки педагогов к работе в системе непрерывного инклюзивного образования становится формирование у них навыков дифференциации учебных планов, рабочих программ, методических подходов в организации инклюзивного обучения. Помимо этого, педагог системы инклюзивного образования должен обладать основами знаний в работе с детьми с особыми образовательными потребностями.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями предполагает умение педагога организовать совместную и индивидуальную деятельность детей с разными типами нарушения здоровья с их здоровыми сверстниками. В этой связи актуальными становятся знание педагогом возрастных, сенсорных, интеллектуальных особенностей, его умения собирать первичную информацию об истории каждого ребенка. Одним из требований к профессиональной деятельности педагога инклюзивного образования является требование контролировать эмоциональную стабильность ребенка.

Среди актуальных компетенций – компетенции в области конфликтологии, искусство предупреждения и разрешения любого конфликта – гарант успешности решения педагогических задач. Рассматривая личностные характеристики педагога инклюзивного образования, необходимо сделать акцент на ментальности как совокупности определенных социально-психологических установок, ценностных ориентации, особенностей восприятия и осмысления действительности, отражающих отношение человека к миру и определяющих его выбор способа поведения в повседневных жизненных ситуациях.

Структурными характеристиками ментальности педагога инклюзивного образования выступают установки: на ценность ребенка независимо от его способностей и достижений, право каждого на общение, поддержку и дружбу с ровесниками. Философия разнообразия, воспринятая учителем как социальная норма, способная усилить все стороны жизни человека, становится основой для его собственного принятия инклюзии в образовании.

К личностным характеристикам педагога, позволяющим успешно решать педагогические задачи в условиях инклюзивного образования, относятся хорошая саморегуляция и самодисциплина, настойчивость, способность разрешать трудные ситуации. Педагогу как представителю профессии, связанной с работой с людьми должны быть присущи такие качества, как гуманистичность, этичность, ответственность, моральность, настроенность на других и понимание других, тактичность,

оптимистичность, эмоциональная теплота, жизнерадостность, дружелюбность.

Таким образом, компетентность в области инклюзивного образования предполагает наличие у педагога способности осуществлять профессиональные функции, учитывая разные образовательные потребности учащихся, создавая условия для их развития и саморазвития. Это связано, прежде всего, с необходимостью овладения системными дефектологическими знаниями в связи с переходом к новой образовательной парадигме. В связи с этим умение педагога пользоваться рекомендациями, инструкциями на основе базовых специальных знаний при обучении детей с особыми образовательными потребностями является значимым компонентом организации доступного образования в условиях муниципальной образовательной системы.

По мнению И. Н. Хафизуллиной, инклюзивная компетентность – это интегративное личностное образование, обуславливающее способность осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения, учитывая разные образовательные потребности учащихся и обеспечивая включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду общеобразовательного учреждения, создавая условия для его развития и саморазвития [53].

В структуру инклюзивной компетентности будущих учителей, по мнению автора, входят:

- мотивационная, характеризующаяся глубокой личностной заинтересованностью, положительной направленностью на осуществление педагогической деятельности в условиях включения детей с ограниченными возможностями здоровья в среду нормально развивающихся сверстников;
- когнитивная, которая определяется как способность педагогически мыслить на основе системы знаний, необходимых для осуществления инклюзивного обучения;
- рефлексивная, проявляющаяся в способности анализа собственной учебной, квазипрофессиональной, профессиональной деятельности, связанной с осуществлением инклюзивного обучения, и ключевые операционные компетентности, которые мы будем рассматривать как компоненты инклюзивной компетентности учителей.

В исследовании Шумиловской Ю. В. [4] дана характеристика компонентов готовности будущего учителя к работе в условиях инклюзивного образования следующих составляющих:

- мотивационного – как совокупности стойких мотивов к работе в условиях инклюзивного образования;
- когнитивного – как системы знаний и представлений о проблеме инвалидности и особенностях построения педагогического процесса с такими учащимися;
- креативного, отражающего творческую активность и личностные особенности педагога, позволяющие создавать новые материальные и духовные ценности, и деятельностного, состоящего из способов и приемов реализации профессионально-педагогических знаний в работе с лицами с ограниченными возможностями здоровья.

Опираясь на определение инклюзивной компетентности и анализ выделенных этапов обучения (И. Н. Хафизуллина [53]), нами выделено три составляющих инклюзивной компетентности (когнитивный, мотивационный, деятельностный), четыре уровня сформированности инклюзивной компетентности работников образования (нулевой, низкий, средний, высокий). Уровень сформированности инклюзивной компетентности рассматривался как степень овладения учителем ключевыми компетентностями, входящими в состав инклюзивной компетентности. Важным отличием показателей сформированности инклюзивных компонентов является их применение к работающим педагогам, имеющим опыт работы детьми, обучающимися в общеобразовательных учреждениях.

Так, педагоги с низким уровнем сформированности инклюзивной компетентности проявляют интерес к проблеме включения детей с особыми образовательными потребностями в общество, общеобразовательное учреждение, но рассматривают дифференцированное обучение в специальном (коррекционном) образовательном учреждении либо индивидуально на дому как наиболее приемлемые способы получения образования для людей с ограниченными возможностями здоровья. Представление об инклюзивном обучении детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе не совсем отчетливо. Стремление к пополнению недостающих знаний и приобретению умений и навыков реализации инклюзивного обучения осознано, но носит фрагментарный характер. Способы решения профессиональных задач (обучения, воспитания и развития учащихся) в процессе инклюзивного обучения не освоены.

Кроме этого мы полагаем, что существует вероятность выявления нулевого уровня инклюзивной компетентности. Это предположение

основано на данных, полученных в ходе исследования инклюзивной компетентности у студентов. В связи с этим возможно выявление нулевого уровня у начинающих педагогов, педагогов-предметников общеобразовательных школ. Педагоги с нулевым уровнем сформированности инклюзивной компетентности не рассматривают проблему включения детей с ограниченными возможностями здоровья в общество как актуальную, считают дифференцированное обучение в специальном (коррекционном) образовательном учреждении либо индивидуально на дому единственными возможными способами получения образования для людей с ограниченными возможностями здоровья. Также у учителей отсутствует представление об инклюзивном обучении детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе. Не понимается необходимость пополнения недостающих знаний, приобретения умений и навыков реализации инклюзивного обучения. Не освоены способы решения профессиональных задач (обучения, воспитания и развития учащихся) в процессе инклюзивного обучения.

Педагоги со средним уровнем сформированности инклюзивной компетентности имеют устойчивый интерес к проблеме качественного и доступного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья, признают за ними и их родителями (законными представителями) право выбора способа получения образования, рассматривают инклюзивное обучение как наиболее приемлемое и эффективное для социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в зависимости от степени отклонений и создания специальных условий в общеобразовательном учреждении. Имеют в целом верные, хотя и недостаточно систематизированные знания о специфике работы с различными категориями детей в условиях инклюзивного обучения.

Стремление к пополнению недостающих знаний и приобретению умений и навыков реализации инклюзивного обучения осознано, но потребность в целенаправленном повышении уровня своей инклюзивной компетентности еще не сформирована. Освоены способы выполнения конкретных профессиональных действий в процессе инклюзивного обучения, но возникают затруднения при решении педагогических задач, моделирующих профессиональную деятельность в условиях инклюзивного обучения, приобретен опыт в квази профессиональной деятельности.

Педагогические работники с высоким уровнем сформированности инклюзивной компетентности четко осознают значимость включения детей с ограниченными возможностями здоровья в социум и возмож-

ности выбора ими способа получения образования, рассматривают инклюзивное обучение как наиболее приемлемое и эффективное для социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. Обладают полными, глубокими и систематизированными знаниями о специфике работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного обучения. Способны анализировать и адекватно оценивать опыт осуществления профессиональной деятельности в процессе инклюзивного обучения. Наблюдается устойчивая потребность в повышении своей инклюзивной компетентности, а также ее результатов. Способы и опыт выполнения конкретных профессиональных действий (организация рабочего места, взаимодействие с тьютором и др.) в процессе инклюзивного обучения отработаны в квази-профессиональной деятельности и в ходе педагогической практики [53].

Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования включает в себя три этапа: научно-познавательный, мотивационный и деятельно-преобразующий.

Научно-познавательный этап включает освоение теорий, концепций, идей, отражающих эволюционность, неизбежность и актуальность формирования доступного образования для детей с особыми образовательными потребностями.

Мотивационный – формирование эмоционально устойчивого восприятия проблемы, толерантного отношения к участникам процесса. Единство волевого и эмоционального аспектов позволяет педагогу воспринимать ребенка с особыми образовательными потребностями не как объект долга, а как личность, заслуживающую любви и понимания.

Деятельно-преобразующий – включает в себя активную практическую (квазипрофессиональную) деятельность, направленную на формирование инклюзивных компетентностей.

В условиях инклюзивного образования наиболее оптимальным в рамках системы повышения квалификации и переподготовки специалистов являются практико-ориентированные учебные курсы, позволяющие осваивать инновационные модели инклюзивного образования и расширять систему профессиональных компетенций и посткурсовое сопровождение (учебно-методическое, консультативное, стажировочное). В результате реализации разработанных программ формируются и совершенствуются составляющие инклюзивной компетентности, повышается готовность специалистов к работе в условиях интеграции в общеобразовательную среду детей с особыми образовательными потребностями.

ГЛАВА 9. ТЕХНОЛОГИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В концепции технологии обучения в системе инклюзивного образования понятие «технология инклюзивного обучения раскрыто с опорой на исследования отечественных ученых В. П. Беспалько, М. В. Кларина, В. М. Монахова, Г. К. Селевко, М. Чошанова и др.

Педагогическая технология – это содержательная техника реализации учебного процесса (В. П. Беспалько).

Педагогическая технология – это описание процесса достижения планируемых результатов обучения (И. П. Волков).

