

Институт экономики, управления и права (г. Казань)

Кластер Авиастроительного и Ново-Савиновского районов
по инклюзивному образованию

Серия «Педагогика, психология и технологии инклюзивного образования»

ТЕХНОЛОГИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Научно-методическое пособие

Казань
Познание
2016

УДК 37.018.43(075.8)

ББК 74.044.6я73

Т38

*Печатается по решению Ученого совета и редакционно-издательского совета
Института экономики, управления и права (г. Казань)*

Рецензенты:

д-р пед. наук Х.Р. Кадырова
канд. псих. наук Р.Г. Халитов

Редакционная коллегия:

канд. экон. наук, доцент *А.В. Тимирясова*, д-р юрид. наук, проф. *И.И. Бикеев*,
д-р пед. наук, проф. *Д.З. Ахметова*, д-р филос. наук, проф. *Е.Л. Яковлева*,
д-р пед. наук, доцент *Т.А. Челнокова*, канд. психол. наук, доцент *В.В. Васина*

Т38 Технологии инклюзивного образования: научно-методическое пособие / Д.З. Ахметова, З.Г. Нигматов, Т.А. Челнокова, Г.В. Юсупова, В.В. Васина и др.; под ред. Д.З. Ахметовой, В.В. Васиной – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2016. – 204 с.

ISBN 978-5-8399-0602-0

Научно-методическое практикоориентированное пособие содержит теоретические основы технологий инклюзивного образования, практические рекомендации, психолого-педагогические аспекты обучения в едином образовательном пространстве, способы создания социальной и образовательной инклюзии, адаптированные и альтернативные технологии, которые могут применяться в общем и инклюзивном образовании.

Предназначено для студентов, преподавателей и всех заинтересованных в практическом решении проблем педагогики и психологии инклюзивного образования.

УДК 37.018.43(075.8)

ББК 74.044.6я73

ISBN 978-5-8399-0602-0

© Институт экономики, управления и права (г. Казань)

© Коллектив авторов, 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	5
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	7
§1. Методологические основы применения гуманистических технологий инклюзивного образования.....	7
§2. Технологии социализации в инклюзивном образовании.....	13
§3. Особенности и специфика технологий и образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья.....	20
§4. Технологии инклюзивного обучения в системе общего образования.....	26
§5. Современные технологии инклюзивного образования.....	41
§6. Инновационные технологии в инклюзивном образовании.....	43
§7. Сонатал-педагогика как технология инклюзивного образования.....	46
§8. Лекотека – как новая технология дошкольного образования.....	59
ГЛАВА II. ТЕХНОЛОГИИ ИНТЕГРАЦИИ СУБЪЕКТОВ ИНКЛЮЗИИ В ЕДИНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО.....	62
§1. Роль технологий психолого-педагогической практики в развитии инклюзивного образования.....	62
§2. Технологии интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в среду здоровых детей.....	64
§3. Технологии формирования самосознания подростков с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.....	66
§4. Технологии психологического обследования детей с отклонениями в развитии.....	71
§5. Гендерные аспекты применения технологий инклюзивного образования.....	80
§6. Особенности формирования образовательной среды и применения интерактивных технологий в инклюзивном обучении.....	80
§7. Педагогическая технология развития медиакультуры.....	90
§8. Здоровьесберегающие технологии инклюзивного образования.....	103
ГЛАВА III. ТЕХНОЛОГИИ СОЗДАНИЯ БЕЗБАРЬЕРНОЙ ДОСТУПНОЙ СРЕДЫ.....	112
§1. Технологии преодоления барьеров.....	112
§2. Технологии социального воспитания и развития толерантности в системе инклюзивного образования.....	113
§3. Технология психологического сопровождения ресоциализации, адаптации, коррекции в инклюзивном образовании.....	119
§4. Технологии коррекционной работы с детьми.....	128
§5. Технологии индивидуального обучения слабовидящих студентов английскому языку.....	133
§6. Педагогическая технология развития зрительного восприятия графических изображений слабовидящими школьниками.....	135
§7. Дистанционное обучение детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата..	139

ГЛАВА IV. ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	143
§1. Технология высшего инклюзивного образования инвалидов, применяемая в соединенных штатах америки.....	143
§2. Технологии подготовки кадров для инклюзивного образования.....	149
§3. Технология педагогической фасилитации.....	152
§4. Технология фасилитации социального взаимодействия в инклюзивном образовании	155
§5. Специфика подготовки педагогических кадров для инклюзивного образования....	157
 ГЛАВА V. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	166
§1. Технологии психологического сопровождения развития одаренных детей.....	166
§2. Творческие технологии в инклюзивном образовании.....	172
§3. Использование творческих технологий в инклюзии начальной школы	176
§4. Интерактивные технологии в инклюзивном образовании в младших классах	180
§5. Технология танцевально-двигательной терапии с использованием национальных музыкальных инструментов.....	181
§6. Сценические технологии в развитии речи.....	186
§7. Технология проведения праздника в иклюдивной группе	191
 ГЛОССАРИЙ.....	196

ВВЕДЕНИЕ

Идея реализации непрерывного образования, вызванная необходимостью приспособления человека к новым быстроизменяющимся технологиям, показала несостоятельность прежних систем обучения. Назрела объективная необходимость перехода от «обучения профессии» к «обучению учиться», что требует изменения всех обучающих технологий, перестройки менталитета педагогических работников и обучающихся. Этот переход сегодня затронул системы дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования.

В настоящее время в нашей стране превалирует понимание инклюзивного образования как обучение инвалидов (людей с ОВЗ) в смешанных или коррекционных группах образовательных организаций. Однако мы понимаем инклюзивное образование в более широком контексте. Изучение нами документов ООН, ЮНЕСКО и практического опыта стран Европы, где инклюзивное образование достигло высокого уровня, позволило выявить группы лиц, относящихся к инклюзии: это инвалиды, представители этнических меньшинств, люди нетрадиционной сексуальной ориентации, лица, содержащиеся в пенитенциарных учреждениях, маргинальные слои общества, в том числе ВИЧ-инфицированные, трудовые мигранты, студенты-иностранцы, люди, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации, одаренные личности, лица с различными интеллектуальными и физическими отклонениями и др.

Инклюзивное образование по праву может считаться прообразом образования будущего. Инклюзивная педагогика и психология являются научной базой организации инклюзивного образования со своими технологиями.

Технология - (от греч. *techne* - искусство - мастерство, умение и ...логия), совокупность методов и приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве.

Технологии обучения (образования) – совокупность алгоритмов и последовательных шагов передачи знаний.

Технологии инклюзивного образования - совокупность методов и приемов, применяемых в искусстве передачи знаний для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей в целях обеспечения равного доступа к образованию (на основании «Закона об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012, ст. 2 пункт 27).

Статья 5 (пункт 5, подпункты 1, 2) конкретизирует требования к органам государственной власти по организации обучения, воспитания и социализации лиц, имеющих особые образовательные потребности, и выдвигает идею инклюзивного образования как совместного обучения и воспитания в условиях общеобразовательных организаций.

От того, как организовано учебно-воспитательное пространство взаимодействия, от гуманизма и высокого профессионализма педагогов во многом зависят успех интеллектуального продвижения и социализации обучающихся.

Уточняя понятийный аппарат инклюзивного образования, необходимо понимать, что оно опирается на философию, концептуальные основы, закономерности и принципы общей педагогики. Технологии инклюзивного образования помимо общих законов и общеизвестных дидактических принципов опираются на специфические принципы:

1. Ценность человека зависит не только от его способностей и достижений.
Каждый человек уникален!

2. Каждый человек способен чувствовать и думать!

3. Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным.

4. Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений: все люди нуждаются друг в друге, все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников и наставников.

5. Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, чего не могут.

6. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

Инклюзивное образование – новый социальный феномен развития образовательной системы. В узком смысловом значении инклюзивное образование – это включение человека с особыми возможностями в общеобразовательный процесс вместе другими для освоения социального опыта и существующей системы общественных отношений. В широком смысле инклюзивное образование можно рассматривать с опорой на значение данного термина на французском языке (от франц. *inclusif* – включающий в себя). Идеи включающего (инклюзивного) образования получают развитие в российском обществе, что свидетельствует о его демократизации. Процессы демократизации, гуманизации общественной жизни находят преломление в ряде международных, правовых актов, которыми были заложены основные принципы и подходы к реализации идей инклюзивного образования в мировом образовательном пространстве.

Инклюзивное образование – это совместное обучение (воспитание), включая организацию совместных учебных занятий, досуга, различных видов дополнительного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и лиц, не имеющих таких ограничений. Инклюзивное образование не отождествляется с обучением в классах (группах) компенсирующего обучения и специальных (коррекционных) классах (группах), создаваемых в образовательных учреждениях общего типа.

Данное пособие будет полезным педагогам всех уровней образования, бакалаврам, магистрантам и аспирантам, занимающимся исследованиями в области педагогики и психологии.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

§1. Методологические основы применения гуманистических технологий инклюзивного образования

С точки зрения гуманистической образовательной парадигмы, центральным ядром инклюзивного образования становится не ОБУЧАЕМЫЙ, усваивающий фрагменты социального опыта, а ЧЕЛОВЕК, «учащий и воспитывающий себя». Такое видение совершенно меняет стратегию и тактику образовательного процесса. В этом случае развитие образовательного процесса предусматривает сначала прогнозирование, а затем планирование его в направлении развития личности, возвращающий в себе ЧЕЛОВЕЧЕСКОЕ – гуманистическое. Ведь в широком понимании смысла слова образование – это способ воспроизводства человека, его образа жизни, накопление им жизненного ресурса. Человек – это главная производительная сила общества.

Сказанное говорит о том, что:

– методологическим основанием построения образовательных систем должна служить единая система фундаментальных и нравственных законов развития единого пространства жизни Человека, Общества, Природы и его подпространств;

– инклюзивное образование должно начинаться с социальной, профессиональной и индивидуально-личностной диагностики человека, раскрывающей его родословную, историю и жизненный путь;

– ключевым звеном преобразования человека, изменения его образа жизни, включения в социум является уяснение его собственных свойств, качеств, познание самого себя;

– в условиях инклюзивного образования имеющийся даже отрицательный опыт человека и общества (свой и чужой), будучи осмысленным и осознанным, будет выступать в качестве ограничителя – меры устойчивости процессов жизнедеятельности. И тем самым он начинает играть положительную роль.

Инклюзия как демократическая форма «социального подхода к инвалидности» вызвана необходимостью изменения общей системы, исключая существующие в ней барьеры, чтобы позволить каждому инвалиду быть полноправным участником академической и социальной жизни профессионального образовательного учреждения.

Обобщение теоретико-философских основ инклюзивного образования позволяет сформулировать следующие методологические принципы развития инклюзивного образования:

– научность (разработка теоретико-методологических основ инклюзивного обучения, программно-методического инструментария, анализ и мониторинг результатов внедрения инклюзивного обучения, оценка эффективности технологий, используемых для достижения положительного результата, проведение независимой экспертизы);

– системность (обеспечение равного доступа к качественному образованию детей с особыми образовательными потребностями, преемственности между уровнями образования: ранняя помощь – дошкольное образование – общее среднее образование);

– вариативность, коррекционная направленность (организация личностно ориентированного учебного процесса в комплексе с коррекционно-развивающей работы для удовлетворения социально-образовательных потребностей, создание условий для социально-трудовой реабилитации, интеграции в общество детей с нарушениями психофизического развития, в том числе детей-инвалидов);

– гуманизация (осуществление личностно ориентированного, индивидуального, дифференцированного, гуманистического подходов);

– социальная ответственность семьи (воспитание, обучение и развитие ребенка, создание надлежащих условий для развития его природных способностей, участие в учебно-реабилитационном процессе);

– межведомственная интеграция и социальное партнерство (координация действий различных ведомств, социальных институтов, служб с целью оптимизации процесса образовательной интеграции детей с особыми образовательными потребностями).

Обобщая сказанное, сделаем методологический вывод о том, что инклюзивное образование – это, по сути, процесс развития общего образования, который подразумевает реализацию гуманистического принципа доступности образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей. Такой методологический подход обеспечивает доступ к образованию и 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 гуманистический подход к преподаванию и обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении. Если преподавание и обучение станут более эффективными в результате изменений, которые внедряет инклюзивное образование, тогда выиграют все дети, а не только дети с особыми потребностями.

Проблемы образования всегда входили и входят в число наиболее актуальных общечеловеческих проблем, рассматриваемых, обсуждаемых и решаемых на международном уровне. Сегодня мы обсуждаем проблему реализации одного из наиболее гуманных и неотъемлемых прав человека – права доступа к получению образования. Одним из основных гуманистических принципов, на которых основывается государственная политика в области образования, является общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся. Особое внимание уделяется вопросам обеспечения государственных гарантий права на образование несовершеннолетних граждан.

Серьезным препятствием на пути введения инклюзивного образования является неготовность общества принимать каждого своего члена таким, какой он есть, что в корне противоречит идеологии инклюзивного образования. Подлинная инклюзия – это равноправное и открытое участие всех людей в учебном процессе, исключаящее любую дискриминацию, основанное на равном отношении ко всем людям, при этом создающее особые условия для детей, имеющих специальные

образовательные потребности. Только такое образование отвечает целям устойчивого развития и принципам «Образования для всех».

О вещах естественных, которые «вдруг» оказываются в сфере нашего активного внимания уже после того, как они когда-то были утрачены, говорить трудно. Это относится и к инклюзии. Хотя как научное понятие она появилась относительно недавно, но ведь инклюзивная модель получения образования – это воплощение извечной гуманистической мечты человечества о справедливом мире, где никакая группа людей не изолирована от остальных, и интересы никакой части людей не угнетены интересами и потребностями других.