Технология – это искусство, мастерство, умение, совокупность методов обработки, изменения состояния (В. М. Шепель).

Технология обучения – это составная процессуальная часть дидактической системы (М. Чошанов).

Педагогическая технология – системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей (М. В. Кларин).

Педагогическая технология – это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя (В. М. Монахов). На основе анализа понятия «технология», опираясь на точки зрения В. Беспалько, Б. Блума, В. Журавлева, М. Кларина, Г. Моревой, В. Монахова и других ученых, можно рассматривать «технология инклюзивного обучения» в качестве составной (процессуальной) части системы инклюзивного обучения, связанной с дидактическими процессами, средствами и организационными формами обучения детей с особенностями развития с их сверстниками в одном классе.

Таким образом, «технология инклюзивного обучения» – это та часть системы обучения, которая помогает ответить на вопрос «как учить результативно» разных детей в одном классе.

Опора на современную педагогическую теорию, общемировые и российские идеи в идеологии инклюзивного образования позволяет выделить принципы инклюзивного обучения, в соответствии с данными принципами выстраивается сам процесс обучения, определяются его средства и организационные формы.

К принципам инклюзивного обучения можно отнести:

- принцип предельной доступности образования для каждого с постановкой адекватных для всех обучающихся целей;
- ориентация на потребности каждого в программе и процессе обучения;
- увеличение степени участия каждого отдельного учащегося в обучающей деятельности;
- принятие и уважение индивидуальных особенностей обучения;
- создание условий для повышения успешности каждого обучающегося. Названные принципы инклюзивного обучения являются основой выбора (создания) технологий инклюзивного обучения. Данные технологии, внедренные в учебный процесс, призваны повысить уровень приспособления образовательной среды для работы с разнообразными детьми благодаря гибкости учебных программ и методов обучения; создать систему поддержки учащихся; дифференцировать работу с разными группами; использовать необходимые материально-технические средства обучения.

При всем многообразии форм, методов, приемов, средств в организации учебного процесса в инклюзивном классе есть некоторые общие требования, благодаря которым становится возможным одновременное обучение разных детей. К ним относятся:

1. Вариативные программы обучения учащихся одного класса.
2. Минимум учебного времени для общей работы со всем классом, преобладание индивидуальных работ.
3. Активное применение бланковых методик (раздача детям индивидуальных заданий различной степени сложности на отдельных бланках).
4. Позитивное подкрепление учебной деятельности детей.
5. Учет эмоциональных особенностей каждого ребенка.

Актуальность проектирования данных требований в технологию обучения в инклюзивном классе предопределяется социально-психологическими особенностями некоторых обучающихся данного класса. Любые виды нарушений в развитии учащихся сопровождаются определенными функциональными или органическими отклонениями в состоянии центральной нервной системы. Поэтому, планируя деятельность на учебном занятии, педагог должен учитывать тот факт, что учащимся с особенностями развития присущи не только проблемы освоения учебного материала, но и проблемы социализации, регулирования эмоциональных состояний.

Технология инклюзивного обучения, построенная на основе идей методики Ривина. Педагогическая деятельность А. Г. Ривина приходится на первую треть XX века. Учителем был на Украине, организовал обучение детей разного возраста и разного уровня развития. Подробное описание методики, разработанной А. Г. Ривиним, дается в работах М. А. Мкртчян, М. Эпштейн. Методика Ривина предназначена для изучения учащимися научных, учебных, художественных текстов в ходе занятий, построенных по принципу парной работы и работы в группе. Каждый учащийся получает свой текст и прорабатывает его по абзацам в парах сменного состава.

При освоении содержания текста учащимися составляется подробнейший план, который складывается из заглавий абзацев (частей) текста. При работе над текстом учащийся может пользоваться необходимым учебным оборудованием, картами, пособиями, словарями, выполняя те или иные предписания текстов.

Организационной формой работы над текстом является работа в парах. Каждый абзац текста прорабатывается учащимся с разными напарниками. Для работы над первым абзацем учащийся выбирает себе напарника, после совместного обсуждения идеи абзаца и его обозначения, сделанного в тетрадях, он помогает своему товарищу разобраться в его абзаце, озаглавить и записать название в тетрадь. После этого для проработки своего второго абзаца учащийся ищет нового напарника, рассказывает ему содержание первого абзаца, далее с ним читает, обсуждает, выясняет содержание второго абзаца, озаглавливает и пишет название в тетрадь.

Таким же образом он прослушивает своего напарника и помогает ему разобраться в его абзаце, озаглавить его и записать название в тетрадь. По завершению работы над текстом учащиеся выступают по данной теме перед малой группой. Построение учебного занятия по методике Ривина предполагает распределение содержания учебной программы на отдельные блоки (темы, подтемы) и формирование дидактических текстов, в которых выделяются отдельные абзацы.

Формирование текстов в инклюзивном образовании осуществляется с учетом степени доступности и индивидуальных возможностей обучающегося, которому текст предназначается. В современных условиях доступность содержания обеспечивается не только объемом текста (в зависимости от ситуации он может быть от одной до пяти страниц) и степенью сложности информации, которая должна быть осмыслена учащимся. Снижение сложностей обучения разных детей

в одном классе предполагает наличие необходимых технических средств, которые помогли бы освоить текст слабовидящим или слабослышащим детям, обучающимся вместе с детьми, не имеющих данных отклонений в здоровье.

Среди зарубежных технологий, широко используемых в качестве технологии обучения детей с особенностями развития с их сверстниками в одном классе, можно выделить методику совместного обучения. В этом случае изучение нового материала, который обзорно дается учителем, может включать разработку совместного группового проекта или презентацию по теме. В качестве предписаний к организации учебного процесса нужно обозначить необходимость такого построения работы над новым материалом, при котором более способные обучающиеся сами выступают в качестве педагогов, подтверждая тот факт, что при объяснении материала кому-либо человек сам постигает новое намного глубже.

В обеспечение эффективности выполнения способными обучающимися роли ведущего (учителя) возможно использование системы опережающих заданий, благодаря чему обучающийся окажется более подготовленным к восприятию нового материала и передачи его содержания другим обучающимся группы.

J. Theodore Rera, Betty Rera выделяют три типа групп, формируемых для организации совместного обучения, (формальные учебные группы, неформальные учебные группы, группы для совместного обучения). Формальные учебные группы (от 2 до 5 обучающихся) создаются педагогом для совместного решения какой-либо образовательной задачи. Например, для написания эссе, проведения экспериментального исследования, изучения новой лексики, решения математических задач, ответа на вопросы после прочтения материала. Педагог объясняет особенности работы в группе, помогает распределить роли в группе (кому-то отводится роль лидера, распределяющего задания, кто-то ведет записи и т.п.).

В начале работы педагог вводит специальные термины, ставит проблему, показывает актуальность ее решения. Организуя работу группы, педагог должен помочь учащимся осознать, что они все ответственны друг за друга.

Данная ответственность может быть в итоге отражена в оценке работы группы. В этом случае к показателям оценивания относится не только достигнутый результат, но и степень участия в его создании каждого члена группы. (При этом в качестве индивидуального участия

может быть даже вырезание картинок к оформлению доклада или написание новых терминов на листах бумаги и т.п.) Если формальные группы создаются для работы в течение всего учебного задания, то неформальные учебные группы являются временными (образованы на несколько минут, одно занятие, фильм, мероприятие). Однако результат, который может быть достигнут в течение непродолжительного периода времени, – показатель работы всей группы. А значит должна быть обязательно педагогическая оценка уровня работы группы.

Группы для совместного обучения образуются на долгий период времени, возможно, четверть или весь учебный год. Каждый член группы имеет право на помощь других членов группы. Технология организации работы данных групп имеет определенную специфику. Необходима постоянная поддержка работы группы учителем, через стимулирование (возможны состязательные формы организации); через оказание помощи как всей группе, так и отдельным членам, в первую очередь детям с особенностями развития; через системную рефлексию успехов и неудач; через совместный с детьми поиск путей для достижения успешности. При формировании групп соблюдается принцип включения обучающихся с разным уровнем интеллектуальных способностей.

В зарубежном опыте инклюзивного обучения широко применяются компьютерные технологии обучения. Но свой потенциал компьютерные технологии имеют и в обучении основам других наук. Так, эта технология может обеспечить индивидуальное, упорядоченное обучение основам русской грамматики. Выполнение школьниками на уроке интерактивного диктанта с обращением к «Репетитору онлайн» помогает построить процесс освоения учебного материала с учетом индивидуальных возможностей и способностей учащихся.

Организация работы при выполнении интерактивного диктанта может быть построена в соответствии со следующим алгоритмом:

- распределение участников по парам с определением маршрута их движения по выполнению задания и времени, отведенного на работу с текстом диктанта;
- работа в парах по выполнению интерактивного диктанта, уточнение правил в репетиторе с записью их в тетради;
- создание новой пары, в которой участники прорабатывают текст своего диктанта с новым напарником, при этом правила грамматики, определяющие правила написания текста обосновываются с опорой на сделанные в тетради записи;
- переход в новую пару и работа с новым напарником;

- актуализация грамматических правил языка, которые отрабатывались при выполнении интерактивного диктанта;
- подведение учителем итогов работы с обязательной оценкой продвижений в усвоении правил грамматики.

Использование компьютера в обучении обеспечивает необходимую тренировку и практику в изучении и закреплении учебного материала. Задача учителя при использовании компьютерных технологий в обучении в оценке и определении уровня освоения учащимся темы, создание пространства актуального и ближайшего развития каждого учащегося. Важной ролью учителя в инклюзивном классе является создание атмосферы доверия каждому учащемуся и вера в него.

Построение технологии инклюзивного обучения предполагает актуализацию дидактических процессов, средств и организационных форм обучения детей с особенностями развития с их сверстниками в одном классе с акцентом на персонализацию обучения.

В процессе обучения необходимо избегать:

- таких форм обучения (лекция, рассказ), которые направлены на длительное объяснение материала учителем, что предопределяет роль учащихся как пассивных слушателей;
- излишних требований к порядку и тишине на занятиях, наполненных пассивными формами репродуктивной деятельности школьников (переписывание с доски, переписывание текстов из учебников, чтение учебника и т.п.);
- подачу нового материала одним блоком и в один прием, с рассмотрением не только наиболее общих подпунктов темы, но и отдельных фактов, деталей;
- оценивания результатов и качества деятельности учащихся с созданием стрессовой ситуации.

Технология индивидуализированного обучения – это такая организация учебного процесса, при которой индивидуальный подход и индивидуальная форма обучения являются приоритетными. Индивидуальный подход – это ориентация в педагогическом общении на индивидуальные особенности обучающегося, реализация индивидуальной модели обучения, построенной с учетом личных особенностей ребенка и обеспечивающей условия для развития каждого в отдельности.

Индивидуализация обучения – это организация учебного процесса на основе способов, приемов, темпа обучения, выстроенных с учетом индивидуальных особенностей учащихся, организация, предусматривающая различные учебно-методические, психолого-педагогические

и организационно-управленческие мероприятия, обеспечивающие индивидуальный подход. Технология индивидуализированного обучения в инклюзивном классе призвана обеспечить право детей на разный уровень и содержание обучения.

Теоретической основой для ее построения могут стать:

- технология индивидуализированного обучения И. Унт;
- адаптивная система обучения А. С. Границкой;
- обучение на основе индивидуально-ориентированного учебного плана В. Д. Шадрикова.

Специфическими особенностями технологии индивидуализированного обучения И. Унт являются выбор самостоятельной работы учащегося в школе и дома главной формой обучения.

Организация самостоятельной работы осуществляется на основе индивидуальных учебных заданий, рабочих тетрадей на печатной основе, педагогического руководства индивидуализированной самостоятельной работой школьников. Такая форма организации деятельности позволяет выстроить процесс обучения в соответствии с уровнем развития ребенка.

Однако, при индивидуализированной системе обучения вне зоны педагогического управления может оказаться важным требование инклюзии – свободное общение. Дифференциация заданий для самостоятельной работы по уровню способностей учащихся не предполагает их взаимодействия в обмене усвоенной информацией.

Обогащение технологии индивидуализированного обучения И. Унт принципами инклюзивного образования, предполагающего взаимодействие в процессе обучения детей с особыми потребностями с другими детьми, сделает возможным вариативность программ обучения учащихся одного класса.

Технология адаптивного обучения А. С. Границкой предполагает нелинейную конструкцию урока: часть первая – обучение всех, часть вторая – два параллельных процесса: самостоятельная работа учащихся и индивидуальная работа учителя с обучающимися. При такой организации урока в рамках классно-урочной системы 60–80 % времени учитель может выделить для индивидуальной работы с обучающимися. Последнее особенно важно, исходя из необходимости оказывать специализированную помощь учащимся с особыми потребностями, которые обучаются в общеобразовательной школе.

В методике А. С. Границкой получают развитие идеи работы в парах сменного состава, описанные в работах В. К. Дьяченко, который

был обучающимся А. Г. Ривина. Организация учебного процесса по данной методике включает использование опорных схем Шаталова, многоуровневых заданий с адаптацией (карточки Границкой).

Предложенная А. С. Границкой нелинейная конструкция урока соответствует многим требованиям, которые предъявляются к организации обучения в инклюзивных классах. Например, в данной структуре организации урока обучающемуся не надо быть пассивным слушателем, процесс обучения предполагает активную деятельность каждого, вариативность содержания обучения может быть обеспечена благодаря карточкам многоуровневых заданий.

Обучение на основе индивидуально-ориентированного учебного плана В. Д. Шадрикова выстраивается на базе гипотезы о том, что развитие способностей эффективно, если давать ребенку картину усложняющихся задач, мотивировать сам процесс учения, но оставлять обучающемуся возможность работать на том уровне, который для него в настоящем возможен, доступен. Особенностью содержания и методики В. Д. Шадрикова являются следующие моменты: учебный план, программы и методические пособия создаются для шести уровней, которые позволяют вести обучение в зависимости от способностей каждого обучающегося.

Выбирая посильный уровень сложности по каждому предмету, обучающиеся оказываются в классах с переменным составом и, не теряя в объеме и содержании предмета, вместе движутся в освоении учебной программы. Причем выбор уровня сложности достаточно подвижен и делается не «навсегда», как в классах выравнивания, например, а в соответствии с сегодняшним наличным состоянием способностей учащегося.

Шесть уровней сложности позволяют организовать учебный процесс, посильный для всех, адаптированный к способностям обучающегося, к развитию способностей. Модифицированный вариант методики обучения на основе индивидуально-ориентированного учебного плана может быть использован в инклюзивном классе. В этом случае при формировании содержания шести уровней обучения должны быть учтены индивидуальные потребности детей, содержание индивидуальных видов деятельности, организация работы над ключевыми понятиями темы и т.п.

Индивидуализированная работа с детьми, имеющими выраженные проблемы развития, может быть реализована благодаря:

- вариативным планам обучения, законодательно закрепляющим право детей на обучение по программам разного уровня и содержания в одной возрастной группе;

- сокращению объема фронтальной работы с классом, преобладанию различных видов индивидуальных работ;
- активному применению бланковых методик, что дает возможность: учитывать различный темп работы обучающихся (например, дети, быстро завершившие самостоятельную работу по английскому языку, могут выбрать на стеллаже в классе книжку для чтения на английском языке); давать различные по уровню сложности задания, в зависимости от возможностей обучающегося; оказывать индивидуальную помощь нуждающимся в ней детям, не отвлекая других учащихся класса; индивидуально обсуждать с проблемным ребенком план выполнения задания; проводить текущий контроль;
- позитивному подкреплению учебной деятельности детей, включающему в себя: стимулирующую помощь (педагог помогает ребенку включиться в работу, эмоционально поддерживает его); возможность выбрать привлекательное занятие после выполнения обязательного задания; учету эмоциональных особенностей ребенка через: предоставленную ему возможность получить индивидуальную помощь; предупреждению педагогом риска возникновения конфликтов и негативных реакций; формированию позитивных эмоциональных отношений в группах.

В организации учебного процесса в инклюзивном классе, где одновременно обучаются разные дети, актуальными являются технологии индивидуальной поддержки.

Теоретической основой данных технологий стали идеи представителей гуманистической психологии. К. Роджерс считает основной задачей педагога – помощь ребенку в его личностном росте. Педагогика, по его мнению, сродни терапии: она всегда должна возвращать ребенку его физическое и психическое здоровье.

К. Роджерс утверждает, что учитель может создать в классе нужную атмосферу помощи ребенку в его личностном росте, если будет руководствоваться следующими положениями:

- на всем протяжении учебного процесса учитель должен демонстрировать детям свое полное доверие к ним;
- учитель должен помогать учащимся в формировании и уточнении целей и задач, стоящих как перед классом в целом, так и перед каждым учащимся в отдельности;
- учитель должен исходить из того, что у детей есть внутренняя мотивация к учению;

- учитель должен быть для учащихся источником разнообразного опыта, к которому всегда можно обратиться за помощью;
- важно, чтобы в такой роли он выступал для каждого учащегося;
- учитель должен развивать в себе способность чувствовать национальный настрой группы и принимать его;
- учитель должен быть активным участником группового взаимодействия;
- он должен открыто выражать в классе свои чувства; – должен стремиться к достижению эмпатии, позволяющей понимать чувства и переживания каждого школьника;
- учитель должен хорошо знать самого себя и свои возможности.

Данные требования, положенные в основу педагогического взаимодействия в инклюзивном классе, означают, что субъектом доверия учителя является каждый ребенок, даже если это особый ребенок.

Демонстрация доверия прямо и косвенно проходит через все учебное занятие, когда выполняются разные по сложности виды учебных действий. Представленные концептуальные положения технологии индивидуальной поддержки означают активное участие учителя в групповой (парной) работе.

Последнее означает, что для каждой из представленных выше технологий обучения должны быть продуманы сценарии педагогических действий, благодаря которым может быть обеспечено посильное участие обучающихся в работе над учебным материалом.

В концептуальных положениях технологии индивидуальной поддержки хорошо просматривается принцип демократизации учебного взаимодействия. Эффективность личностного роста ребенка обеспечит учительское умение построения процесса осознания обучающимися того, что каждый может столкнуться с трудностями в обучении в определенных областях или в определенное время.

Своевременно оказанная помощь – путь в преодолении данных трудностей. Помогая однокласснику при работе в группах (парах), школьник оказывает ему поддержку в преодолении трудностей.

Реализация технологии индивидуальной поддержки в работе с классом предполагает диагностическо-мониторинговое сопровождение учебного процесса. Используя многообразие методов сбора информации (наблюдение, анкетирование, интервьюирование и т.п.) об учебных достижениях учащихся, об их умении организовать себя в работе, об умении построить отношения с одноклассниками, учитель сможет увидеть даже небольшие продвижения своих обучающихся в личностном

росте, выделить те или иные проблемы личностного развития. Фиксация данной информации (в первую очередь, о детях с особенностями развития) в специальных тетрадах может стать значимым фактором педагогической поддержки ребенку. Важными направлениями наблюдения за детьми с особенностями развития выступают следующие направления:

- общее поведение (в различных видах деятельности);
- самостоятельность;
- социальное поведение;
- актуальный уровень развития;
- проблемы поведения и обучения.

Активное внедрение перечисленных выше технологий обучения в работу с детьми инклюзивного класса помогает индивидуализировать работу с детьми, имеющими выраженные проблемы развития. Это связано с сокращением фронтальной работы с классом; с различным уровнем сложности заданий; с позитивным подкреплением работы ребенка.