Инклюзивная модель получения образования – это процесс, который, если (был бы) будет правильно организован, поведет (повел бы) нас в направлении идеального (а на самом деле – совершенно нормального и естественного) состояния общества, потому что инклюзивное образование – это нормальное образование, т.е. такое, какое должно быть в человеческом обществе. Инклюзия – это не перемешивание и не вживление кого-то «ненормального» во что-то «нормальное». Я верю, что придет день, когда мы вообще не будем называть слово «инклюзия», а будем произносить просто образование, подразумевая, что туда уже интегрировалась и инклюзия.

Процесс инклюзивного образования – это процесс, в рамках которого данное сообщество обеспечивает гуманные образовательные условия для реализации максимального социального потенциала каждого индивида этого сообщества. Задача инклюзивного образования не может быть решена снаружи, эта задача может решаться только изнутри самим сообществом. Шаг навстречу тому, кто в беде, кто очень зависим от окружающих, потому что ему не выжить без них, – это и есть суть инклюзии. Это взаимная адаптация индивида и общества друг к другу. Это такой образовательный процесс, в ходе которого не только индивид адаптируется к сообществу одноклассников или сокурсников, но и само сообщество делает необходимые шаги для того, чтобы приспособиться к этому индивиду.

Таким образом, инклюзия – это процесс развития предельно доступного образования для каждого в доступных школах и образовательных учреждениях, формирование процессов обучения с постановкой адекватных целей всех учеников, процесс ликвидации различных барьеров для наибольшей поддержки каждого учащегося и максимального раскрытия его потенциала [5].

Наиболее распространенная интегративная (инклюзивная) ситуация – когда заботу о каком-либо «нуждающемся» члене сообщества берет на себя человек, в нашем случае это педагог, который и воплощает эти шаги сообщества, шаги сообщества навстречу нуждающемуся субъекту. Все вместе люди еще могут что-то сделать, чтобы преодолеть разрушительное действие дезинтеграции. Дезинтеграция (от лат. *de* – прочь и *integer* – цельный) – это расщепление, рассеивание, противоположность интеграции.

К сожалению, довольно часто в наших школах так и получается. Школа умудряется погасить радость естественного стремления ребенка к познанию и учебе. Вместо возможности научиться чему-то новому она предлагает обучение, сосредоточенное на запоминание различных структур, классификации явлений, формулировок понятий, не имеющих ни запаха, ни вкуса. Хоть здесь и использовано выражение «школа умудряется», но мы понимаем, что первопричиной тому является отнюдь не школа. Она только реализует учебные

планы и образовательные программы, спущенные сверху, «благодаря» которым изучению и исследованию процессов, совместному поиску информации, развитию навыков в многообразной среде внимания уделяется все меньше. Многие школьники очень быстро теряют интерес к учебе, отстают по предметам, а затем им вовсе не нравится ходить в школу.

В условиях инклюзивного образования по-настоящему бесценен тот учитель, который компетентен в педагогике и психологии, медицинской науке и физиологии, имеет пылкий и любознательный ум исследователя, высокую культуру, любит свой предмет и мастерски владеет его тонкостями и, конечно же, любит детей, какими бы они ни были разными по уму, состоянию здоровья, характеру. Сочетание таких качеств помогает учителю выполнять свою основную миссию: формировать интеллектуальный и духовный мир человека третьего тысячелетия. Выполнить такую высокую миссию Учителя, наставника «разумного, вечного и доброго», сможет лишь тот, кто сам является разумной и гуманной личностью.

Следовательно, какой большой и обширный круг знаний из разных областей наук и какой богатый социальный опыт взаимодействия с окружающей действительностью необходимо иметь учителю, чтобы удовлетворить все интеллектуальные, нравственные, культурологические и здоровьесберегающие потребности формируемого им человека, чтобы быть в состоянии оказывать постоянную и разностороннюю помощь в его адаптации к условиям жизни!

А в условиях инклюзивного образования главное даже не в этом. Главное в том, что ему необходимо осознать истину о том, что не объем знаний, усвоенных его учениками, и не овладение ими всевозможной информацией составляют конечный продукт его педагогического труда. Конечный продукт – сам Человек, его более совершенные личностные качества и его способность к гуманистическому социальному взаимодействию. В этой связи, нам думается, важнейшей целью инклюзивного образования является последовательное обеспечение приоритета интересов человека, гуманизация всей системы образования. Ведущие направления и принципы государственной политики в области инклюзивного образования связаны именно с реализацией этого приоритета.

Действительно, именно от учителя, по праву являющегося центральным звеном системы образования, во многом зависит решение важнейшей задачи формирования нового поколения профессиональных кадров как основного ресурса прогрессивного развития страны. Актуализация проблем человека в современном мире, гуманистическая переориентация общественного сознания и одновременная критика авторитаризма в инклюзивном образовании выдвинули на первый план проблему формирования гуманного учителя. Разберемся в некоторых терминах.

В педагогическом отношении наиболее адекватным, на наш взгляд, является термин гуманное воспитание (обучение), имеющее в своей основе принцип гуманизма, когда речь идет о характере самых доброжелательных отношений субъекта воспитания (педагога, родителя) к объекту (ученику, ребенку), общества к учебно-воспитательным учреждениям в целом.

Родовым понятием данной парадигмы является понятие гуманотворчества – особого способа самоактуализации личности путем гуманотворческой деятельности, т.е. деятельности, обладающей выраженным гуманистическим смыслом, направленной на творение блага другим людям и основанной на

последовательной реализации творческого потенциала личности. Такая деятельность, является отражением как гуманистического, так и творческого начала личности и способствует проявлению и обогащению всего ее многообразного человеческого ресурса. Именно такая деятельность обладает, на наш взгляд, наиболее значительным образовательным и воспитательным потенциалом в формировании личности будущего учителя.

Гуманотворческая парадигма профессионального педагогического образования неизбежно приобретает характер деятельности, направленной на воспитание качеств гуманотворческой личности. В соответствии с этим нами была разработана концепция гуманотворческого воспитания студентов, обучающихся на педагогическом отделении университета. Она провозглашает в качестве интегративной воспитательной цели (и результата) воспитание гуманотворческой личности будущего учителя, под которой мы понимаем личность, обладающую направленностью на сопереживание, содействие и оказание помощи людям (прежде всего детям) и всем живым существам; готовностью творить добро во благо окружающих – к гуманотворческой деятельности.

Совершенно очевидным является то, что сам характер подготовки педагога должен быть принципиально изменен как с точки зрения интеллектуально-знаниевой (извините за каламбур), так и с точки зрения нравственно-культурологической. Сегодня ориентированность педвузов на подготовку учителя вообще, не учитывающую потребности различных типов школ с различным контингентом учащихся, отдалила его от изначальной цели высшего образования – от развития интеллигентной, высококультурной и гуманной личности с высокими мыслительными и умственными способностями.

Основным средством воспитания гуманотворческой личности будущего учителя мы считаем организацию и создание воспитательного пространства вуза как гуманотворческой среды. Уже в ходе опытно-экспериментальной исследовательской работы по реализации данной концепции студенты поняли, что не методами суровых наказаний можно вернуть утерянную духовность и воспитать человечность у детей, особенно у тех, которые обучаются в инклюзивной школе, а, прежде всего, творческим использованием гуманистических по сути и содержанию форм, методов и вузовских воспитательных традиций.

В процессе становления инклюзивного образования ценности, представления о человеке и уважение другой личности создают основу, на которой зиждется и совершенствуется поведение, поэтому педагогам инклюзивной школы нужно не отрицать, а, наоборот, укреплять коллективизм, чтобы в самобытности и необычности они видели не порок, а богатство. Чтобы детей с особенностями развития не отправляли в специальные классы, а всем давали возможность учиться вместе со своими сверстниками.

Ученые, занимающиеся проблемами инклюзивного образования, отмечают, что обычные дети, как правило, с легкостью помогают своим сверстникам с особыми потребностями стать неотъемлемыми участниками жизни группы, кружка или класса, зачастую без помощи взрослых. Родители детей, которые посещают инклюзивные заведения, неоднократно замечали, что их дети даже понятия не имеют, что они обучаются вместе с «иными» учениками. Дети рассказывают родителям, что у них в классе есть ребята, которые умеют говорить руками (язык жестов) или говорить картинками

(система общения с помощью обмена изображениями), но никто ни разу не слышал, чтобы ребенок заявил об отставании в развитии своих одноклассников. Инклюзивная педагогика – это поистине гуманная педагогика.

Необходимо также сказать, что существование инклюзивных школ позитивно сказывается на типично развивающихся детях, а не только на учениках с инвалидностью. Помогая сверстникам с ограниченными возможностями активно участвовать в образовательной и социальной деятельности, обычные дети, незаметно для себя, получают важнейшие жизненные уроки гуманности. Этот положительный опыт заключается в росте социальной сознательности, в осознании отсутствия различий между людьми, в развитии самосознания и самооценки, в становлении собственных принципов, и последнее, но не менее важное, – способствует искренней заботе и дружбе.

Реализация системы инклюзивного образования в современной России станет возможной при решении сложной и комплексной задачи повышения духовности общества. По сути дела, утверждают исследователи этой проблемы, речь идет о серьезной трансформации взглядов в обществе на систему воспитания по всей цепочке от семьи, детского сада, школы до системы общественных взаимоотношений, работы средств массовой информации, изменения образовательных программ и законодательства.

Без решения проблемы гуманизации массового сознания не решить ни проблему инвалидов, ни проблему инклюзивного образования. Можно сказать, что в проблеме инклюзивного образования сфокусировались болевые точки российского общества. Решение ее, разумеется, должно быть комплексным. Развивающие гуманизм школьные программы будут неэффективны, если в обыденной жизни ребенок будет сталкиваться с бессердечием, жестокостью, смакованием жестоких сцен, равнодушием к соседу [1, с. 48]. Инклюзивное образование – это проблема всего общества.

Цель инклюзивного образования, как мы выяснили, – образование для всех и его гуманизация, а вытекающие из нее новые гуманистические подходы знаменуют переход от обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в специальных учреждениях закрытого типа к интегрированному образованию (инклюзии). В связи с этим качество интегрированного образования рассматривается нами как проблема, включающая широкий круг вопросов, действий и инициатив.

Литература:

1. Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы: мат-лы междунар. конф., 19–20 июня 2008 г. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 215 с.
2. Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: мат-лы междунар. науч.-практ. конф. (20–22 июня 2011, Москва) / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; редкол.: С.В. Алехина и др. – М.: МГППУ, 2011. – 244 с.
3. Инклюзивное образование: перспективы развития в России: мат-лы к конференции, 23–24 июня 2004 г. – М., 2004. – 108 с.
4. Сапегин К.В. Образовательная технология «Портфолио» // Директор сельской школы. – 2010. – № 3. – С. 40–59.
5. URL: <http://inclusion.vzaimodeystvie.ru/news/i-vse-taki-obuchenie/>

6. Нигматов З.Г. Гуманистические основы педагогики: учеб. пособие. – М.: Высш. шк., 2004. – 400 с.
7. Нигматов З.Г. Гуманотворческая парадигма профессионального педагогического образования // Педагогическое образование в России: прошлое, настоящее, будущее: мат-лы междунар. науч.-практ. конф., посвященной 200-летию педагогического образования в Поволжье (Казань, 3–5 октября 2012 г.). – Казань: Казан. ун-т, 2012. – 520 с.
8. Шамова Т. И., Давыденко Т. М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001.
9. Здоровье детей. – 2008. – № 12.
10. URL: <http://samara-desnica.narod.ru/>
11. URL: <http://global-school.ru/articles/view/153/>

§2. Технологии социализации в инклюзивном образовании

Инклюзивное образование в России является одним из стратегических направлений реализации права каждого человека на образование, что закреплено в документах организации ООН, подписанных Российской Федерацией. Так, в 2008 году Россией была подписана Конвенция о правах инвалидов. Особое место отводится инклюзивному образованию в Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», где формулировка «Новая школа – это школа для всех» обозначает роль инклюзивного подхода к образованию. Поиск путей развития новой школы такой, в которой дети с ограниченными возможностями здоровья, инвалидностью смогли бы реализовать свое право обучаться по месту жительства, наравне со своими сверстниками, в условиях, которые учитывают их особые образовательные потребности – это еще одна причина, по которой необходимо выделить инклюзивную педагогику в качестве объектной области научного исследования.

Педагогика как наука представляет собой совокупность знаний, которые лежат в основе описания, анализа, организации, проектирования и прогнозирования путей совершенствования педагогического процесса, а также поиска эффективных педагогических систем для развития и подготовки человека к жизни в обществе. Инклюзивная педагогика призвана обеспечить теоретическое представление педагогических процессов в условиях инклюзивного образования. К педагогическим понятиям, на основе которых происходит осмысление педагогической практики включающего образования, являются: инклюзивное образование, инклюзивное обучение детей с особенностями развития, образовательная инклюзия, социальная инклюзия социальная интеграция, эксклюзия и др.

Как указывает В.А. Сластенин, проблема личности и ее развития в специально организованных условиях является одной из сложных и ключевых проблем педагогической теории и практики. В рамках инклюзивной педагогики необходимо исследование, описание и проектирование условий, в которых будут снижены барьеры развития личности особых детей, имеющих те или иные нарушения развития. В этих целях необходимо:

– раннее включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в образовательный процесс;

– новая система ценностей с установкой на политкорректность и толерантность;

– вовлечение ребенка с особенностями развития в разнообразные формы познавательной, практической, творческой, социальной деятельности;

– предоставление ученикам возможности обучаться по индивидуальным учебным планам;

– изменение принципов и процедуры оценки и аттестации учащихся, обучающихся по таким планам;

– изменение системы оказания индивидуальной и дополнительной поддержки.