Составной частью педагогических технологий являются игровые технологии. В образовательном процессе используют занимательные, театрализованные, деловые, ролевые, компьютерные игры. В мировой педагогике игра рассматривается как любое соревнование или состязание между играющими, действия которых ограничены определенными условиями (правилами) и направлены на достижение определенной цели (выигрыш, победа, приз). Разработкой теории игры, ее методологических основ, выяснением ее социальной природы, значения для развития обучаемого в отечественной педагогике занимались Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и др.

Педагогическая игра характеризуется учебно-познавательной направленностью. Игровая форма занятий создается на уроках при помощи игровых приемов и ситуаций, выступающих как средство побуждения, стимулирования к учебной деятельности.

По мнению Д. Б. Эльконина, главными структурными единицами игры можно считать:

- роли, которые берут на себя играющие;
- сюжет, отношения, которые передаются в игре и копируются из жизни взрослых, воспроизводятся играющими;
- правила игры, которым играющие подчиняются.

Игровые технологии имеют огромный потенциал для построения учебного процесса в инклюзивном классе. Однако специфика класса

предполагает определенные требования к выбору игровых технологий в нем. В частности, при планировании урока в игровой форме необходимо:

- заранее определить роли для каждого учащегося с учетом интересов, возможностей, границ успешности, которые у каждого ребенка свои;
- спрогнозировать возможные линии развития сюжета и отношений в игре конкретных детей, имеющих свои особенности развития;
- продумать план индивидуальной помощи каждому, как на этапе подготовки игры, так и на этапе ее развития;
- подготовить подсказки (инструкции) для особо нуждающихся, возможно заранее «отрепетировать» их действия в игре.

Реализация игровых приемов и ситуаций при урочной форме занятий основывается:

- на постановке дидактической цели в форме игровой задачи;
- на организации учебной деятельности в соответствии с правилами игры;
- на применении учебного материала в качестве ее средства;
- на введении в учебную деятельность элементов соревнования, которые переводят дидактическую задачу в игровую.

Игровые технологии могут быть использованы для активизации и интенсификации учебного процесса при освоении понятия, темы и даже раздела учебного предмета, в качестве фрагмента занятия (введения, объяснения, закрепления, упражнения, контроля). Приведем пример игры, построенной на состязательных принципах между группами. При закреплении темы, учащиеся разбиваются на малые группы, получая задание собрать из отдельных деталей фигуру.

При этом все детали фигуры находятся у учителя и выдаются группам по факту правильного выполнения заданий. Группа сама формирует заказ, сколько заданий готова взять за один раз (одно на всех членов группы, два или более). Содержание заданий соответствует теме, над которой работает класс, учитель всегда может прийти на помощь каждой группе, но нужно оговорить заранее количество раз, когда можно будет воспользоваться помощью учителя (оно должно быть ограничено).

Победителем выходит та группа, которая быстрее всех выполнила задания и собрала фигуру из полученных деталей.

Вовлечение в театрализованные игры может стать для ребенка, страдающего синдромом дефицита внимания и гиперактивности,

одним из способов усвоения учебного материала. На основе игровых форм, активно внедряемых в работу с учащимися начальной школы, создаются условия для развития памяти, внимания, воображения, мышления ребенка. Современный набор развивающих игр достаточно многообразен, в учебном процессе хорошо применимы психотехнические упражнения.

Осмысление роли игровых технологий в обучении детей инклюзивного класса предполагает понимание функций игры. К важным функциям игры как педагогического феномена культуры относятся: социокультурное назначение игры; функция коммуникации; функция самореализации человека в игре; диагностическая функция и др.

При планировании урока на основе игровой технологии педагог должен продумать те функциональные предназначения игры, которые должны доминировать в организуемой игровой деятельности. Это позволит более эффективно реализовать ее назначение не только в обучении школьника, но и его личностном и социальном развитии. Так, проектируя игру в форме суда над (частью речи; наукой химией из-за которой возможна экологическая угроза и т.п.), учитель активно реализует функции коммуникации, которые выстраиваются соответственно правилам игры, где есть обвинитель и обвиняемый, адвокат и судья, свидетели. При этом чем неожиданней сюжет игры, тем больше возможность проникнуть в глубь изучаемого явления с неожиданной стороны. Специфика инклюзивного класса, его целей и задач, среди которых воспитание толерантности, определяет некоторые особенности использования игровых технологий обучения. В частности, реализуя принцип состязательности, учитель должен предупредить ситуации, когда ребенок с особенностями развития может стать объектом для негативных эмоций учащихся той группы, которая в состязании показала худший результат. При использовании игровых технологий обучения, построенных на принципах состязательности, необходимо:

- продумывать большее разнообразие ситуаций для поощрения учащихся (здесь даже факт переживаний ребенка, ярко проявляющийся в его действиях, движениях, может быть оценен дополнительным баллом);
- определять победителей на промежуточных этапах игры и отказ от победителя по общим итогам игры;
- предупреждать отношения сверстников к ребенку с особенностями развития как ненужному приложению к группе (с этой

целью можно заранее готовить таких детей к участию в игре, или представлять им роли арбитров, наблюдателей и т.п.).

К важным моментам построения урока на основе игровых технологий относится выбор игры. Выбор игры, в первую очередь, зависит от того, каков ребенок, что ему необходимо, какие обучающие и воспитательные задачи требуют своего разрешения. При выборе игры необходимо учитывать особенности состава класса, возраста учащихся, их интересы, уровни общения и совместимости и т.п. Игра в обучении должна стать средством получения чего-либо (новых знаний, умений, отношений).

При определении целей игры ценным становится умение педагога усилить акцент на формирование отношений... (отношения к знаниям – интерес, потребность, ценность; отношения к одноклассникам – толерантность, доброжелательность и т.п.; отношения к делу – организованность, дисциплинированность).

Указанные цели могут находиться за пределами игровой ситуации, а результат игры выражаться в виде внешних предметов и всевозможных изделий (модели, макеты, игрушки, конструкторы, куклы и др.). Любая игра, в том числе и проводимая в рамках урока, должна помочь учащимся получить удовольствие, однако ее результат должен быть конструктивным. Существуют и другие методы передачи информации изучаемого текста при помощи рук, например один из членов группы при помощи жестов передает информацию классу по отношению к понятию, написанному на его ладони

Современные игровые технологии обучения достаточно многообразны. Этим многообразием устанавливаются и определенные правила действий для педагога на этапе подготовки и проведения игры. Знание этих правил и особенностей их осуществления соответственно специфики инклюзивного класса – одно из условий успешности внедрения данных технологий в обучение учащихся.

Среди методов обучения, которые обеспечивают реализацию требований инклюзивного образования – метод проектов. Е. С. Полат определяет метод проектов как способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технология), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом. Сущность метода проектов состоит в предоставлении учащимся возможности самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических задач или проблем, требующих интеграции знаний из различных предметных

областей. Метод проектов как педагогическая технология включает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по своей сути.

Автором, разработчиком метода является Джон Дьюи, а также его обучающийся В. Х. Килпатрик, его статья 1918 года «Метод проектов» принесла популярность новому методу обучения. У. Х. Килпатрик различал 4 вида проектов: созидательный (производительный), потребительский, проект решения проблемы, проект-упражнение. Дж. Дьюи предлагал строить обучение на активной основе, через целесообразную деятельность обучающегося, сообразуясь с его личным интересом именно в этом знании.

В первой половине XX века метод проектов начинает вводиться в педагогическую практику. Идеи проектного обучения появляются в педагогической практике России благодаря С. Т. Шацкому. По личному распоряжению Н. К. Крупской проектные методы в преподавании широко применяются в 20-е годы прошлого столетия. В 1931 году метод проектов был осужден. Его возрождение начинается в инновационные 90-е годы XX столетия.

Использование метода проекта в инклюзивном классе предоставляет учителю возможность построить учебный процесс с учетом интересов ребенка, его способностей. Метод проектов в обучении помогает реализации актуального требования инклюзивного образования – включения родителей в учебный процесс. В этой связи в качестве специфической особенности метода проектов в инклюзивном классе становится организация работы с родителями. В линии связи обучающийся – учитель – родитель – учебный материал проект может стать путем индивидуализации темпов и уровня изучения школьной программы (как уже указывалось вариативность образовательных программ – обязательное условие инклюзивного образования). А защита проектов не только итог самостоятельного погружения в проблему, но и праздник преодоления трудностей. Для придания определенной торжественности моменту защиты проектов ее можно проводить при присутствии родителей, причем само их участие может быть не только в качестве пассивных зрителей, но и активных участников.

Технология использования метода проектов для построения самостоятельной работы учащихся над учебным материалом, кроме привлечения к ней родителей включает в себя ряд особенностей. Среди них обязательное обозначение учителем этапов работы над проектом с выделением объема работы; осуществление педагогом контрольных

функций по результатам работы (отдельные фрагменты будущего проекта могут представляться учащимися на специально отведенном для этого времени урока); оказание учителем консультативной помощи родителям и учащимся при работе над проектом, использование урока для выполнения отдельных элементов проекта. В требования к проекту могут быть включены формы его оформления. Например, в качестве формы проекта может быть форма детской книги (такая форма может быть использована независимо от возраста и класса).

Такое представление означает наличие иллюстраций к сформированному тексту, особенности построения самого текста, оформления и т.п. Актуальность метода проектов в инклюзивном образовании определяется тем, что он ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся, которая может осуществляться в индивидуальной, парной и групповой деятельности.

Метод может быть использован не только в организации внеучебной работы по предмету, но и в качестве метода урочной деятельности. В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве; развитие критического мышления.

Организация проектной деятельности в ходе урока имеет свои специфические особенности, например использование системы опережающих заданий, уровень сложности которых соответствует уровню возможности самих учащихся. Благодаря опережающим заданиям можно осуществлять межпредметные связи и проводить интегрированные уроки, содержание которых объединит два школьных предмета в одно единое целое, помогая учащимся постигнуть единство и взаимосвязь знаний в силу единства и целостности мира.

Обращенные к разным дидактическим теориям технологии, построенные на основе использования разнообразных методов, средств и приемов, представленные в трудах теоретиков и практиков технологии обучения учащихся обычной школы, класса могут быть адаптированы в пространство инклюзивного образования, позволяя рационализировать процесс обучения разных детей в одном классе.

Словарь терминов

Безбарьерная среда – это обычная среда, дооборудованная с учетом потребностей, возникающих в связи с инвалидностью, и позволяющая людям с особыми потребностями вести независимый образ жизни.

Гендер – совокупность социальных и культурных норм, которые общество предписывает выполнять людям в зависимости от их биологического пола.

Гендерная социализация – процесс усвоения индивидом культурной системы гендера того общества, в котором он живет, своеобразное общественное конструирование различий между полами.

Гендерная диспропорция – неравное число мужчин и женщин в группе, организации, обществе и органах управления.

Деадаптация – психическое состояние, возникающее в результате несоответствия социопсихологического или психофизиологического статуса ребенка требованиям новой социальной ситуации.

Де-институционализация – система мер нацеленных на предупреждение помещения (институализации) детей, лишенных родительской опеки, в интернатные учреждения и сокращение числа детей в таких учреждениях.

Де-институционализация предполагает действия по предупреждению отказа от ребенка, наличие/развитие служб поддержки неблагополучных/уязвимых семей, развитие альтернативных форм устройства детей, обеспечение условий в интернатных учреждениях максимально приближенных к семейным и перепрофилирование/трансформацию интернатных учреждений в службы сопровождения семьи, центры дневного пребывания детей, ресурсные центры и т.д.

Дискриминация (Discrimination, от лат. discriminatio – различие) – преднамеренное ущемление прав, интересов отдельных лиц, социальных групп, несправедливое, отличающееся в негативную сторону от общепринятого отношение, основывающееся на произвольных мотивах.

Дети с особенностью психофизического развития – дети, которые в результате психических и физических недостатков имеют сложности в обучении: глухие дети и слабослышащие; слепые и слабовидящие; дети с задержкой психического развития; умственно отсталые дети; аутичные дети; дети с тяжелыми нарушениями

речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, со сложными (комбинированными) нарушениями и др.

Дети с нарушением поведения – эта категория умственно отсталых детей, у которых при неблагоприятных условиях жизни и неадекватных условиях воспитания и обучения могут возникнуть «социальные вывихи», то есть нарушения поведения.

Дети с особыми образовательными потребностями – термин, обеспечивающий потребность отразить в языке новое понимание прав детей с нарушениями в психофизическом развитии, новое отношение к ним.

Дети с особыми нуждами (дети со специальными потребностями в обучении) – дети, имеющие нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость их социальной защиты.

Дети, с проблемами в обучении – дети, которые испытывают трудности в процессе усвоения знаний и имеют поведенческие проблемы. Ребенок с проблемами в обучении также определяется как ребенок со специальными потребностями в обучении.

Дети с особыми возможностями – дети, которые проявляют значительное отличие в выполнении заданий по сравнению с большинством их сверстников.

Дети, уязвимые в результате ВИЧ/СПИДа. Данное понятие включает детей и подростков до 18 лет, являющихся носителями ВИЧ и заболевших СПИДом; детей, ставших сиротами вследствие болезни родителей СПИДом; уязвимых детей, чье выживание и благополучие или развитие находится под угрозой в результате ВИЧ/СПИДа. ВИЧ/ СПИД наносят потери детству и жизни детей.

Дефектология (от лат. defectus – недостаток) – научная отрасль, изучающая закономерности и особенности развития детей с физическими и психическими недостатками и вопросы их обучения и воспитания. Джомтъенская декларация – была принята на Джомтъенской всемирной конференции «Образование для всех», проходившей в марте 1990 года в Джомтъене (Тайланд). Конференция положила начало международному движению по обеспечению базового образования для всех детей, молодежи и взрослых. Была принята Программа действий, устанавливающая четкие направления действий и меры по достижению целей Образования

для всех (ОДВ), отраженных в документе «Всемирная декларация об образовании для всех». К ключевым аспектами и принципам джомтьенской декларации относят: всеобщий доступ к обучению; содействие обеспечению равенства; особое внимание к учебным результатам; расширение средств и масштабов базового образования; улучшения условий для образования и укрепления партнерских связей.

Дифференциация в обучении и образовании – 1) организация учебной деятельности школьников, при которой с помощью отбора содержания, форм, методов, темпов, объемов образования создаются оптимальные условия для усвоения знаний каждым ребенком; 2) ориентация системы образования на удовлетворение различных образовательных потребностей.

Задержка психического развития (ЗПР) – синдром временного отставания развития психики в целом или отдельных ее функций, замедление темпа реализации потенциальных возможностей организма, часто обнаруживается при поступлении в школу и выражается в недостаточности общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления, малой интеллектуальной целенаправленностью, преобладании игровых интересов, быстрой пересыщаемости в интеллектуальной деятельности.

Защита прав детей – подразумевает предотвращение и реагирование на насилие, эксплуатацию и жестокое обращение с детьми, включая коммерческую и сексуальную эксплуатацию, торговлю детьми, детский труд, традиционные обряды, наносящие вред здоровью.

Индивидуализация обучения – организация учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся; позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого обучающегося. Индивидуализация обучения осуществляется в условиях коллективной учебной работы в рамках общих задач и содержания обучения.

*Инвалидность (от лат. *invalidus* – слабый, немощный)*, состояние человека, при котором имеются препятствия или ограничения в деятельности человека с физическими, умственными, сенсорными или психическими отклонениями.

Инвалид – человек, у которого возможности жизнедеятельности личной и в обществе ограничены из-за его физических, умственных, сенсорных или психических отклонений.

Инклюзия – 1) полное включение детей с разными возможностями во все позитивные аспекты жизни образовательного учреждения, которые доступны обычным детям; 2) процесс развития предельно доступного образования для каждого в доступных школах и образовательных учреждениях, формирование процессов обучения с постановкой адекватных целей всех обучающихся, процесс ликвидации различных барьеров для наибольшей поддержки каждого учащегося и максимального раскрытия его потенциала.

Инклюзив (от франц. *inclusif* – включающий в себя) – местоименные или глагольные формы, указывающие на то, что адресат речи входит в число участников действия (Большой российский энциклопедический словарь).

Инклюзивное образование – это такая форма организации образовательного процесса, при которой все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без таких ограничений в одних и тех же общеобразовательных школах, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают своим обучающимся необходимую специальную поддержку.

Интернатное учреждение – организация, которая осуществляет уход за детьми-сиротами и детьми, лишенными родительской опеки, детьми с ограниченными возможностями, в исключительных случаях – за детьми из малообеспеченных семей и многодетных семей, детьми с асоциальным поведением, детьми из населенных пунктов, где нет соответствующих школ.

Система воспитания в интернатном учреждении предусматривает групповую форму ухода за ребенком.

Информационные технологии – это аппаратно-программные средства, базирующиеся на использовании вычислительной техники, которые обеспечивают хранение и обработку образовательной информации, доставку ее обучаемому, интерактивное взаимодействие студента с преподавателем или педагогическим программным средством, а также тестирование знаний студента.

Лица с ограниченными возможностями – лица с ограниченными возможностями здоровья имеют дети, имеющие недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, которые препятствуют получению образования без создания специальных условий;

потребность в специальных условиях обучения должна быть подтверждена психолого-медико-педагогической комиссией.

Медиаграмотность (media literacy) – способность использовать, анализировать, оценивать и передавать сообщения (messages) в различных формах.

Медиаграмотность (media literacy) – процесс подготовки медиаграмотного человека, обладающего развитой способностью к восприятию, созданию, анализу, оценке медиатекстов, к пониманию социокультурного и политического контекста функционирования медиа в современном мире, кодовых и репрезентационных систем, используемых медиа; жизнь такого человека в обществе и мире связана с гражданской ответственностью.

Медиакультура (media culture) – совокупность материальных и интеллектуальных ценностей в области медиа, а также исторически определенная система их воспроизводства и функционирования в социуме.

Медиаобразование – процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники.

Мейнстриминг – включение обучающихся с инвалидностью к общению со сверстниками на праздниках, в различных досуговых программах, прежде всего для того, чтобы повысить свои возможности социальных контактов, но не для достижения образовательных целей.

Неформальное образование – образование, которое поддерживается и организуется, но в отличие от формального образования не характеризуется последовательными ступенями обучения. Оно осуществляется в и вне образовательных учреждений и открыто для всех возрастных групп, будь это дети, не посещающие обычные школы, неграмотные взрослые или рабочие, которым необходимо овладеть определенными навыками работы.

Образовательная инклюзия – в международном масштабе рассматривается как реформа, которая поддерживает и поощряет разнообразие среди учащихся.

Одаренные дети – дети, обнаруживающие общую или специальную одаренность (к музыке, рисованию, технике и т.д.). Одаренность принято диагностировать по темпу умственного развития – степени опережения ребенком при прочих равных условиях своих ровесников (на этом основаны тесты умственной одаренности и коэффициент интеллектуальности IQ). Значение такого показателя не следует преувеличивать, поскольку первостепенное значение имеет творческая сторона ума. Раньше других можно обнаружить художественную одаренность детей (в области музыки, затем – в рисовании). В области науки быстрее всего проявляется одаренность к математике. Детей с необычайно ранним умственным развитием или с особенно яркими, чрезвычайными достижениями в какой-либо деятельности называют вундеркиндами.

Омбудсмен (швед. ombudsman – представитель чьих-либо интересов) – лицо, уполномоченное парламентом осуществлять контроль за соблюдением законных прав и интересов граждан в деятельности органов исполнительной власти и должностных лиц.