Все стороны личности обнаруживаются только в деятельности и в отношениях с другими людьми. Ориентация инклюзивного образования на создание условия для включения детей с особыми потребностями в пространство деятельности, которое осваивается их сверстниками, обеспечивает возможность личностного развития ребенка, его адаптацию в общество. Личность существует, проявляется и формируется в деятельности и общении. Инклюзивное образование расширяет границы общения ребенка с особенностями развития и его родителей. Важнейшая характеристика личности – социальный облик человека, а гарантированная связь особенных детей со своими сверстниками в условиях инклюзивного образования – фактор успеха социализации.

Понятием «социализация» обозначается взаимодействие человека с обществом. Понятие имеет междисциплинарный статус и широко используется в педагогике, отражаясь в целях и содержании педагогической деятельности и педагогического исследования. В частности, в Федеральных государственных требованиях к дошкольному образованию «Социализация» обозначена в качестве одной из образовательных областей психолого-педагогической работы с детьми. Дети с особыми потребностями, дети-инвалиды нередко становятся жертвами социализации. Причиной этого является ограниченность их жизненных возможностей в силу тех или иных отклонений в здоровье, наличие социальных барьеров. Участие органов государственного управления в снижении барьеров социализации для лиц с ограниченными возможностями, инвалидов имеет исторический аспект.

Сегодня происходят огромные перемены во взглядах на систему образования детей-инвалидов. В перестройке системы специального образования отражаются ценности современной эпохи, важнейшей тенденцией организации образования детей с ограниченными возможностями становится интеграция в пространство массового образования. Инклюзивный подход в образовании означает переход к «социальной» модели, которая утверждает:

– причина инвалидности находится не в самом заболевании как таковом;

– причина инвалидности – в существующих в обществе барьерах, стереотипов и предрассудков.

Инклюзия в образовании ориентированна на снижение барьеров на пути социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. Инклюзивное образование – это путь преодоления дискриминации в образовании, отчуждения целого ряда социальных групп от возможностей получения высшего образования в силу неравных стартовых условий.

Проблема доступности образования для разных категорий населения выдвигается в ракурсе государственных проблем Европейских государств. В ее решении отрабатываются разнообразные варианты интеграции детей инвалидов в общество. В недавней истории образовательной политики США и Европы получили свое развитие несколько подходов: десегрегация школ, расширение доступа к образованию (*widening participation*), мейнстриминг (*mainstreaming*), интеграция, инклюзия (от англ. *inclusion* – включение).

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

Интеграция (лат) – восстановление, восполнение, объединение частей в целое (*integer* – целый). Интеграция в образовании означает приведение потребностей детей с психическими и физическими нарушениями в соответствие с системой образования, остающейся в целом неизменной, не приспособленной для них.

Инклюзия, или включение – реформирование школ и перепланировка учебных помещений так, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех детей без исключения. Развитие инклюзии в образовании может быть осуществлено при следующих условиях:

- переход от констатации необходимости развития инклюзивного образования к созданию единой государственной политики и нормативно-правовой базы развития инклюзивного образования;

- развитие инклюзивного образования в системе профессионального педагогического образования, создание центров по переподготовке педагогических работников для работы в учреждениях инклюзивного обучения;

- изменение ментальности педагогического сообщества, формирование позитивных установок и толерантного отношения у всех участников педагогического взаимодействия к «несхожести» (различию) обучающихся;

- разработка новых психолого-педагогических технологий в решении образовательных задач;

- вовлечение в процесс развития инклюзивного образования представителей родительской общественности, общественных организаций и других заинтересованных участников.

Предложен следующий маршрут обучения для ребенка с ОВЗ с учетом шаговой доступности:

- дошкольного образовательного учреждения;
- школы (СОШ или СКОШ);
- Центра психолого-педагогического сопровождения;
- учреждения дополнительного образования;
- других заинтересованных учреждений (поликлиники, учреждения соцзащиты, общественные организации и т.п.).

Реализация идей непрерывного инклюзивного образования в образовательном пространстве России предполагает выделение закономерностей и принципов непрерывного инклюзивного образования. Эволюционность и постепенность процесса инклюзии выступает одной из закономерностей процесса развития непрерывного инклюзивного образования. Вариативность и гибкость

форм включения обучающихся с особыми потребностями в общую систему образования являют собой другую закономерность. Изменение ментальности всех участников образовательного процесса, принятие ими идей инклюзии как доказательности демократизации современного Российского общества становится закономерным условием реализации идей инклюзивного образования. В качестве основных принципов непрерывного инклюзивного образования можно выделить:

- принцип преемственности деятельности образовательных учреждений в организации системы непрерывного «включенного» образования;

- принцип социального партнерства учреждений образования, здравоохранения, социальных служб, государственных органов, общественных организаций;

- принцип комплексности действий в формировании безбарьерной образовательной среды;

- принцип профессиональной компетентности педагогов для обеспечения непрерывной поддержки обучающихся с особыми потребностями;

- принцип вариативности организации процесса обучения и воспитания.

Инклюзивное образование – это совместное обучение (воспитание), включая организацию совместных учебных занятий, досуга, различных видов дополнительного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и лиц, не имеющих таких ограничений. Инклюзивное образование не отождествляется с обучением в классах (группах) компенсирующего обучения и специальных (коррекционных) классах (группах), создаваемых в образовательных учреждениях общего типа. На этой основе в настоящее время появилась тенденция рассматривать обучение в указанных классах (группах) как не инклюзивное, а интегрированное образование.

Интеграция не должна противопоставляться системе специального образования, она является детищем специальной педагогики, так как введенный в общеобразовательную среду ребенок остается под ее патронатом: либо учится в специальном классе (группе) при массовом учреждении, воспитываясь в смешанной дошкольной группе, либо обязательно получает коррекционную помощь, участь в обычном классе (группе).

Каждый интегрированный ребенок нуждается в специальной педагогической помощи и психологической поддержке. В образовательном пространстве страны должна функционировать четко организованная и хорошо отлаженная инфраструктура специализированной помощи детям с отклонениями в развитии, интегрированным в общеобразовательные учреждения. Единство педагогического процесса означает единство обучения и воспитания, не исключая, однако, наличия у них специфических особенностей. Среди направлений педагогических исследований – изучение общего и отличного в процессах обучения и воспитания. Сравнение этих процессов опирается на методологический принцип выделения доминирующих функций обучения и воспитания. Соответственно, имеют свои доминирующие характеристики задачи и содержание этих процессов в условиях инклюзивного образования. В содержании обучения превалирует формирование научных представлений, понятий, законов, теорий, специальных и общеучебных умений и навыков. Этот процесс одновременно содействует решению задач воспитания и развития, формируя научное мировоззрение обучаемых.

Педагогический процесс в условиях инклюзивного образования выстраивается на технологиях с включением в структуру целей воспитания и обучения, обеспечения

реализации права детей с ограниченными возможностями здоровья на образование. В содержательном компоненте педагогического процесса инклюзивного образования должна быть предусмотрена вариативность содержания с учетом индивидуальных особенностей детей с особенностями развития.

Важной частью содержательного компонента технологий социализации выступает разработка индивидуальных планов.

При разработке индивидуального учебного плана для учащегося с особыми образовательными потребностями в него включаются:

– организация индивидуального режима обучения (снижение объема заданий, возможности дополнительного отдыха и др.);

– организация обучения в зависимости от индивидуальных особенностей учащихся с особыми образовательными потребностями (с использованием учебников для специальных (коррекционных) школ;

– организация коррекционно-развивающих занятий с психологом, логопедом, дефектологом и другими специалистами.

Операционно-деятельностный компонент педагогического процесса предусматривает процедуры по обучению, воспитанию и взаимодействию участников, имеющих особые потребности в области образования, с их сверстниками. В организации обучения особенно актуальными становятся технологии разноуровневого обучения, дифференцированный подход к построению учебной деятельности учащихся. Операционно-деятельностный компонент педагогического процесса в инклюзивном классе предполагает: диагностику особенностей учащихся; выстраивание личной образовательной траектории ученика с учетом его особенностей; реализация индивидуальных образовательных программ учащихся; рефлексия и оценка деятельности.

В операционно-деятельностном компоненте важное место отводится системе контроля за учебной деятельностью учащихся. Актуальными являются любые формы контроля: дистанционные (взгляд, интонация и т.п.); контактные (прикосновение), административные (проверка текущих и итоговых знаний). Объектом педагогического контроля выступают как результаты обучения, так и результаты личностного развития учащихся (мотивационной, эмоциональной сферы, духовно-нравственного развития и т.п.).

Свою специфику в условиях инклюзивного образования имеет оценочно-результативный компонент педагогического процесса. Проверка, оценка и анализ результатов воспитания, обучения выстраиваются с учетом индивидуальных программ. Педагогическая оценка ориентирована на относительные показатели детской успешности (сравнение текущих достижений ребенка с его вчерашними достижениями).

В соответствии со структурой педагогического процесса строится и педагогическая деятельность: разрабатываются цели, содержание, способы и виды деятельности и анализ результатов. Определение целей требует педагогической диагностики – изучения состояния педагогического процесса, в первую очередь воспитанности и обученности, а также других условий процесса.

Реализация инклюзивного подхода в образовании накладывает отпечаток на весь педагогический процесс, вносит определенные новообразования в функциональное предназначение обучения и воспитания, методы, средства, приемы их исполнения. Понятие «метод» (технология) означает определенный способ достижения какой-либо цели в воспитательно-образовательном процессе.

Метод обучения имеет две стороны: внешнюю (последовательность действий педагога адекватным социальной и учебной ситуациям) и внутреннюю (требует глубокого понимания усвоенных знаний). Выбор методов обучения преподавателем зависит от учебной дисциплины, дидактических целей и задач, содержания учебного материала, формы обучения, учебно-методической базы образовательного учреждения. В условиях инклюзивного образования отбор методов происходит с учетом особенностей детей с ограниченными возможностями. Педагог выбирает методы обучения с учетом структуры дефекта особых учащихся. Как указывает Г.В. Федина, в обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями используют следующие методы:

1) методы моторной коррекции (методы релаксации, паралингвистические, телесно-ориентировочные методы, методы пластики);

2) сенсомоторные методы (методы слухового и зрительного восприятия учебного материала; наглядные, практические методы);

3) когнитивные методы (методы организации психических процессов, вербально-логические методы: репродуктивные, проблемно-поисковые, исследовательские) [9].

Внедрение данных методов в инклюзивном образовании предполагает их рациональное соотношение с методами обучения обычных детей. Например, присутствие в группе детского сада (учебном классе) детей с нарушением сенсомоторного восприятия мира предполагает активное применение педагогом практических и наглядных методов, формирующих сенсомоторную основу для перехода к вербальным и интеллектуальным действиям.

В педагогике нет единой классификации методов обучения. Среди имеющихся классификаций методов обучения – классификация Ю.К. Бабанского, Л. Йовайши, Л.С. Ларионовой, И.Ф. Харламова и др. При выборе методов обучения в условиях инклюзивного образования необходим анализ особенностей метода с точки зрения специфики образовательного процесса дошкольной группы, класса, студенческой группы, где наряду с обычными сверстниками – участниками образовательного процесса становятся дети с особыми потребностями.

Дидактический метод состоит из приемов – отдельных элементов, которые в своей совокупности помогают решению познавательных задач и характеризуют либо деятельность преподавателя, либо деятельность обучаемых. Выбор дидактических приемов в условиях инклюзивного образования осуществляется с учетом требования индивидуализации обучения. Среди дидактических приемов в работе с детьми с особыми возможностями:

1) развитие наблюдательности через показ явлений;

2) формирование интереса к окружающему миру;

3) зоны развития (ЗАР, ЗБР, зона потенциального развития);

4) наглядность в практически значимой деятельности;

5) сознательность и активность в усвоении знаний;

6) учет индивидуальных особенностей [9].

Распространенным понятием педагогики является понятие средств обучения. Дидактические средства – это все элементы учебной среды, которые педагог сознательно использует для целенаправленного построения воспитательно-образовательного процесса. Средства обучения – основа оснащения учебного процесса. К ним относятся: учебники, учебно-методические пособия, наглядные

пособия, справочники, словари, карты, чертежи и т.д.; оборудование учебных кабинетов физики, химии и т.п.; различные технические средства.

В инклюзивном образовании оказываются необходимыми особые средства образования. Они во многом зависят от особенностей детей с особыми возможностями. В организации обучения необходимы особые учебники для слабовидящих детей или детей с отклонениями в развитии, технические приспособления. Важным средством обучения выступает общий микроклимат, настроение субъектов учебного процесса. Формирование толерантности в установках сознания, гуманизация отношений между обучающимися могут стать не менее значимым средством достижения целей образования.

Актуальной задачей выбора методов, средств и технологий обучения и воспитания в условиях инклюзивного образования становится анализ возможных рисков. Обучение и воспитание есть целенаправленные процессы педагогического взаимодействия.

Особенности образовательной среды учреждений инклюзивного образования определяют некоторые особенности процесса воспитания. Воспитательный процесс состоит из движущейся системы отношенческих ситуаций. В процессе жизненного взаимодействия под влиянием социальных отношений детей формируется собственное представление о мире, складываются привычки поведения, приобретаются навыки деятельности. Особенность среды учреждения инклюзивного образования, где дети с особыми потребностями обучаются вместе со своими здоровыми сверстниками, заключается в том, что здесь возникает необходимость, целенаправленной организации педагогом процесса осознания ребенком многообразия людей и уважительного, и толерантного отношения к другим. К принципам воспитания в условиях инклюзивных классов (групп ДОУ) относятся: принцип индивидуального подхода, когда выбор форм, средств, методов воспитания осуществляется с учетом особенностей детей; принцип вариативной методической базы воспитания (педагогом могут быть использованы методики тифло-, сурдо-, олигофренопедагогики); принцип самостоятельной активности ребенка; принцип семейно-ориентированного сопровождения, согласно ему родители включаются в педагогический процесс в качестве активных участников каждого этапа.