Показатели инклюзии – это подборка практических материалов, направленных на формирование действий по созданию такой атмосферы в школе, которая позволяет включить всех участников образовательного процесса в школьную жизнь; это действия по созданию в школе «включающей» инклюзивной образовательной среды для всех членов школьного сообщества.

Социальная адаптация – приведение индивидуального и группового поведения в соответствие с господствующей в данном обществе, классе, социальной группе системой норм и ценностей.

Социорефлексия – стремление и умение человека посмотреть на себя глазами других людей, оценить себя со стороны.

Социальная инфраструктура для детей – система объектов (зданий, строений, сооружений), необходимых для жизнеобеспечения детей, а также организаций независимо от организационно-правовых форм и форм собственности, которые оказывают социальные услуги населению, в том числе детям, и деятельность которых осуществляется в целях обеспечения полноценной жизни, охраны здоровья, образования, воспитания, социальной адаптации, развития детей, удовлетворения их общественных потребностей.

Социальная эксклюзия (социальное исключение) – не только научный, но и социально-политический концепт, широко распространенный в западноевропейских дискуссиях, связанных с проблемами

бедности, маргинальности и депривации с середины двадцатого века и весьма популярный в наши дни.

Социальная реабилитация ребенка – процесс, направленный на достижение оптимального физического, интеллектуального, психического и/или социального уровня деятельности и поддержание его с предоставлением тем самым средства для изменения жизни.

Реабилитация включает в себя широкий круг мер и деятельности, начиная от начальной и более общей реабилитации и кончая целенаправленной деятельностью.

Толерантность (от лат. *tolerantia* – терпимость) – 1) терпимость к иного рода взглядам, нравам, привычкам; 2) способность организма переносить неблагоприятное влияние того или иного фактора среды; 3) качество, характеризующее отношение к другому человеку как к равнодстойной личности и выражающееся в сознательном подавлении чувства неприятия, вызванного всем тем, что знаменует в другом иное (внешность, манера речи, вкусы, образ жизни, убеждения и т.п.).

Фасилитация – 1) это профессиональная организация процесса групповой работы, направленная на прояснение и достижение группой поставленных целей. Процесс фасилитации приводит к повышению эффективности групповой работы, вовлеченности и заинтересованности участников, раскрытию их потенциала; 2) это помощь нейтральной стороны, задача которой – облегчение взаимодействия внутри группы.

Фасилитатор – человек, который управляет процессом обсуждения, вовлекает участников и структурирует работу группы.

Эмпатия (от греч. *pathos* – «сильное и глубокое чувство, близкое к страданию», *em* – префикс, означающий «направление внутрь») – такое духовное единение личностей, когда один человек настолько проникается переживаниями другого, что временно отождествляется с ним, как бы растворяется в нем.

Эмпатия – эмоциональная особенность человека играет большую роль в общении между людьми, в восприятии ими друг друга, установлении взаимопонимания.

Эмпатийность (от греч. *empathia* – сопереживание) – это свойство личности, которая может носить познавательный (способность понимать и предвидеть), аффективный (способность эмоционально реагировать) и активно-деятельностный (способность к соучастию) характер.

Эксклюзия (исключение, отторжение, отчуждение, изоляция, сегрегация) в сфере образования – ситуация, в которой дети с особыми потребностями лишены возможности пользоваться правами в получении полноценного качественного образования, соблюдение которых гарантировано им международными, национальными и местными нормативно-правовыми актами.

Литература

1. Агапова, Н. Г. Феномен смены образовательных парадигм в истории культуры / Н. Г. Агапова // Философия образования. – 2008. – № 2. – С. 20-29.
2. Адлер, А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. – Москва : Изд-во Института Психотерапии, 2007. – 214 с.
3. Айсмонтас, Б. Б. Инклюзивное образование студентов с инвалидностью и ОВЗ с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий / Б. Б. Айсмонтас [и др.] ; под ред. Б. Б. Айсмонтаса. – Москва : Изд-во МГППУ, 2015. – 271 с.
4. Алёхина, С. В. Инклюзивное образование: история и современность : учебно-методическое пособие / С. В. Алёхина. – Москва : Педагогический университет «Первое сентября», 2013. – 33 с. Режим доступа: http://school30.org.ru/docs/Ped_soveti/ped_sovet_7_30_12_15/inkluz_obr_istoriya.pdf (дата обращения: 02.10.2017).
5. Амонашвили, Ш. А. Гуманная педагогика. Актуальные вопросы воспитания и развития личности / Ш. А. Амонашвили. – Москва : Изд-во Амрита-Русь, 2010. – 288 с.
6. Аргунова, Т. П. Интеграция детей-инвалидов в социум посредством социально-педагогической реабилитации : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Аргунова Тамара Прокопьевна. – Якутск, 2009. – 179 с.
7. Артюшенко, Н. П. Организационно-педагогические условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Артюшенко Наталья Петровна. – Томск, 2010. – 23 с.
8. Ахметова, Л. В. Проблемы современной школы : интегрирование или инклюзирование / Л. В. Ахметова // Сборник материалов междисциплинарной конференции «Инклюзивное профессиональное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья». – Москва : Федеральный институт развития образования, – 2010. – С. 18–25.
9. Байрамов, Д. А. Профессиональное обучение и карьерное развитие лиц с нарушениями ОДС: сущность и основные детерминанты / Д. А. Байрамов, Д. С. Райдугин // Социально-гуманитарные знания. – 2015. – № 4. – С. 132–140.
10. Бергер, П. Социальное конструирование реальности / П. Бергер, Т. Лукман. – Москва : Медиум, 1995. – 323 с.

11. Брызгалова, С. О. Разработка муниципальной модели интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями на основе системно-комплексного подхода : дис. ...канд. пед. наук: 13.00.03 / Брызгалова Светлана Олеговна. – Екатеринбург, 2007. – 175с.
12. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – Москва : Педагогика, 1991. – 480 с.
13. Декларация прав ребенка [Электронный ресурс] // Провозглашена резолюцией 1386 (XIV) Генеральной Ассамблеи ООН. – 1959. Режим доступа: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/childdec.shtml.
14. Декларация о правах инвалидов [Электронный ресурс] // Провозглашена резолюцией 3447 (XXX) Генеральной Ассамблеи ООН. – 1975. Режим доступа: <http://www.un.org/russian/documen/declarat/disabled.htm>.
15. Декларация о правах умственно отсталых лиц [Электронный ресурс] // Провозглашена резолюцией 2856 (XXVI) Генеральной Ассамблеи ООН. – 1971. Режим доступа: <http://www.un.org/russian/documen/declarat/retarded.htm>.
16. Де'Калуве, Л. Развитие школы : модели и изменения / Л. Де'Калуве, Э. Маркс, М. Петри. – Калуга : Калужский институт социологии, 1993. – 240 с.
17. Инклюзивное образование : сборник статей / сост. М. Р. Битянова. – Москва : Библиотека журнала «Классное руководство и воспитание школьников», 2015. – 224 с. Режим доступа : <http://59313.edusite.ru/DswMedia/inklobrazovanie.pdf> (дата обращения: 02.10.2017).
18. Киося, А. Н. Из опыта организации инклюзивного образования ГОУ СОШ № 1961 г. Москвы [Электронный ресурс] / А. Н. Киося, М. В. Мельтюхова // Инклюзивное образование. – Москва : Школьная книга. – 2010. – С. 169–178. Режим доступа: <http://edu-open.ru/Portals/0/Documents/спец/ИОН№1.PDF>.
19. Клаус, Э. Образ человека и интеграция [Электронный ресурс] / Э. Клаус // Материалы Международной научно-практической конференции «Социокультурные и социально-психологические аспекты интеграции в общество лиц с тяжелыми и множественными нарушениями». – Псков, 2003. Режим доступа: <http://www.osoboedetstvo.ru/biblioteka/text/eberl001.pdf>.

20. Конвенция о правах ребенка [принята Генеральной ассамблеей ООН 20 нояб. 1989 г.] // Сборник важнейших документов по международному праву. Ч. I : Общая. – Москва : Институт международного права и экономики, 1996. – С. 179–199.
21. Ковалев, Е. В. Образовательная интеграция (инклюзия) как закономерный этап развития системы образования / Е. В. Ковалев, М. С. Староверова // Инклюзивное образование. Вып. 1. – Москва : Центр «Школьная книга», 2010. – 272 с.
22. Конвенция о специальных миссиях [Электронный ресурс] // Принята резолюцией 2530 (XXIV) Генеральной Ассамблеи ООН. – 1969. Режим доступа: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/sp_missions.shtml.
23. Конституция РСФСР : офиц. текст [принята V Всероссийским съездом Советов 10 июля 1918 г.] // Собрание Узаконений и Распоряжений Рабочего и Крестьянского Правительства. – 1918. – № 51. – Ст. 582.
24. Концепция системы дистанционного образования детей-инвалидов Томской области на 2011–2012 гг. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://do.gendocs.ru/docs/index-95363.html>.
25. Косарева, У. В. Образование детей с особыми потребностями в саратовской области : на пути к интеграции / У.В. Косарева // Дефектология. – 2008. – № 6. – С. 71–78.
26. Капустин, Н. П. Педагогические технологии адаптивной школы / Н. П. Капустин. – Москва : Академия, 2001. – 216 с.
27. Лебедев, О. Е. Управление качеством образования : сборник методических материалов / О. Е. Лебедев. – Москва : Росспэн, 2002. – 123 с.
28. Лебединский, В. В. Психология аномального развития ребенка : хрестоматия : в 2 т. Т. 2. / В. В. Лебединский, М. К. Бардышевский. – Москва : ЧеРо, МГУ, 2002. – 621 с.
29. Малофеев, Н. Н. Позиция ИКП РАО в оценке современного этапа развития государственной системы специального образования в России / Н. Н. Малофеев, Е. Л. Гончарова // Альманах Института Коррекционной Педагогики РАО. – 2000. – № 1. – С. 92–100.
30. Малофеев, Н. Н. Интегрированное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии / Н. Н. Малофеев, Н. Д. Шматко // Альманах ИКП. – 2007. – № 10. – С. 10–13.
31. Малофеев, Н. Н. Современный этап в развитии системы специального образования в России : результаты исследования как