В едином пространстве, в которое включены дети с особыми потребностями, происходит аккумулирование ими общественного сознания, через осмысление идей и формирования собственного поведения, ребенок воспитывает характер, вырабатывает жизненную позицию, ставит перед собой цели для сознательного самосовершенствования. Педагог способствует осознанию детьми социальной ценности всех людей, равенства их прав и возможностей и определенной доли сопричастности каждого к проблемам другого. Благодаря внесению элементов нравственных, эстетических и общественных требований в педагогический процесс воспитательный процесс предстанет как гармония взаимодействующих форм и видов деятельности: умственной, физической, творческой, развлекательной, исследовательской.

Особое место в воспитательном процессе учреждения инклюзивного образования занимают технологии воспитания толерантности сознания. К основным направлениям формирования толерантности в инклюзивном образовательном учреждении относятся:

1) формирование у детей толерантности к людям с ограниченными возможностями, научение способам разрешения конфликтов, изучение национальных особенностей других народов;

2) развитие толерантного самосознания у родителей, педагогов и специалистов, работающих с детьми;

3) распространение идей толерантности в окружающей образовательное учреждение социальной среде.

Для практики воспитания важнее всего связать закономерными отношениями эффективность воспитательного процесса с теми его компонентами, которые оказывают влияние на качество воспитания. Эффективность напрямую будет зависеть от сложившихся воспитательных отношений; соответствия цели и организации действий, которые помогают эту цель достигнуть; условий, в которых воспитывается человек; интенсивности и качества взаимоотношений между самими воспитанниками (они приобретают особенную форму в инклюзивном образовательном учреждении); ряда других закономерностей. В современных условиях особенно актуальной задачей воспитания становится педагогическое стимулирование процесса самовоспитания. В стимулирование процесса самовоспитания детей, подростков, молодых людей с особыми потребностями необходимо учитывать специфику их физического здоровья, психического состояния, максимально индивидуализируя процесс педагогического участия в развитии мотивационной сферы личности. Педагогическое взаимодействие осуществляется через акцент на отношении ко всему окружающему. В ходе воспитательного процесса формируются взгляды, позиции всех воспитанников, важнейшей позицией становится принятие другого, отличного от всех. Для достижения успеха воспитательного процесса используются все педагогические ресурсы и ресурсы среды. В соответствии с целью осуществляется организация действий, которые помогают эту цель достигнуть. Важнейшей целью в работе с детьми с особыми потребностями выступает педагогическая поддержка процесса их социализации. Преодоление негативных социальных феноменов (ксенофобии, зависимого поведения, агрессивности, интолерантности, несамостоятельности, безынициативности и отсутствия творческого отношения к жизни) – актуальная цель педагогической деятельности.

Реализация идеи непрерывного инклюзивного образования предполагает развитие контактов между учреждениями дошкольного школьного образования и с системой профессионального образования. Социально значимым направлением воспитательной работы с детьми, подростками, молодыми людьми становится профориентационная работа образовательного учреждения. Подготовить воспитанника к активному вхождению во взрослую жизнь и в профессиональную деятельность, которая согласуется с состоянием их здоровья.

§3. Особенности и специфика технологий и образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья

Рассматривается проблема выявления образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья. Дети с ограниченными возможностями здоровья - это дети, имеющие недостатки в физическом и (или) психическом

развитии, имеющие значительные отклонения от нормального психического и физического развития, вызванные серьезными врожденными или приобретенными дефектами и в силу этого нуждающиеся в специальных условиях обучения и воспитания. К этой группе детей относятся дети, состояние здоровья которых препятствует освоению ими всех или отдельных разделов образовательной школы вне специальных условий воспитания и технологий обучения.

Реализация права на образование отдельных категорий лиц, в том числе лиц с ОВЗ, в настоящее время является острой проблемой. Наряду с другими правами человека право на образование является одним из фундаментальных прав человека.

В законе «Об образовании в Российской Федерации» закреплено понятие «обучающийся, с ограниченными возможностями здоровья» - это обучающийся, имеющий особенности физического и (или) психического развития, затрудняющие или препятствующие получению им образования без создания для этого специальных условий. Данный термин закрепляет смещение акцентов в характеристике детей с ОВЗ с недостатков, нарушений, отклонений от нормы на фиксацию их потребностей в особых условиях и средствах образования.

Одной из основных задач реализации «Современной модели образования на период до 2020 года» является создание безбарьерной среды. Это позволит детям с ОВЗ получить качественное образование в общеобразовательном учреждении.

В связи с этим обеспечение реализации права детей с ограниченными возможностями здоровья на образование рассматривается как одна из важнейших задач государственной политики не только в области образования, но и в области демографического и социально-экономического развития Российской Федерации.

Право на образование - важнейшее социально-культурное право человека, закрепленное и гарантированное, прежде всего, Конституцией РФ, а также иными нормативными правовыми актами. Реализация права на образование является предпосылкой успешной социализации человека. Получение качественного образования - гарантия дальнейшего трудоустройства, участия в политической жизни общества, реализации личных, экономических и иных прав [1; 2; 3; 4; 5].

Необходимо дать детям с ОВЗ доступное им качественное образование для того, чтобы они смогли стать полноценными и полезными членами общества, способными самостоятельно обеспечивать себя и по возможности исполнять гражданские обязанности, быть социально активными [1; 2; 6].

Важнейшая общечеловеческая ценность, на которой основывается сегодня выживание человека и социальное развитие во всем мире, - это толерантное, терпимое отношение к людям, не похожим на остальных.

Инклюзивное обучение и воспитание - это долгосрочная стратегия, рассматриваемая не как локальный участок работы, а как системный подход в организации деятельности общеобразовательной системы по всем направлениям в целом. Инклюзивная форма обучения касается всех субъектов образовательного процесса: детей с ОВЗ и их родителей, нормально развивающихся учащихся и членов их семей, учителей и других специалистов образовательного пространства, администрации, структур дополнительного образования [3].

Термин дети с ограниченными возможностями здоровья (далее дети с ОВЗ) появился в российском законодательстве сравнительно недавно. В соответствии с Федеральным законом от 30 июня 2007г. № 120-ФЗ о внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросу о гражданах с ограниченными возможностями здоровья употребляемые в нормативных правовых

актах слова «с отклонениями в развитии», «аномальные дети», ... заменены термином «с ОВЗ». Так было введено в действие понятие «лицо с ОВЗ». Однако, законодатель при этом не дал четкого нормативного определения этого понятия. Это привело к тому, что этот термин воспринимался как равнозначный или близкий термину инвалиды». Понятие «дети с ограниченными возможностями» охватывает категорию лиц, жизнедеятельность которых характеризуется какими-либо ограничениями или отсутствием способности осуществлять деятельность способом или в рамках, считающихся нормальными для человека данного возраста. Это понятие характеризуется чрезмерностью или недостаточностью по сравнению с обычным в поведении или деятельности, может быть временным или постоянным, а также прогрессирующим и регрессивным. Понятие охватывает категорию лиц, жизнедеятельность которых характеризуется какими-либо ограничениями или отсутствием способности осуществлять деятельность способом или в рамках, считающихся нормальными для человека данного возраста. Это понятие характеризуется чрезмерностью или недостаточностью по сравнению с обычным в поведении или деятельности, может быть временным или постоянным, а также прогрессирующим и регрессивным. В странах Западной Европы и США используются термины «children with special educational needs» («дети с особыми нуждами») и «challenged» (от слова «challenge» - «вызов»), «slow learners children – медленно обучающиеся дети; «children with learning disabilities» – дети с трудностями в обучении; «with specific learning problems» – дети со специфическими проблемами в обучении, handicap (ограничение, препятствие). Понятие ограничения рассматривается с разных точек зрения и соответственно поразному обозначается в разных профессиональных сферах, имеющих отношение к человеку с нарушенным развитием: в медицине, социологии, сфере социального права, педагогике, психологии. В соответствии с этим, понятие «дети с ограниченными возможностями» позволяет рассматривать данную категорию лиц как имеющих функциональные ограничения, неспособных к какой-либо деятельности в результате заболевания, отклонений или недостатков развития, нетипичного состояния здоровья, вследствие неадаптированности внешней среды к основным нуждам индивида, из-за негативных стереотипов, предрассудков, выделяющих нетипичных людей в социокультурной системе. В соответствии с разными профессиональными подходами к феноменологии данного понятия и разными основаниями для систематики существуют разные классификации.

В основе педагогической классификации таких нарушений лежит характер особых образовательных потребностей детей с нарушениями в развитии и степень нарушения.

Наиболее распространенными основаниями являются следующие:

1. причины нарушений;
2. виды нарушений с последующей конкретизацией их характера;
3. последствия нарушений, которые сказываются в дальнейшей жизни.

Необходимо отметить тот факт, что некоторые подгруппы ОВЗ переходят из одной классификации в другую, иные представлены в единичных вариантах, или из одной системы в другой объединяются.

Наиболее популярная, на наш взгляд, классификация В.В. Лебединского [2].

Различают следующие категории детей с нарушениями в развитии:

- 1) дети с нарушениями слуха (глухие, слабослышащие, позднооглохшие);
- 2) дети с нарушениями зрения (слепые, слабовидящие);

- 3) дети с нарушениями речи;
- 4) дети с нарушениями интеллекта (умственно отсталые дети);
- 5) дети с задержкой психического развития (ЗПР);
- 6) дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ДЦП);
- 7) дети с нарушениями эмоционально-волевой сферы;
- 8) дети с множественными нарушениями (сочетание 2-х или 3-х нарушений).

ОВЗ человека связаны не только с первичным физиологическим неблагополучием, но и с так называемым «социальным вывихом» (термин Л.С.Выготского).

Ограничение возможностей не является чисто количественным фактором (т.е. человек просто хуже слышит или видит, ограничен в движении и пр.). Это интегральное, системное изменение личности в целом, это «другой» ребенок, «другой» человек, не такой, как все, нуждающийся в совершенно иных, чем обычно, условиях образования для того, чтобы преодолеть ограничение и решить ту образовательную задачу, которая стоит перед любым человеком.

Диапазон различий в развитии детей с ОВЗ чрезвычайно велик: от практически нормально развивающихся, испытывающих временные и относительно легко устранимые трудности, до детей с необратимым тяжелым поражением центральной нервной системы. От ребенка, способного при специальной поддержке на равных обучаться вместе с нормально развивающимися сверстниками до детей, нуждающихся в адаптированной к их возможностям индивидуальной программе образования. При этом столь выраженный диапазон различий наблюдается не только по группе с ОВЗ в целом, но и в каждой входящей в нее категории детей [1; 2; 7].

Потребность - важнейший стимул человеческой деятельности. Этимология данного понятия показывает его многоаспектность, раскрывает достаточно широкое его значение.

Одной из фундаментальных потребностей человека является потребность в образовании. Она возникает и развивается в определенном социальном контексте, проявляясь в различных видах деятельности.

Образовательная потребность представляет собой обусловленное социокультурными доминантами активно-деятельностное отношение человека к сфере знания, являющееся сущностной характеристикой его развития, самоопределения и самореализации. Потребность в образовании - это сложная комплексная потребность, имеющая свою структуру и конкретизирующаяся в таких потребностях, как потребности в знаниях, умениях, навыках, общении, самообразовании, самореализации, самоактуализации [1].

Дети с ограниченными возможностями здоровья имеют особые образовательные потребности.

В.З. Денискина понимает под термином «особые образовательные потребности детей с ОВЗ» «спектр образовательных и (ре)абилитационных средств и условий, в которых нуждаются дети данной категории и которые им необходимы для реализации права на образование и права на интеграцию в образовательном пространстве образовательной организации» [1]. Т.В. Фурьева определяет «особые образовательные потребности» детей с ОВЗ как «потребность в общем образовании и понимается как социальное отношение между теми или иными субъектами образовательного процесса. Потребность нельзя атрибутировать одному только субъекту, как нечто лишь ему принадлежащее, она включает в себя

отношение минимум двух субъектов, один из которых выступает адресантом, а другой – адресатом социального запроса... Понятие «особые потребности» ставит на передний план педагогические решения, связанные с самим ребёнком, с его воспитанием, с улучшением его жизненной, учебной ситуации» [5; 6].

И.Д.Маркевич и Л.Ф.Фатихова рассматривают особые образовательные потребности детей с ОВЗ в качестве особых условий организации обучения и технологий воспитания, а также получения ими специальной психолого-педагогической помощи [7]. Реализуя образовательные потребности детей с ОВЗ в технологиях следует опираться на:

- способы коммуникации ребенка с ОВЗ с окружающими;
- особенности усвоения и использования бытовых навыков, уровень их сформированности относительно возрастной нормы;
- специфику речевой деятельности, знание и представление об окружающем мире;
- наиболее типичные особенности индивидуального поведения.

Современные научные представления позволили ученым выделить общие для разных категорий детей с нарушениями психофизического развития особые образовательные потребности.

В аспекте времени начала специального образования - потребность в совпадении начала целенаправленного обучения с моментом определения нарушения в развитии ребёнка.

В аспекте содержания образования - потребность во введении специальных разделов обучения, отсутствующих в содержании образования нормально развивающегося ребёнка (например, занятия по развитию слухо-зрительного и зрительного восприятия речи у глухих, слабослышащих и позднооглохших детей, и др.).

В аспекте методов и средств обучения - потребность в построении «обходных путей», использовании специфических средств обучения, современных коррекционных технологий.

В аспекте организации обучения - потребность в качественной индивидуализации обучения, в разработке и реализации адаптированной образовательной программы для конкретного ребенка с ОВЗ.

В аспекте границ образовательного пространства - потребность в максимальном расширении образовательного пространства за пределы образовательного учреждения.

В аспекте продолжительности образования - потребность в пролонгированности процесса обучения и выход за рамки школьного возраста (вертикаль образовательной инклюзии: детский сад, школа, техникум, университет).

В аспекте определения круга специалистов, участвующих в образовании, модели их эффективного взаимодействия.

Продолжим обозначать круг образовательных потребностей детей с ОВЗ:

Потребность в как можно более раннем выявлении первичного нарушения в развитии.

Потребность в целенаправленном специальном обучении, которое должно начинаться сразу же после диагностики первичного нарушения в развитии, независимо от возраста ребенка. Игнорирование целенаправленной психолого-

педагогической помощи приводит к необратимым потерям в достижении возможного уровня реабилитационного потенциала ребенка.

Потребность в своевременном определении всех направлений развития «социального вывиха», которые могут возникнуть у ребенка в силу характера первичного нарушения, и возраста, в котором оно наступило.

Потребность во введении в содержание обучения ребенка с ОВЗ специальных разделов, ориентированных на целенаправленное решение задач его развития. Например, ребенок с нарушением зрения, слуха и интеллекта нуждается в специальном разделе обучения - социально-бытовой ориентации, где он изучает функции различных социальных служб и правила элементарного социального поведения в быту, правила социального взаимодействия, коммуникации.

Потребность в построении «обходных путей» обучения, использованы специфические средства, которые не применяются в образовании нормально развивающегося ребенка.

Потребность в индивидуальном подходе, в целостности планирования и реализации индивидуального образовательного маршрута, адаптированной образовательной программы.

Потребность в системном мониторинге успешности овладения детьми адаптированной образовательной программой и соответствия этих программ их познавательным возможностям.

Потребность в специфическом использовании традиционных методов обучения. Коррекционная направленность применения традиционных методов обучения, а также коррекционная направленность предметного преподавания, воспитательного воздействия и досуговой деятельности.

Потребность в том, чтобы проведение коррекционно-педагогического процесса осуществлялось специальными педагогами (тифлопедагогами, сурдопедагогами, дефектологами, логопедами).

Потребность в организации доступной образовательной среды.

Потребность во включении семьи в процесс образования ребенка и особая подготовка родителей силами специалистов.

Потребность в медико-психолого-педагогическом сопровождении.

Потребность специфической работы по профессиональной ориентации.

Потребность во всесторонней оценке потребностей и необходимых ресурсов для нормального функционирования семьи ребенка с ОВЗ.

Можно сделать следующие выводы:

Признание за детьми с ОВЗ особых образовательных потребностей, позволяет им иметь равный доступ к образованию при применении технологий инклюзивного образования.

Индивидуальную образовательную траекторию можно понимать, как процесс последовательного удовлетворения потребностей в образовании и формирования новых.

В зависимости от степени ограничения возможностей и в первую очередь от сохранности интеллектуальных возможностей, а также от качества и своевременности создания специальных образовательных условий лица с особыми образовательными потребностями могут осваивать разные уровни образования.

Дети с ОВЗ чаще других подвергаются негативному влиянию и саморазрушительному поведению. В условиях борьбы за качество обучения в

современной школе, конкуренции за успехи в учебной деятельности со здоровыми школьниками они и их родители способны тратить дополнительное время и усилия ради достижений, ухудшая здоровье ребенка. Поэтому следует опасаться предъявления завышенных требований, ожиданий от ребенка с ОВЗ более высоких результатов, чем те, на которые он способен. Детям, имеющим ОВЗ, очень важна родительская включенность в процесс образовательной инклюзии, в процесс освоения ими новой социальной роли - роли ученика. Согласованные действия родителей и педагогов в организации процесса подготовки ребенка с ОВЗ к школе предупредит школьную дезадаптацию: бытовые, повседневные ситуации богаты обучающим материалом, позволяющим сформировать, закрепить, обогатить различные составляющие психологической готовности к школе.

Литература:

1. Денискина В.З. Особые образовательные потребности детей с нарушением зрения / В.З. Денискина // Дефектология. – 2012. – №6. – с.17-24.
2. Козырева О.А. Равный доступ// Директор школы №2–2014. С.98-103.
3. Козырева О.А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема// Вестник ТГПУ. Выпуск №1. - 2014. - С.112 – 115.
4. Ревякина В.И., Селютина А.В. Модель социального развития младших школьников средствами адаптивной педагогики // Вестник ТГПУ. Серия: Специальный выпуск. Рубрика: Теория и методика школьного образования. Выпуск №4. - 2012. - С. 53 - 58.
5. Фуряева Т.В. Интеграция особых детей в общество / Т.В. Фуряева // Педагогика. – 2006. – №7. – с.29-37.
6. Фуряева Т.В. Социально-педагогическое сопровождение семьи с особым ребёнком: антропологические смыслы/ Т.В. Фуряева// Сибирский вестник специального образования. – 2011. – №1, – С.77.
7. Фатихова Л.Ф., Сайфутдиярова Е.Ф. Социально-личностное развитие учащихся с отклонениями в развитии: методическое пособие. – Уфа: ИЦ Уфимского филиала ФГБОУ ВПО «МГГУ им. М.А. Шолохова», 2013. – 87 с.

§4. Технологии инклюзивного обучения в системе общего образования

Успешность реализации идей инклюзивной педагогики в практике школьного образования предполагает концептуальную определенность технологии обучающей деятельности педагога. В концепции должны быть обозначены основные ориентиры и ценности, в соответствии с которыми строится процесс обучения. Концепцией закрепляются общие принципы обучения, определяющие характер взаимодействия педагога и учащегося, методы, средства и приемы его осуществления.

Составной частью любой концепции выступает понятийно-категориальный аппарат. Таким понятием в концепции технологии обучения в системе инклюзивного образования является понятие «технология инклюзивного обучения». Содержание данного понятия может быть 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 многочисленных определений понятия «технология» (например, академик В. Монахов приводит 10 определений) может быть сформировано содержание понятия «технология инклюзивного обучения».

Опираясь на точки зрения В. Беспалько, Б. Блума, В. Журавлева, М. Кларина, Г. Моревой, В. Монахова и других ученых, мы рассматриваем «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.

Главными идеологическими положениями, в соответствии с которыми выстраивается технология инклюзивного обучения, выступают:

– принципы инклюзивного образования, согласно которым «каждый человек способен чувствовать и думать», «для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут»;

– положения Саламанкской декларации об образовании лиц с особыми потребностями, в которой указывается, что «каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности», «обычные школы должны создать им условия на основе педагогических методов, ориентированных, прежде всего на детей с целью удовлетворения этих потребностей».

Указанные положения, раскрывающие основные идеи инклюзивного обучения, определяют его ценности и ориентиры, в которых все дети – индивидуумы с различными потребностями в обучении, и поэтому им необходим такой подход к преподаванию и обучению, который будет более гибким, чтобы обеспечить удовлетворение различных потребностей в обучении.

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 учеников 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 ученика.

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 определяется социально-психологическими особенностями некоторых учеников данного класса. Любые виды нарушений в развитии учащихся сопровождаются определенными функциональными или органическими отклонениями в состоянии центральной нервной системы. Указанные отклонения проявляются в учебной деятельности, в отношении с окружающими. 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.

Представим некоторые педагогические технологии, использование которых имеет положительный ресурс в осуществлении идей инклюзивного обучения в практике отечественной школы.

Технология инклюзивного обучения, построенная на основе идей методики Ривина. Педагогическая деятельность А.Г. Ривина приходится на первую треть XX века. Учителем в 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 ученика, 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 слабослышающим детям, обучающимся вместе с детьми, не имеющих данных отклонений в здоровье. Кроме того, на этапе подготовки к учебному занятию педагогом должны быть продуманы маршруты движения учащихся в ходе урока. Схема движения маршрута должна быть представлена таким образом, чтобы ученик прошел через все темы с соблюдением логической связи между ними. При формировании маршрутов урока необходимо продумать разноуровневость самой группы, благодаря чему учащиеся будут приобретать опыт работы с детьми с особенностями развития. Движение учащихся по маршруту не должно нарушать логики самой темы. Однако объем текстов, степень сложности содержания формируются с учетом особенностей развития ребенка. В качестве варианта возможно применение идей внутренней дифференциации при формировании пар и групп. Применение принципа внутренней дифференциации позволяет организовать работу в группе равных по возможностям учащихся. Рациональное сочетание разноуровневых и дифференцированных групп оптимизирует условия решения педагогических задач.

Для обеспечения движения учащихся по маршруту необходимы раздаточные карты маршрута для индивидуальных движений. Для информации может быть использована доска, на которой записаны:

- программа изучаемого материала;
- маршруты изучения программы;
- временной режим работы.

В младших классах данная форма организации обучения позволяет использовать различную символику. Это могут быть изображения животных (белочки, медвежата и т.п.), мультяшных героев.

Контроль учителя за работой учащихся над темой включает проверку наличия плана, является ли он достаточно подробным, не пропущены ли определенные детали и аспекты данной темы. Потом по пунктам плана учитель проверяет уровень понимания темы учащимися.

Среди зарубежных технологий, широко используемых в качестве технологии обучения детей с особенностями развития с их сверстниками в одном классе, можно выделить методику совместного обучения (Cooperative learning). 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 ученики 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 учениками роли ведущего (учителя) возможно использование системы опережающих заданий, благодаря чему ученик окажется более подготовленным к восприятию нового материала и передачи его содержания другим ученикам 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 учеников) 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 рефлекссию успехов и неудач; через совместный с детьми поиск путей для достижения успешности. При формировании групп соблюдается принцип включения учеников с разным уровнем интеллектуальных способностей.

В зарубежном опыте инклюзивного обучения широко применяются компьютерные технологии обучения. Данные технологии особенно востребованы в обучении точным наукам (Friend & Bursuck, 1996; Xin, 2000). 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.

В построении настоящей технологии по работе с интерактивными текстами – модифицированная методика Ривина. 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.

Во избежание указанного необходим анализ каждого структурного элемента организации образовательного процесса: содержания образования, формы, методов, приемов, средств, особенностей педагогического взаимодействия (субъект-объектный, субъект-субъектный) с позиции задач инклюзивного образования.

При этом законодательно должно быть закреплено право детей на обучение по программам разного уровня и содержания в одной возрастной группе. В свою очередь технология индивидуализированного обучения обеспечивает возможность обучения детей по программам разного уровня и содержания. Рассмотрим технологию индивидуализированного обучения в инклюзивном классе.

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 ученика, 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 важное 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 отдельными учениками. При такой организации урока в рамках классно-урочной системы 60–80% времени учитель может выделить для индивидуальной работы с учениками. 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 учеником 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 ученику 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 ученику 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 ученика. Выбирая посильный уровень сложности по каждому предмету, ученики 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 ученика, 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:

- 1) вариативным планам обучения, законодательно закрепляющим право детей на обучение по программам разного уровня и содержания в одной возрастной группе;
- 2) сокращению объема фронтальной работы с классом, преобладанию различных видов индивидуальных работ;
- 3) активному применению бланковых методик, что дает возможность:

– учитывать различный темп работы учеников (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 ученика;

– оказывать индивидуальную помощь нуждающимся в ней детям, не отвлекая других учащихся класса;

– индивидуально обсуждать с проблемным ребенком план выполнения задания;

– проводить текущий контроль;

4) 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;

5) 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 учеников 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 учениками 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 учеников в личностном росте, выделить те или иные проблемы личностного развития. Фиксация данной информации (в первую очередь, о детях с особенностями развития) в специальных тетрадях 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 возможную линию 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.

Введение игровых приемов в обучение позволяет создать ему благоприятный фон. Игровые приемы в обучении особенно актуальны при работе с детьми, страдающими синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ).

Как указывают Т.Ю. Хотылева, Т.В. Ахутина, дети с СДВГ составляют наиболее многочисленную группу, требующую коррекционно-развивающей помощи. Ее численность составляет от 7,5 до 15% современной детской популяции в экономически развитых странах. Рассматриваемая группа является одной из самых перспективных с точки зрения возможной положительной динамики и успешной адаптации в массовой школе при условии оказания оптимальной помощи. 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. Например, веселая зарядка. Учитель называет слово, являющееся той, или иной частью речи, ставя условия в одном случае хлопнуть в ладоши перед собой, в другом – над головой и т.д. Варианты заданий, развивающих внимание ребенка, могут быть самые разные (хлопанье ногами, хлопанье по столу руками), а содержание заданий выстраивается на основе изучаемого материала. Данные упражнения создают положительный эмоциональный фон урока, для детей с СДВГ это возможность «выпустить излишний пар».

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. Например, в качестве подсудимого может быть представлено правило написания *н* и *nn* в существительных, прилагательных, наречиях (содержание игры формируется в зависимости от класса).

Для проведения игры необходимо распределение учащихся на группы, которые предварительно должны познакомиться с той ролью, которую будут играть. Написание сценария каждой группе (судьям, обвинителям, защите, свидетелям) учителем образует содержательную основу урока, открывает одну из сторон темы, другая сторона темы должна открыться для учащихся в процессе игры. Так, обвинители могут привести довод, что если правило не для всех, то разве такое можно допустить и просят пригласить свидетелей, которые имеют информацию о тех словах, которых названное правило не касается (например, *стеклянный, оловянный, деревянный*). Игра, построенная по предложенному

сценарию, требует от учащихся определенного уровня готовности и может быть сложной для детей с особенностями развития, по этому их ролевое участие в игре должно быть особенно тщательно прописано.

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.