- основа для построения программы развития [Электронный ресурс] / Н. Н. Малофеев // Институт Коррекционной Педагогике РАО. – 2000. – № 1. Режим доступа : <http://almanah.ikprao.ru/articles/almanah-1/sovremennyyj-etap-v-razviti-i-sistemy>.
32. Малофеев, Н. Н. Социокультурные основы интеграции детей с особыми нуждами: опасность копирования западных моделей / Н. Н. Малофеев // Материалы международного семинара. – Санкт-Петербург : Сфера, 1996. – С. 6-12.
 33. Малофеев, Н. Н. Подготовка в России кадров для оказания психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья: история вопроса [Электронный ресурс] / Н. Н. Малофеев. – Режим доступа: http://www.rehabin.ru/lib/?IBLOCK_ID=35&ELEMENT_ID=261932.
 34. Малофеев, Н. Н. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья : основные положения [Электронный ресурс] / Н. Н. Малофеев, Е. Л. Гончарова, О. И. Кукушкина, О. С. Никольская // Институт коррекционной педагогики РАО. – 2008. – № 12. Режим доступа: <http://almanah.ikprao.ru/articles/almanah-13/edinaja-koncepcija-specialnogo-federalnogo-gosudarstvennogo>.
 35. Малофеев, Н. Н. Специальное образование в России и за рубежом : в 2 ч. Ч. 1. / Н. Н. Малофеев. – Москва : Печатный двор, 1996. – 283 с.
 36. Михальчи, Е. В. Инклюзивное образование : учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / Е. В. Михальчи. – Москва : Юрайт, 2018. – 177 с.
 37. Никольская, О. С. Специальный федеральный государственный стандарт начального образования детей с расстройствами аутистического спектра (основные положения) [Электронный ресурс] / О. С. Никольская // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. – 2010. – № 14. Режим доступа: <http://almanah.ikprao.ru/articles/almanah-14/specialnyj-federalnyj-gosudarstvennyj-standart-nachalnogo>.
 38. Павлов, И. П. Полное собрание сочинений : в 6 т. Т. 3. Кн. 2. / Иван Петрович Павлов. – Москва : Академия Наук СССР, 1951. – 211 с.
 39. Педагогика и психология инклюзивного образования : учебное пособие / Д. З. Ахметова, З. Г. Нигматов, Т. А. Челнокова, Г. В. Юсупова и др. ; под ред. Д. З. Ахметовой. – Казань : Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2013. – 204 с.

40. Письмо Министерства образования № 1870-06/07 от 20 марта 2009 г.
41. Постановление СНК РСФСР «Об улучшении обучения и медицинского обслуживания детей, получивших различные увечья» от 27.02.1946 № 120 // Хронологическое собрание законов, указов президиума Верховного Совета и постановлений правительства РСФСР. – Москва : Юрид. лит., 1958. – С. 502–503.
42. Постановление Администрации Томской области от 11.12.2012 № 510а «Об утверждении долгосрочной целевой программы «Право быть первым на 2013-2016 годы» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://storage.esp.tomsk.gov.ru/files/16965/510%D0%B0.pdf>.
43. Романов, П. В. Инклюзия как принцип современной социальной политики в сфере образования : механизмы реализации / П. В. Романов, Е. Р. Ярская-Смирнова // Серия «Научные доклады: независимый экономический анализ», – Москва : Юрайт, 2008. – № 205. – 224 с.
44. Руссо, Ж. Ж. «Эмиль, или О воспитании» : педагогические сочинения / Ж. Ж. Руссо. – Москва : Педагогика, 1981. – 336 с.
45. Сабельникова, С. И. Развитие инклюзивного образования [Электронный ресурс] / С. И. Сабельникова // Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2009. – № 1. Режим доступа : http://www.resobr.ru/materials/727/4895/?sphrase_id=2225.
46. Саламанская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями от 10.06.1994. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://old.perspektiva-inva.ru/?231>.
47. Самсонова, Е. Педагогические технологии инклюзивного образования / Е. Самсонова, Т. Дмитриева, Т. Хотылева // Инклюзивное образование : сб. ст. / сост. М.Р. Битянова. – Москва : Классное руководство и воспитание школьников, 2015. – 224 с.
48. Самсонова, Е. В. Вопросы сохранения психического здоровья детей в условиях инклюзивного образования // Психическое здоровье человека XXI века : сб. науч. ст. по материалам конгресса (7–8 октября 2016 г.). – Москва : ИД «Городец», 2016. – С. 80–82.
49. Самсонова, Е. В. Основные педагогические технологии инклюзивного образования // Инклюзивное образование : результаты, опыт и перспективы : сб. мат-лов III Межд. науч.-практ. конф. / под ред. С. В. Алехиной. – Москва : МГППУ, 2015. – С. 84–96.
50. Самсонова, Е. В. Основные педагогические технологии инклюзивного образования : учебно-методическое пособие / Е. В. Самсонова,

- Т. П. Дмитриева, Т. Ю. Хотылева. – Москва : Педагогический университет «Первое сентября», 2013. – 36 с. Режим доступа: http://www.edu54.ru/sites/default/files/upload/2015/03/OPT_broshiura.pdf.
51. Сунцова, А. С. Теории и технологии инклюзивного образования : учебное пособие. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013. – 110 с.
 52. Федеральная целевая программа Государственная программа «Доступная среда на 2011–2015 годы» Паспорт программы [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://fcr.economy.gov.ru/cgi-bin/cis/fcr.cgi/Fcr/Passport/View/2011/392>.
 53. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [принят Гос. Думой 21 дек. 2012 г.] [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://graph.document.kremlin.ru/page.aspx?1;1646176>.
 54. Хафизуллина, И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Хафизуллина Ильмира Наильевна. – Астрахань, 2008. – 213 с.
 55. Целевые ориентиры государственной национальной политики : возобновление человеческого ресурса и национальные культуры (проблема Другого) : коллективная монография / Е. С. Бакшеев [и др.] ; под ред. О. К. Румянцева, А. Ю. Шеманова. – Санкт-Петербург : Алетейя, 2018. – 360 с.
 56. Ямбург, Е. А. Школа для всех : Адаптивная модель (теоретические основы и практическая реализация) / Е. А. Ямбург. – Москва : Новая школа, 1996. – 352 с.
 57. Якиманская, И. С. Основы личностно ориентированного образования / И. С. Якиманская. – Москва : Бином. Лаборатория знаний, 2011. – 320 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Нормативно-правовое обеспечение образовательной организации в период подготовки к введению ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ

1. Федеральные документы

Конвенция о правах инвалидов (принятая Резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН от 13 декабря 2006 г. № 61/106).

Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ от 29.12.2012 г.

В ч. 5 ст. 111 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» указывается, что с вступлением в силу правовых актов указанных выше, прежние типовые положения об образовательных учреждениях формально продолжают действовать, но только в той части, в которой они не противоречат Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» или издаваемым в соответствии с ним иным нормативным правовым актам Российской Федерации.

Ч. 2 ст. 79 Федерального закона № 273-ФЗ говорит о том, что образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья осуществляется в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам. В таких организациях создаются специальные условия для получения образования указанными обучающимися.

Ч. 1 ст. 92 Федерального закона № 273-ФЗ указывает на то, что государственная аккредитация образовательной деятельности проводится по основным образовательным программам, реализуемым в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами, за исключением образовательных программ дошкольного образования.

Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 годы (утв. Указом Президента РФ от 01.06.2012 г. № 761)

Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 годы Государственная программа «Доступная среда» на 2011–2015 годы (17.03.2011 г. №175).

Приказ Минобрнауки России от № 1598 от 19.12. «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта общего образования для обучающихся с ОВЗ»); «Об утверждении федерального государственного образовательного

стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» № 1599 от 19.12.2014.

Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 10.07.2015 «Об утверждении СанПиН 2.4.2.3286-15 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».

Федеральный перечень учебников, рекомендованных Министерством образования и науки Российской Федерации к использованию в образовательном процессе в общеобразовательных учреждениях, на текущий учебный год.

Приказ Минобрнауки РФ «Об утверждении федеральных требований к образовательным учреждениям в части минимальной оснащенности учебного процесса и оборудования учебных помещений» от 04.10.2010 № 986.

Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26 августа 2010 г. № 761н. «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих», раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования», зарегистрирован в Минюсте РФ 6 октября 2010 г., регистрационный № 18638.

Федеральный закон от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации».

Указ Президента РФ «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы».

Приказ Минобрнауки России от 12.03.2014 № 177 «Об утверждении порядка и условий осуществления перевода обучающихся из одной организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования, в другие организации, осуществляющие образовательную деятельность по образовательным программам соответствующих уровня и направленности».

Приказ Минобрнауки России от 22.01.2014 № 32 «Об утверждении порядка приема граждан на обучение по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования».

Положение о психолого-медико-педагогической комиссии (утверждено приказом Министерства образования и науки РФ от 20.09.2013 № 1082).

Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования (утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 30.08.2013 № 1015 в ред. от 28.05.2014 № 598).

Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным образовательным программам (утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 29 августа 2013 г. № 1008).

Приказ Минтруда России №544н от 18 октября 2013 г. «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)».

Приказ Минобрнауки РФ «Об утверждении порядка применения к обучающимся и снятия с обучающихся мер дисциплинарного взыскания».

Письмо Минобрнауки РФ об индивидуальном обучении на дому от 05.09.2013 № 07-1317.