Например, при выполнении игрового упражнения «Руки» учащиеся разбиваются на группы по 4 (5) человек, ход игры выстраивается по следующему алгоритму:

- каждая группа получает задание нарисовать на листе бумаги путем обведения ладоней рук изображение ладоней всех членов группы (установка – суметь разместить на листе как можно больше изображений ладоней);

- в центре каждой ладони каждый член группы должен разместить одно из понятий темы (при этом в инструкции могут быть некоторые ограничения, понятия, выраженные именем существительным и т.п.; темы для выбора понятий группы могут быть разными; выбор понятий может осуществляться на основе специальных текстов, которыми обеспечены все группы);

- подсчет, чья группа была более продуктивна в работе;

– учащиеся могут записать по одному понятию на ладони руки и, выстраиваясь в разных порядках, озвучивают их в определенной логической связи, таким образом, представляя отдельные моменты изучаемой темы.

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 (будь-то нарисованная ладонь или ладонь руки), другой член группы выступает в роли сурдопереводчика (объект оценки, наиболее точные жесты).

Показателями конструктивности урока, построенного по данному алгоритму, становятся:

- более глубокий уровень освоения темы;
- развитие внутригрупповой коммуникации, для которой важны не только вербальные, но и невербальные средства.

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 (технологии), 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 ученик 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 ученика, 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 ученик – 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.

Особенность инклюзивного класса вносит определенные изменения в технологию использования метода проектов в обучении. В первую очередь этнологию метода, это касается оценки проекта. При наличии определенной стандартизации в параметрах оценки проектов данная стандартизация требует определенной корректировки в работе с разными детьми, обучающимися в условиях одного класса. Приоритетными показателями оценки становятся: степень самостоятельности при выполнении отдельных действий (поисковых, оформительских и т.д.); исполнительская дисциплина соблюдение графика или порядка работы; активность (ее проявлением является любое обращение ребенка к учителю как за консультацией, так и с презентацией выполненного или предложениями, что сделать и как).

Современной школой накоплен большой арсенал технологий обучения. Обращенные к разным дидактическим теориям, 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.

§5. Современные технологии инклюзивного образования

Всем школьникам свойственно учиться и использовать полученные знания по-разному. Однако цель образования заключается в успешном достижении каждым учеником определенного утверждения собственной значимости, социального характера и конкретного общественного статуса.

Инклюзия выступает попыткой придать всем учащимся, которые обладают ограниченными возможностями здоровья, уверенность в собственных силах, мотивировать их без страха учиться в школе вместе с друзьями и соседями. «Особые» дети нуждаются не только в поддержке и особом отношении, они нуждаются в полноценном развитии способностей, в достижении успехов. И для таких детишек с особыми возможностями здоровья (ОВЗ) нужны специальные технологии обучения:

- технологии обучения в классе (группе детского сада),
- технологии домашнего обучения,
- технологии включения в классные часы и внеклассные мероприятия.

Все технологии используют методы индивидуальные и групповые, образовательные и воспитательные.

Технологии инклюзивного образования представлены на всех этапах психолого-педагогического сопровождения детей:

1. Технологии диагностики.
2. Технологии развития.
3. Технологии мотивации.
4. Технологии сопровождения.
5. Технологии коррекции.
6. Технологии терапии.

На инклюзивных занятиях с детьми-инвалидами в группе здоровых ребят преподаватели прибегают к преимуществам присутствия второго взрослого (родителей, педагогов-психологов, специалистов), при этом используя технологии: тьюторства, медиаторства, модераторства.

Для предоставления возможности полноценно общаться с другими учащимися применяются технологии: взаимообучения, обратной связи, проблемных вопросов и ситуаций.

В технологиях разновозрастных групп, дополнительного образования, клубных и досуговых технологиях развивается учебное товарищество, что является одним из обязательных условий полноценной инклюзивной школы.

Проектно-развивающая технология - это организация исследовательского труда, активизация познавательной деятельности, развитие креативности, формирование личностных качеств.

Рефлексивная технология - мыследеятельностный или чувственно-переживаемый процесс осознания субъектом образования своей деятельности, своих возможностей, индивидуальности.

В модульной технологии обучающийся более самостоятельно может работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, содержащей в себе целевую программу действий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленной диагностической цели.

Технологии педагогики сотрудничества предполагают совместно развивающую деятельность взрослого и детей, скрепленную взаимопониманием, проникновением в духовный мир другого, совместным анализом хода и результата деятельности.

В технологии компетентного подхода происходит акцентирование внимания на результат образования, причем в качестве результата рассматривается не усвоение суммы информации, а способность человека самостоятельно действовать в различных проблемных ситуациях, используя знания и порождая новые.

Словесно-логическая технология (метод) позволяет работать с понятиями: раскрытие содержания и объема понятия, установление отношений между понятиями, организация самостоятельной деятельности, умение работать с информацией и переводить ее в личностные знания, формирование умения работать в условиях сложной кооперации.

Технологии создания индивидуально-образовательных маршрутов каждому ученику представляют возможность создания собственного образовательного маршрута (траектории) освоения всех учебных предметов.

Технологии узкой специализации и дифференциация обучения по степени сложности, направленности или по другим параметрам: «физики», «гуманитарии», «техники» или способные, «средние», «отстающие», позволяют найти свою нишу, «изюминку», индивидуальность.

Технологии бинарных уроков и междисциплинарных связей позволяют организовать поисковый интерес и мотивацию к дальнейшей профессиональной деятельности детей с особыми и профессиональными потребностями.

Тренинговые и игровые технологии становятся особенно популярны в инклюзивных группах, где есть дети с особыми образовательными потребностями, расширяя диапазон до арт-технологий, кино-сказко-библио-терапии, телесной терапии, иппо- и кинес-терапии, когда необходима помощь различных животных. Технологии «Монтессори», «Вальдорфские», «Озарение» востребованы и актуальны.

Дистанционные технологии в инклюзивном образовании получили особую популярность в двадцать первом веке благодаря доступности широкой аудитории. Ведь в наше стремительное время не у каждого есть возможность посещать занятия в учебных центрах, а учиться дистанционно под силу многим.

Однако особую ценность использование дистанционных технологий имеет в инклюзивном образовании. Ведь для того, чтобы дать возможность полноценно учиться и развиваться особым категориям людей, надо создавать и соответствующие условия. А дистанционное образование является одной из альтернатив для получения комплексного и качественного обучения людей с ограниченными возможностями. Ведь можно вести обучение в стенах дома, при этом активно общаясь с сокурсниками через форумы и социальные сети,

видеоконференции и чаты, что позволяет любому учащемуся получить максимум образовательной информации. Каждый ученик является частью этого сообщества даже тогда, когда сам физически не может находиться в одном учебном помещении с другими учениками. Но, если возникает необходимость, ребенок может уйти от близких контактов с другими детьми, при этом оставаясь в учебном процессе. И никто никому не мешает чувствовать себя в школе удобно и защищенно.

Дистанционные образовательные технологии предполагают субъект-субъектное взаимодействие участников образовательного процесса, а также дают возможность выстраивания индивидуального образовательного маршрута за счет вариативности контента. Внедрение дистанционных образовательных технологий помогает обеспечить доступность, безбарьерность, адресность и массовость инклюзивного образования.

С его помощью можно особенно эффективно решать многие задачи, которые неизбежно возникают в работе инклюзивной школы. Это и коррекция и развитие функций сенсорной интеграции, и психофизиологическое развитие, и проведение специализированных комплексов коррекционных, реабилитационных и развивающих мероприятий. Причем дистанционные технологии обучения позволяют внедрять в учебный процесс не только технические, но и дидактические инновации.

Использование дистанционных образовательных технологий помогает свести к минимуму возможные психологические барьеры детей с ограниченными возможностями в общении со сверстниками, обеспечивая при этом в сетевом взаимодействии конфиденциальность медицинских диагнозов и другой личной информации.

Самым же главным является то, что постоянное сопровождение и поддержка специалистов, учителей и воспитателей особенно помогает в решении разных проблем, которые могут возникнуть в процессе обучения людей с ограниченными возможностями. Ведь целью внедрения дистанционных технологий в инклюзивное образование является именно установление прямого контакта со специалистами и сверстниками для стимулирования эффективного самообучения, саморазвития, самотворчества.

§6. Инновационные технологии в инклюзивном образовании

Включение детей с особыми потребностями в массовые образовательные учреждения предусматривает специализированную коррекционную помощь и психологическую поддержку, задачами которых являются контроль за развитием ребенка, успешность его обучения, оказание помощи в решении проблем адаптации в среде здоровых сверстников. Следовательно, в образовательном пространстве должна функционировать четко организованная и хорошо отлаженная инфраструктура специализированной коррекционной и психологической помощи детям с ОВЗ, интегрированным в ОУ [1].

В настоящее время в российской системе образования (авторы концепции Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко - ИКП РАО) выделяются несколько видов интеграции в образовательном процессе:

Комбинированная интеграция (по виду образовательная).

Частичная интеграция (по виду образовательная и социальная).

Временная интеграция (по виду социальная).

Смешанная интеграция (по виду образовательная).

Авторы концепции выделяют также тип полной интеграции, при которой «особый» ребёнок с высоким уровнем психофизического развития, близким к норме, посещает ОУ наравне со сверстниками, а специализированную помощь получает во внешних учреждениях (ППМС-центры, логопункты, сурдокабинет и т.д.).

К сожалению, частичная или полная реализация любой из перечисленных выше форм интеграции может повлечь за собой следующие проблемы и риски:

Административная и профессиональная неготовность к принятию инклюзивных практик.

Отсутствие вариативности образовательных стандартов.

Недостаточность механизмов реализации инклюзивной практики.

Недостаточность методического обеспечения осуществления инклюзивного образовательного процесса и соответствующего ему технологического и психолого-педагогического сопровождения.

Трудности взаимодействия между всеми участниками инклюзивного образовательного процесса.

Необходимо отметить, что при всех выделенных типах интеграции (за исключением полной интеграции) предполагается наличие в ОУ некоего специального подразделения со своим штатом педагогов-дефектологов.

Инклюзивное образование – это процесс дальнейшего развития и расширения образовательной интеграции. Интеграция и инклюзия не являются концептами, противоречащими друг другу. Это уровни одного социального процесса, затрагивающего и меняющего систему образования. [2]. В связи с этим основная задача, которую необходимо решить - это включение в образовательный процесс различных групп детей и создание для каждого ребенка равнозначных условий. Поэтому под инклюзией, согласно определению ЮНЕСКО, понимается динамический подход, предполагающий поощрение различий и восприятия индивидуальных особенностей каждого ребенка не в качестве проблемы, а возможности обогащения процесса познания [3].

Система дошкольного воспитания наиболее подходит для реализации инклюзивного подхода, так как:

в большинстве детских садов создана хорошо подготовленная развивающая среда;

различия в когнитивном развитии дошкольников с нормативным и отклоняющимся развитием не так критичны;

игровые подходы в воспитании и обучении способствуют развитию детей с разными стартовыми возможностями;

дети дошкольного возраста успешно копируют толерантное отношение к детям с особенностями в развитии;

большое количество досуговых мероприятий позволяет научить взаимодействовать самых разных детей и их семьи в эмоционально-позитивном контексте.

Интегративный подход сегодня осуществляется и в тех детских садах, где работают изолированные группы компенсаторного типа (логопедические, для

детей с сенсорными, моторными и интеллектуальными нарушениями) [4]. Для реализации данной задачи необходимы средства и технологии, которые одновременно должны быть универсальными, а также индивидуальными, так как каждый ребенок обладает собственными образовательными потребностями и способностями. Именно такими возможностями обладают современные интерактивные и дистанционные технологии обучения, позволяющие в полном объеме ввести инклюзивное образование.

Инновационная деятельность направлена на решение следующих задач:

- создание условий для получения полноценного образования без территориальных, интеллектуальных ограничений;

- создание необходимой адаптивной среды в ОУ посредством укрепления учебно-материальной базы учреждений;

- корректировка ПМП-сопровождения на основе инклюзивных подходов;

- обеспечение индивидуального образовательного сопровождения ребенка;

- обеспечение доступа к дополнительному образованию в образовательном учреждении;

- создание условий для получения образования в различных вариативных условиях.

Наиболее востребованными и эффективными в настоящее время являются следующие технологии:

Интерактивные технологии, которые позволяют:

- наладить контакт детей со сверстниками в группе и со взрослым;

- незаметно вмешиваться в учебный процесс, так как оценка, данная машиной, понятна ребенку и воспринимается им объективно;

- создать в группе различные учебные ситуации (при этом учитываются индивидуальные особенности каждого ребенка), для решения которых можно попробовать различные варианты.

Кроме того, данные технологии позволяют педагогам самостоятельно создавать для ребенка учебный материал с учетом его особенностей и потребностей, а также максимально быстро и гибко вносить необходимые изменения.

Современные интерактивные компьютерные технологии полностью меняют понятие дистанционного образования. Ведь теперь, несмотря на то, что учащийся находится вне аудитории, он может видеть и слышать происходящее и активно участвовать в учебном процессе. Также крайне важной задачей является постоянное и эффективное сопровождение и поддержка специалистов, учителей и воспитателей, ведь именно от них зависит успешное обучение детей. В то же время необходима реализация системы поддержки всех участников образовательного процесса, которая может быть достигнута с помощью многофункционального интерактивного сенсорного комплекса. С его помощью можно решать такие проблемы, как психофизиологическое развитие, коррекция и развитие функций сенсорной интеграции, проведение различных комплексов, направленных на реализацию коррекционных и развивающих мероприятий.

Литература:

1. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Социальная педагогика. - 2010. - № 1.

2. Сиротюк А.С. Организация полисубъектной деятельности специалистов в системе инклюзивного образования //Alma Mater (Вестник высшей школы). М., 2012. № 4.

3. Семаго Н.Я., Семаго М.М., Семенович М.Л., Дмитриева Т.П., Аверина И.Е. Инклюзивное образование как первый этап на пути к включающему обществу // Психологическая наука и образование. 2011. №1. С. 51-59.

4. Зубарева Т. Г. Организация деятельности ПМПк в учреждении. Содержание работы учителя-логопеда Центра психолого-медико-социального сопровождения – С. 19-27, 37-40.

§7. Сонатал-педагогика как технология инклюзивного образования

В настоящее время все чаще обращаются к методам и технологиям музыкального воздействия как к средству положительного влияния в работе с детьми с различными нарушениями здоровья как в условиях коррекционного, так и инклюзивного образования.

Как утверждают многочисленные исследования, использование музыки в качестве дополнительного стимулирования значительно улучшает функции речи у детей дошкольного возраста, улучшает запоминание ключевых фраз и облегчает усвоение информации дошкольниками. Под воздействием музыки происходит улучшение кратковременной вербальной памяти, лучше запоминаются цвета, названия геометрических форм, чисел, картинок. Музыка способствует облегчению зрительного восприятия. Подтверждено, что музыка снижает психоэмоциональное напряжение, способствует фокусировке внимания, а также вовлечению детей в деятельность, что помогает им достичь цели в овладении различными навыками.

В результате музыкального воздействия повышается чувствительность не только слухового, но и зрительного анализаторов, в целом, оптимизируются функции мозга, улучшается регуляция произвольных движений, ускоряется переработка информации, повышается умственная работоспособность.

Восприятие музыки обеспечивается работой обоих полушарий, каждое из которых регулирует различные функции – а это интеграция (слияние) когнитивных и эмоциональных процессов, протекающих в обоих полушариях. Музыкальная деятельность вызывает усиление межцентрального и межполушарного взаимодействия. Причем восприятие музыки может происходить как на сознательном, так и на подсознательном уровне.

Данное направление психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ различных возрастных категорий демонстрирует следующие результаты:

- более активно идет развитие речи, мышления и воображения;
- происходит развитие коммуникативных навыков;
- активизируются воля и внимание;
- повышается уверенность в себе;
- развивается координация;
- отмечается улучшение работоспособности;
- дети становятся менее подверженными стрессу.

На занятиях с применением музыкальных средств воздействия включаются различные адаптационные механизмы:

-музыка позволяет преодолеть психологическую защиту ребенка – успокоить или, наоборот, активизировать, настроить, заинтересовать;

-помогает установить контакт детей между собой, что в свою очередь способствует развитию эмпатических способностей;

-способствует выражению чувств и эмоций ребенка.

Музыкальные игры, пение, ритмические движения под музыку, направленные на развитие крупной моторики, использование различных музыкальных и шумовых инструментов - это привлекательный для детей вид деятельности.

Занятия с использованием средств музыкального взаимодействия позволяют создать условия для эмоционального диалога часто даже в тех случаях, когда другие способы не приносят желаемого эффекта. Контакт с помощью музыкальных средств безопасен, ненавязчив, индивидуализирован, снимает страхи, напряженность. Все это закладывает базис для повышения резервов системы адаптационных возможностей ребенка.

Установлено, что наиболее успешными методиками психопрофилактики и психокоррекции различных эмоциональных состояний являются техники с применением арт-терапевтических эффектов, таких, как: музыкальная терапия, рисуночная терапия, музыкально-двигательная терапия. Все эти методы арт-терапевтического воздействия интегрированы в систему М.Л.Лазарева «Сонатал-педагогика», которая включает в себя направления работы с различными возрастными категориями детей, включая пренатальный (дородовой период).

При разработке этой системы автором были учтены не только возрастные принципы развития ребенка [7; 15; 16], но и здоровьесберегающие аспекты, построенные на принципах личностно-деятельностного подхода [13] и единства сознания и деятельности [14].

Система Сонатал-педагогика М.Л. Лазарева включает в себя 3 основные ступени:

1. «Сонатал» – система занятий с беременными женщинами, направленная на оптимизацию процессов морфо-функционального и, в частности, психоэмоционального созревания плода, стимуляцию его двигательной активности, профилактику пренатальной гипоксии (кислородной недостаточности плода), а также на обучение беременной женщины навыкам общения с ребенком еще до его рождения, на оптимизацию состояния ее здоровья, улучшение самочувствия и подготовку к родам. Основным фактором воздействия при применении метода является голос (пение) беременной женщины, который сопровождается специально разработанными тактильными и двигательными упражнениями и выступает в качестве инструмента эмоционально-дыхательного тренинга матери и плода. При этом происходит адаптация сердечно-сосудистой системы плода к дыхательно-двигательным нагрузкам, формируются биоритмы дородовой и послеродовой жизни [10].

2. «Интоника» – музыкальные занятия с детьми до 3-х лет, направленные на оптимизацию процессов морфофункционального созревания детей грудного и раннего возраста, обеспечивающие адаптацию сердечно-сосудистой системы ребенка к дыхательно-двигательным нагрузкам, возникающим в процессе специально организованной вокально-речевой деятельности, сопровождаемой

воздействием сенсорных факторов. В качестве сенсорных факторов, стимулирующих дыхание и движение ребенка, используется звук и цвет [6; 9].

3. «Здравствуй» – программа, разработанная для детей от 3-х до 7-ми лет, включающая не только оздоровительные, но и познавательные элементы, способствующие воспитанию личности ребенка. Материал курса затрагивает психоэмоциональную сферу, расширяет кругозор детей, развивает их как физически, так и эстетически. В данном курсе разработан механизм формирования социальной мотивации здоровья. Метод основан на музыкальной психорегуляции дыхания, предполагающей постоянный дозированный эмоционально-дыхательно-двигательный тренинг ребенка [8].

При создании программ Сонатал-педагогике автором метода были выдержаны принципы системного подхода, целостности и преемственности [10], а также учтены принципы непрерывного образования [2].

Основы этого метода были заложены еще в 1983 г. М.Л. Лазаревым, а в 1996 году он рекомендован Министерством Здравоохранения РФ к применению.

Основные законы (принципы) Сонатал-педагогике:

I. Закон подтверждения пренатальной речи, или Закон пренатального подтверждения личности.

Суть закона заключается в том, что беременная женщина должна отвечать (голосом, прикосновениями или движением) на любое ощущаемое ей шевеление своего ребенка, исключая ночное время.

II. Закон формирования пренатальной звуковой матрицы окружающего мира.

Пренатальное воспитание обеспечивает звукообразное знакомство «малыша» с явлениями окружающего мира.

Мама с помощью своего голоса, речи, музыкальных инструментов знакомит малыша с окружающим миром через звуковые образы — звукосенсорные эталоны, формируя в его организме определенные, рефлекторно закрепленные состояния.

Звук является ведущим фактором пренатальной социализации, оказывающим наиболее глубокое воздействие на развитие мозга малыша до рождения. Из звукосенсорных эталонов постепенно формируется звуковая матрица окружающего мира.

III. Закон постнатального повторепренатального опыта

После рождения весь пренатальный опыт повторяется и закрепляется в деятельности ребенка. Сонатал-педагогика предполагает повтор и сенсорное (аудиовизуальное) закрепление всего пренатального опыта. Сначала пренатальный материал повторяется совместно с мамой в возрасте от нуля до трех лет (программа «Интоника»). Затем он повторяется ребёнком самостоятельно в возрасте трех – семи лет (программа «Здравствуй!»). Далее материал пренатального образования закрепляется в оздоровительно-учебных занятиях в начальной школе (программа «Цветок здоровья»).

IV. Закон подтверждения детской (вокальной и вербальной) речи ребенка после рождения

Суть этого закона заключается в том, что каждый новый звук, слог, слово или фраза ребенка обязательно фиксируется (с помощью аудиозаписи и на бумаге в виде написанного слова и нарисованного образа) и предъявляется ребенку (в виде прослушивания этих аудиозаписей и просмотра рисунков).

Все чаще подтверждается тот факт, что от состояния женщины во время беременности, в том числе, психологического состояния, во многом зависят

физиологическое течение беременности и процесса родов, состояние плода и новорожденного. Привлечение средств искусства, в частности, музыки в терапевтических и коррекционных программах помощи беременным издавна считалось мягким и эффективным способом воздействия на состояние женщин и пренатальное психическое развитие детей.

Причем необходимо учитывать не только само сенсорное воздействие в пренатальном возрасте, но и то, каким оно будет. Необходимо создавать возможность для новой, дополнительной сенсорной среды, оптимизирующей пренатальную жизнь ребенка, готовящей его к послеродовой жизни. При этом желательно также учитывать доступность способа при осуществлении этой самой первичной социализации. Так вот, оказалось, что мамин голос в сопровождении специальных прикосновений и движений и есть тот самый способ пренатализации.

Немного об истории создания метода «Сонатал». Основы этого метода были заложены еще 30 лет назад. Работая с детьми, больными астмой, М. Л. Лазарев ввел в свою практику, помимо лечебно-профилактических мероприятий, таких, как дыхательная гимнастика, бег и игры на улице, массаж, ЛФК; занятия, имеющие эмоциональную направленность: хореографию, пение и игру на детских музыкальных инструментах, психологический тренинг, лечебный музыкальный театр. В практике работы с детьми, страдающими бронхиальной астмой, известен феномен зависимости дыхательной функции от эмоционального состояния. Так, в момент приступа удушья (астматического статуса) игра на духовом инструменте позволяет его купировать. Из чего следует, что возникающая при игре на духовом инструменте или пении положительная эмоция, связанная с дыхательным процессом, и является главным лечебным фактором. Таким образом, особое место занимает разработанный автором метод музыкального эмоционально-дыхательного тренинга ребенка в процессе вокально-речевой деятельности – метод музыкальной психорегуляции дыхания [11].

Продолжая работать с детьми, страдающими бронхиальной астмой, М. Л. Лазарев начал искать медико-педагогические подходы, позволяющие заниматься профилактикой этого заболевания еще до рождения ребенка. Известно, что на развитие этого заболевания действуют не только факторы окружающей среды, но и наследственные факторы, причем риск заболевания повышается у детей, рожденных от женщин, уже имеющих аллергическое заболевание. Считается, что риск развития заболевания у ребенка при наследственной отягощенности аллергической патологией одного из родителей составляет 40–50 %, при заболевании обоих родителей – 75 %. Но более значимым фактором риска развития астмы у ребенка, по данным многочисленных исследований, в большей степени все же является наличие аллергического заболевания у матери, нежели у отца [3].

Автор метода пришел к выводу, что целесообразнее проводить профилактику бронхиальной астмы в первую очередь с будущими мамами, уже имеющими это заболевание в своем анамнезе. Занятия включали в себя специальные дыхательные и звуко-дыхательные упражнения с элементами пения. Через некоторое время было замечено, что родившиеся дети, прошедшие пренатальную стимуляцию, опережают своих сверстников по всем психомоторным реакциям и меньше болеют.

Исследования, проведенные Управлением здравоохранения Набережных Челнов, где родилось более 30 тысяч детей, прошедших школу пренатального

воспитания по методу «Сонатал» (В Набережных Челнах сонатал-кабинеты работают с 1995 года), также многочисленные исследования, проведенные в городах России, таких как Москва, Санкт-Петербург, Тюмень, Сургут, Сыктывкар, Соликамск, Магнитогорск, Самара, а также наблюдения в других Сонатал-центрах не только в России, но и за рубежом (Болгария, США, Великобритания, Китай, Греция, Литва, Эстония, Латвия, Казахстан) свидетельствуют о кардинальных изменениях всех показателей здоровья в сфере детства и материнства: протекание беременности без осложнений и патологий, улучшение состояния здоровья новорожденных, опережение психомоторного развития детей. В ходе многолетнего мониторинга автором метода М. Л. Лазаревым были получены данные [10].

Проанализировав данные, можно отметить тенденцию к улучшению показателей в группе детей, чьи мамы проходили пренатальную подготовку (ПВ), по сравнению с контрольной группой (КГ). Так, например, процент детей, заболевших в возрасте до 6-ти месяцев, почти в 2,5 раза ниже в группе, прошедшей пренатальное воспитание.

В течение первого года жизни ребенка также отмечается опережение в проявлении основных возрастных показателей. В целом, анализ нервно-психического развития детей показывает, что дети, которые прошли пренатальное воспитание по методу СОНАТАЛ, опережают своих сверстников по основным психомоторным реакциям.

В основе программы пренатального воспитания лежат специально разработанные звуко-дыхательные, вокальные, двигательные упражнения, сопровождаемые тактильными прикосновениями. Все песни «Сонатала» были написаны автором с учетом их влияния на пульс и дыхательную систему, при этом обращалось особое внимание на структуру мелодии и непосредственно на содержание самой песни. Необходимо также отметить, что при построении песенного материала автором также учитывались такие факторы как темпоритмы сердцебиения мамы и ребенка, биоритмы дня, которые начинаются формироваться уже в пренатальный (внутриутробный) период.

В ходе разработки песенного репертуара автором метода были учтены физиологическое развитие и основные этапы внутриутробного формирования основных систем будущего ребенка. Вся программа разделена на 8 основных циклов:

1. «Музыка сердца» – в 1-ый месяц происходят 3 знаковых события: зачатие, имплантация и сердцебиение, поэтому программа направлена на актуализацию окружающих звуков, и, прежде всего, материнского и детского сердца, а также на стимуляцию и поддержку сердечной деятельности плода.

2. «Музыка воды» – во 2-ой месяц внутриутробного развития ребенок начинает двигать ручками и ножками и ощущать водную среду своего обитания, колебания околоплодных вод.

3. «Музыка дыхания» – примерно на третьем месяце у ребенка формируются первичные навыки дыхательных рефлексов: открывает рот, начинает формироваться голосовой аппарат, фиксируются первые попытки сосательных и глотательных навыков.

4. «Ритмы дня» – 4-ый месяц дородового детства – на данном этапе идет формирование независимого процесса пищеварения.

5. «Музыка движения» – примерно 16–18-ая неделя (5-ый месяц) – это время, когда мама начинает ощущать первое шевеление ребенка.