2. Региональные документы

План-график мероприятий регионального уровня по обеспечению введения ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ.

Региональные программы дополнительного профессионального образования для различных категорий работников образования по вопросам введения ФГОС ОО для обучающихся с ОВЗ.

Приказ «Об утверждении методик и расчёта нормативного объёма расходов финансирования на обеспечение прав граждан на получении общедоступного и бесплатного начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования, а также дополнительного образования в муниципальных общеобразовательных учреждениях».

Примерный перечень учебного и учебно-наглядного оборудования для кабинетов начальных классов общеобразовательных учреждений, соответствующего требованиям ФГОС ОО.

Рекомендации по разработке на основе ФГОС ОО примерной основной образовательной программы начального общего образования в части учета региональных особенностей.

Проект договора о взаимодействии общеобразовательного учреждения и учреждения дополнительного образования детей.

Примерное положение о центре дополнительного образования в структуре общеобразовательного учреждения.

Примерное положение об учебном кабинете.

Примерное положение об информационно-библиотечном центре общеобразовательного учреждения.

3. Нормативно-правовое обеспечение Томской области

Распоряжение Департамента общего образования Томской области от 01.04.2015 № 195-р «О создании рабочей группы Томской области по введению федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в Томской области».

Распоряжение Департамента общего образования от 01.04.2015 № 195-р «О создании рабочей группы Томской области по введению федерального государственного стандарта общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и федеральными государственными образовательными стандартами обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в Томской области».

Распоряжение Департамента общего образования Томской области от 03.03.2015 № 113-р «Об обеспечении введения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в Томской области».

4. Муниципальные документы

Документы, относимые к муниципальному уровню, представлены приказами и постановлениями глав администраций. К ним можно отнести следующие:

План-график мероприятий муниципального уровня по обеспечению введения ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях муниципального образования.

Утверждение плана основных мероприятий по подготовке к введению ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ в системе образования района.

О проведении заключительного этапа подготовки к внедрению ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ на территории района.

Об организации мониторинга по оценке готовности муниципальных образовательных систем к введению ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ.

О контроле готовности общеобразовательных учреждений к внедрению ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ.

Об организации информирования родителей, обучающихся 0-1 классов текущего учебного года, представителей общественности и средств массовой информации по ознакомлению с условиями обучения по ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ.

5. Документы образовательной организации

При разработке перечня локальных актов образовательной организации, должны быть учтены соответствующие статьи Федерального закона № 273-ФЗ, прежде всего ст. 30, где указывается, что образовательная организация принимает локальные нормативные акты, определяющие нормы образовательных отношений, в пределах своей компетенции в соответствии с законодательством Российской Федерации в порядке, установленном ее уставом.

В числе таких актов могут быть документы, регламентирующие:

- правила приема обучающихся;
- режим занятий обучающихся;
- формы, периодичность и порядок текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся;
- порядок и основания перевода, отчисления и восстановления обучающихся;
- порядок оформления возникновения, приостановления и прекращения отношений между образовательной организацией и обучающимися или их родителями (законными представителями).

Составление институциональных документов может опираться при необходимости на мнение совещательных органов учащихся, родителей, попечителей, работников.

6. Документы образовательного учреждения могут быть объединены в разделы

1. Нормативно-правовое обеспечение деятельности общеобразовательного учреждения в части введения ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ.

2. Финансово-экономическое обеспечение внедрения ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ.

3. Организационное обеспечение внедрения ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ.

4. Кадровое обеспечение внедрения ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ.

5. Информационное обеспечение внедрения ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ.

6. Материально-техническое обеспечение внедрения ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ.

Наполнение разделов составляют документы, подтверждающие:

- наличие решения органа государственно-общественного управления (совета школы, управляющего совета, попечительского совета) о введении в образовательном учреждении ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ (протокол заседания органа государственно-общественного управления образовательного учреждения, на котором принято решение, заверенный (согласованный) учредителем);
- создание в общеобразовательном учреждении рабочей группы по введению ФГОС ОО для обучающихся с ОВЗ (приказ о создании рабочей группы по введению ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ и утверждении Положения о рабочей группе);
- внесение изменений и дополнений в Устав образовательного учреждения (протокол(ы) заседания(й) органов, на которых рассматривались вопросы внесения изменений и дополнений в Устав образовательного учреждения, приказ о внесении изменений в Устав, Устав с внесёнными дополнениями и изменениями, заверенный учредителем);
- внесение изменений в «Положение о системе оценок, формах и порядке проведения промежуточной аттестации» в части введения комплексного подхода к оценке результатов образования: предметных, метапредметных, личностных (протокол(ы) заседания(й) органов, на которых рассматривались вопросы внесения изменений в «Положение о системе оценок, формах и порядке проведения промежуточной аттестации», приказ о внесении изменений в Положение, Положение с указанием изменений и дополнений);
- издание приказов по общеобразовательному учреждению, таких как:
 - о переходе ОО на обучение по ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ;

- о разработке основной образовательной программы, адаптированной основной образовательной программы и пр. на 201_–201_ уч. год;
- об утверждении основной образовательной программы адаптированной основной образовательной программы и пр. на 201_–201_ уч. год;
- об утверждении учебного плана;
- об утверждении программы внеурочной деятельности;
- об утверждении списка учебников и учебных пособий, используемых в образовательном процессе, перечень УМК;
- о проведении внутришкольного контроля по реализации ФГОС ОО для обучающихся с ОВЗ;
- о внесении изменений в должностные инструкции учителя, заместителя директора по УВР, курирующего реализацию ФГОС ОО для обучающихся с ОВЗ, психолога, педагога дополнительного образования;
- об утверждении плана методической работы. План методической работы (раздел плана, в части сопровождения введения ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ);
- об утверждении плана-графика повышения квалификации, план-график;
- информационная справка с указанием доли учителей начальных классов, прошедших повышение квалификации по вопросам введения ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ;
- договоры о сотрудничестве с учреждениями дополнительного образования детей, организаций культуры и спорта и др.;
- проведение расчетов и механизмов формирования расходов, необходимых для реализации АООП для обучающихся с ОВЗ, заверенная учредителем;
- оснащённость общеобразовательной организации в соответствии с требованиями к минимальной оснащённости учебного процесса и оборудованию учебных помещений;
- соответствие материально-технической базы реализации АООП для обучающихся с ОВЗ действующим санитарным и противопожарным нормам, нормам охраны труда работников образовательного учреждения, план мероприятий по устранению выявленных несоответствий;
- укомплектование библиотеки, с указанием доли обеспеченности предметов учебного плана АООП для обучающихся с ОВЗ. Пере-

чень доступных и используемых ЭОР. Информация о системе ограничения доступа к информации, несовместимой с задачами духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся;

- разработка инструментария для изучения образовательных потребностей и интересов обучающихся с ОВЗ и запросов родителей по использованию часов вариативной части учебного плана, включая внеурочную деятельность.

ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ в образовательной организации

Обязательный перечень локальных актов, в которые необходимо внести изменения, связанные с введением ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ:

- 1) Положение о Совете ОО;
- 2) Положение о Педагогическом совете ОО;
- 3) Положение об оплате труда и стимулирующих выплатах;
- 4) Режим работы ОО;
- 5) Положение о порядке приема, перевода и отчисления обучающихся ОО;
- 6) Положение о промежуточной аттестации в ОО;
- 7) Положение о текущем контроле в ОО;
- 8) Должностные инструкции работников ОО.

Особое внимание уделяется внесению изменений и дополнений в соответствующие разделы Устава:

- цели образовательного процесса;
- систему оценок при промежуточной аттестации, формы и порядок ее проведения;
- режим занятий обучающихся;
- компетенцию органов управления ОО;
- открытость и доступность информации об ОО;
- регламентацию образовательного процесса.

Новые локальные акты, отражающие специфику реализации новых стандартов в конкретном образовательном учреждении (вправе создавать сама организация)

- Положение о внеурочной деятельности в ОО;
- Положение об информационном сопровождении основной образовательной программы начального общего образования ОО;
- Положение о взаимодействии с родительской общественностью ОО;
- Положение об адаптированы образовательных программах отдельных учебных предметов и курсов внеурочной деятельности для обучающихся с ОВЗ в ОО;

- Договор образовательного учреждения с родителями (законными представителями) обучающихся;
- Положение о деятельности в образовательном учреждении общественных (в том числе детских и молодежных) организаций (объединений);
- Положения о формах самоуправления образовательного учреждения;
- Договор о сотрудничестве общеобразовательного учреждения и учреждений дополнительного образования детей;
- Положение о группе продленного дня («школе полного дня»);
- Положение о распределении стимулирующей части фонда оплаты труда работников образовательного учреждения, отражающей результативность реализации внеурочной деятельности;
- Положение об оказании платных дополнительных образовательных услуг;
- Положение об организации и проведении публичного отчета образовательного учреждения;
- Положения о различных объектах инфраструктуры учреждения с учетом федеральных требований к образовательным учреждениям в части минимальной оснащенности учебного процесса и оборудования учебных помещений.

Создание пакета нормативно-распорядительных документов по введению ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ (Устава ОО, Положений, должностных инструкций, приказов по ОО, планов и др.), требует сочетания нормативного и системного подходов к работе с документами, постоянного их совершенствования по мере изменения федеральной, региональной, муниципальной правовой базы.

Технический редактор: Г. В. Белозёрова. Ответственный за выпуск: Л. В. Домбраускайте

Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Формат: 60×84¹/₁₆. Тираж: 500 экз.
Сдано в печать: 17.06.2019. Усл. печ. л.: 7,9. Уч. изд. л.: 7,2. Заказ: 1423/у

Издательство Томского государственного педагогического университета
634061, г. Томск, ул. Киевская, 60

Отпечатано в типографии Издательства ТГПУ
г. Томск, ул. Герцена, 49. Тел.: (3822) 311–484. E-mail: tipograf@tspu.edu.ru