6. «Музыка общения» (игры) – 6–7-ой месяцы – подключаются зрительная и слуховая чувствительность (реакция на яркий свет, резкий звук), достаточная сформированность двигательного аппарата – все это дает возможность введения звуковых, тактильных, двигательных и световых игр.

7. «Музыка мысли» (развития) – 8–9-ый месяцы – продолжается развитие мозга, ребенок чувствует настроение матери и реагирует на него, начинает дифференцировать внешние звуки (различать их), совершенствуется слуховой аппарат, различает интонацию. В целом, ребенок уже готов к внеутробной жизни.

8. «Музыка родов» – 38–40-ая неделя – идет непосредственно психологическая подготовка к предстоящим родам, настрой на благополучное разрешение беременности, готовность к грудному вскармливанию и т.д.

Так почему же именно пение, сопровождаемое двигательными движениями и тактильными прикосновениями, было выбрано в качестве инструмента воздействия на еще не рожденного ребенка? Взаимосвязь процессов, действующих на беременную женщину при пении, и влияние, происходящее при этом на ее будущего ребенка, представлена в таблице.

С самых ранних сроков беременности необходимо способствовать, возможно, даже искусственно, созданию у беременной положительного эмоционального настроя [5]. Именно положительный фон влияет на формирование важнейшей системы мать-плацента-плод, которая способна не только «создать» здорового ребенка, но и подготовить женщину к благоприятному течению родов и к благополучному послеродовому периоду.

Процессы, происходящие при пении беременной женщины,
и влияние этого пения на ребенка

Процессы, происходящие в организме беременной женщины	Влияние, оказываемое на будущего ребенка
1. Смена цикла окисления (ритмическое дыхание)	Улучшение тканевого обмена, кровообращения плода, стимуляция двигательной активности ребенка
2. Вибрационные процессы внутренней среды при пении (различные группы звуков воздействуют на определенные зоны организма)	Вибромассаж, на который реагируют все виды тканей
3. Движение диафрагмы	Реальный массаж через околоплодные воды, расслабление
4. Изменение гормонального (эмоционального) фона	Эмоциональное воздействие (эффект пренатального оживления)
5. Гемодинамические изменения (изменение скорости кровотока)	Улучшение кровообращения плаценты, а значит и улучшение питания тканей ребенка
6. Локомоторное перемещение в пространстве	Тренировка вестибулярного аппарата
7. Тактильное прикосновение к брюшной стенке	Сенсотактильное развитие через передачу образов

Автор метода также отмечает, что дети, чьи мамы прошли пренатальную подготовку по методу «Сонатал», имеют следующие показатели [10]:

- рождаются физиологически и эмоционально более зрелыми;
- опережают сверстников по всем психомоторным реакциям;
- более внимательны, отличаются хорошей памятью;
- отличаются более высоким иммунитетом;
- очень музыкальны, любят танцевать, много и с удовольствием рисуют.

У беременных женщин можно отметить:

– улучшение психоэмоционального состояния и состояния здоровья, легче протекают роды;

- улучшение лактации;
- феномен быстрой включенности в общение с детьми после их рождения.

Таким образом, можно говорить о том, что применение программы по методу «СОНАТАЛ» способствует улучшению самочувствия беременных женщин и их детей, снижает патологии беременности и родов, положительно влияет на качество и продолжительность лактации, снижает соматическую заболеваемость детей грудного и раннего возраста, что позволяет говорить о безопасности и высокой эффективности метода как для будущего ребенка, так и для беременной женщины.

Установлено, что систематическое использование пренатальной психологической поддержки полностью снимает высокий уровень тревожности, выявленный у большинства беременных женщин.

Установлено, что наиболее успешными в психопрофилактике и психокоррекции эмоциональных состояний беременных женщин являются техники с применением арт-терапевтических эффектов, таких, как: музыкальная терапия, рисуночная терапия, музыкально-двигательная терапия. Так, например, в результате применения музыкальной терапии наблюдается положительная динамика самочувствия беременных женщин, возрастает выносливость, нормализуется частота сердечных сокращений и уровень энергии, повышается процент благополучных родов по сравнению с контрольной группой [12].

В рамках инклюзивного образования данная технология в первую очередь работает в направлении профилактики возможных будущих отклонений здоровья новорожденных вследствие пренатальной гипоксии.

Основные направления работы в рамках использования метода «Сонатал».

Занятия с группами беременных женщин целесообразно проводить не реже 1 раз в неделю продолжительностью 50–60 минут. Каждое занятие организуется в соответствии со следующей структурой:

1. Проведение сонатал-теста до занятия (фиксация активности, вида и причины шевелений ребенка до занятия; пульс; частота дыхания; гипоксическая выносливость; цветовые предпочтения беременной женщины).

2. Ритуал приветствия: «Музыка, здравствуй!».

3. Музыкальная разминка.

4. Проведение дыхательной и звуко-дыхательной гимнастики.

5. Обсуждение и повтор пройденного на предыдущем занятии материала.

6. Изучение нового материала (2–3 песни) по следующему алгоритму: разучивание, подготовка сенсорных карт (на каждую песню выбирается характерный фрагмент, к которому готовится цветная партитура и рисуется соответствующий образ), проигрывание на музыкальном инструменте с

одновременным прикосновением к брюшной стенке в соответствии с высотой пропеваемого звука, пространственное интонирование (перемещение в пространстве в соответствии с рисунком мелодии), обыгрывание песенного материала в соответствии с образом, сопровождающееся соответствующими образу прикосновениями.

7. Ритуал прощания: «Музыка, до свидания».

8. Проведение повторного сонатал-теста в конце занятия (фиксация активности, вида и причины шевелений ребенка после занятия; проверка пульса; частоты дыхания; цветовых предпочтений беременной женщины).

Применение песенной программы на примере цикла «Музыка общения».

Данная песенная программа направлена на формирование нескольких коммуникативных паттернов:

1. Звуко-игровые.
2. Тактильно-игровые.
3. Двигательно-игровые.
4. Свето-игровые.

Именно в этот период беременности тактильное общение с будущим ребенком становится особенно важным.

Пренатальные игры:

I: «Звуковые игры»

Игры со звуками–образами (имитация звуков)

Игры с музыкальными инструментами (погремушки, колокольчики и т.д.).

Игры со звуками природы (Ветер – хмуриться. Гром – испугаться. Дождик – ежиться от влаги. Солнце – улыбаться).

II. «Тактильные и водно-тактильные игры»: «Ладушки». «Идет коза рогатая» (щекотка, смех). Игры с водой. «Рельсы-рельсы».

III. «Двигательные игры»:

«Мячик» (подскоки). «Лошадка» (подскоки). «Направо-налево».

Зарядка (встряхивание). Бег с ускорением.

Вращения с периодической быстрой остановкой и т. д.

IV. «Световые игры»;

«Светлячок» (включение фонарика в разных местах над животом).

«Светонотки» (включение фонаря на каждую пропеваемую ноту мелодии).

Воздействие, оказываемое при этом на будущего ребенка:

- введение дополнительных звуков для ребенка,
- формирование ориентационных рефлексов.
- Вестибулярная гимнастика (ориентация ребенка в пространстве).
- формирование внутреннего музыкального слуха

Пренатальные игры

Песня	Программа
1. Шуршишки	на слова «шур-шур» производятся шуршащие звуки в противоположных сторонах живота. Выделяются шипящие звуки. Вариант. Звуки могут быть любые: целлофан, ложки (деревянные и металлические), колокольчик, посуда и прочее. При подборе других звуковых и шумовых инструментов пропеваются соответствующие слова (например, при использовании ложек — «тук-тук», при использовании колокольчика — «динь-динь»). <u>Такт.образ</u> : почесывающие прикосновения то с одной, то с другой стороны живота.
2. Колокольчик	Музыкальный инструмент — колокольчик. Производятся раскачивания всего тела из стороны в сторону. Песня может исполняться под аккомпанемент треугольника, на котором может сыграть папа или другие родственники. <u>Такт.образ</u> : прикосновения к животу (соответственно темпу и тексту песни), напоминающие колебания колокольчика.
3. Кукушки	голос «кукушки» должен раздаваться то с одной, то с другой (с помощью папы) стороны. <u>Такт.образ</u> : прикосновения к животу (соответственно темпу и тексту песни) то с одной, то с другой стороны.
4. Ладушки-ладошки	два хлопка в ладоши над животом, два легких хлопка по животу. После длительного выполнения игры (чередования хлопка и прикосновения к животу) можно иногда пропускать либо хлопок, либо прикосновение. Малыш будет постепенно сам прикасаться к животу в момент пропуска Вами прикосновений.
5. Коза рогатая	Начинается исполнение песни очень тихим голосом. Затем громкость усиливается, и, наконец, на слова «забодает...» голос становится все более громким и производится прикосновение к животу.
6. Буль-буль, водичка	Игра с водой (бульканье воды перед животом).
7. Праздник движения	Знакомство Вас и Малыша с особым видом движений кистями рук и всего тела, сливающихся воедино с речью, имитирующих течение и звуки реки.
8. Ляля	Песня исполняется в вальсовом движении. Игровым элементом является резкое изменение в направлении вращения и траектории движения по комнате.
9. Светлячки	Производятся включения фонарика с разных сторон живота в соответствии со словами песни (Световые игры)
10. Фамилия	Между фразами произносится своя фамилия. Несколько жестов на звуки своей фамилии: рука вверх, к себе, на живот, вперед. На сольфеджио — интонирование собственным телом. Приседание на низкие звуки и подъем на высокие. Закрепление предродовой (тазобедренной) позиции. Игровым элементом является изменение высоты перемещения тела во время двигательного интонирования.
11. Семья	интонирование - пространственное перемещение в зависимости от музыкального рисунка
12. Праздник улыбки	Два варианта сопровождения: а) тактильное сопровождение — прикосновения к животу пальцами рук (рыбка плывет); б) двигательное сопровождение — имитация движений плывущей рыбки всем телом.

Также в рамках проводимых занятий рекомендуется проводить тематические беседы с беременными женщинами на волнующие их темы, например:

1. «Дородовое детство» – об этапах развития ребенка в его дородовый (пренатальный) период, о важнейших периодах в формировании ребенка, о материнских эмоциях и их возможном влиянии на будущего ребенка, о влиянии музыки на развитие ребенка.

2. «Мама. Какая я?» – обсуждение возможных стилей детско-родительских отношений, рассмотрение типичных ситуаций, моделей и подходов в общении с ребенком.

3. «Мама + малыш» – этапы физического и психоэмоционального развития ребенка после рождения, основные рефлексии и связанные с ними возможности, взаимодействие с ребенком после рождения и т.д.

4. «Все ли готово...?» – беседа о важности и необходимости грудного вскармливания, тесного тактильного контакта мамы и ребенка, разговор о том, что необходимо подготовить для отправки в роддом и т.д.

Основные направления работы в рамках использования метода «Интоника» для детей раннего возраста.

Занятия проводятся с группой детей раннего возраста до 3-х лет и в первую очередь направлены на развитие адаптационной способности ребенка в условиях смены социальной ситуации и повышение уровня развития ориентировочно-познавательных действий [9]. Каждое занятие проводится в соответствии со следующей структурой:

1. Ритуал приветствия: «Музыка, здравствуй!»

2. Темпо-ритмическая разминка: отстукивание ритма с использованием различных музыкальных и шумовых элементов.

3. Двигательная разминка.

4. Повтор пройденного на предыдущем занятии материала.

5. Разбор нового материала (1 песня) по следующему алгоритму: разучивание, обработка сенсорной карты (разноцветная партитура и соответствующий образ), выкладывание на «Цветостане», прохождение по «Цветолесенке», проигрывание на музыкальном инструменте с помощью мамы либо самостоятельно, образное обыгрывание песенного материала.

6. «Мячики»: разминка на фитболах.

7. Элементы дыхательной и звуко-дыхательной гимнастики.

8. Ритуал прощания: «Музыка, до свидания».

Также в рамках проводимых занятий целесообразно проводить тематические беседы с родителями, например, на следующие темы:

1. «Что и как я могу?» – об умениях и навыках детей, соответствующих различным возрастным периодам; о зоне ближайшего развития; о возрастных новообразованиях; о том, на что нужно обратить особое внимание, о нормах и аномалиях в развитии.

2. «О детском развитии...» – о целях раннего включения (цели и методы инклюзивного образования), о развивающей среде, о методиках детского развития, их сильных и слабых сторонах.

3. «Кто в доме главный?» – разговор об основных стилях отношений родителей и их детей, о способах общения с ребенком, об активном слушании, о кризисе 3-х лет, его проявлениях и выходах из него.

4. «Готовимся к детскому саду» – о том, как и что нужно рассказать ребенку о детском саду, о необходимости умений играть со сверстниками, о понимании ребенком таких понятий, как «мое-чужое-наше», о режимных моментах, о продолжительности адаптационного периода.

Основные направления работы в рамках использования метода «Здравствуй» для детей дошкольного возраста от 3-х до 7-ми лет.

Занятия по данной программе в первую очередь направлены на формирование понятия о здоровом образе жизни у детей и улучшение уровня развития ориентировочно-познавательной деятельности детей, соответствующей выбранному возрастному периоду. За основу была принята авторская программа М.Л. Лазарева «Здравствуй» [8]. Каждое занятие проводится в соответствии со следующей структурой:

1. Ритуал приветствия: «Музыка, здравствуй!»

2. Упражнение «Здесь и сейчас», направленное на концентрацию внимания (направление внимания ребенка на собственные ощущения себя в данный момент, настрой внимания на предстоящее занятие).

2. Тематическая сказка, сопровождаемая музыкальными фрагментами и танцевальными движениями, с элементами театрализации (использование кукол, костюмов, характерных атрибутов).

3. Интонационная гимнастика: вертикальное перемещение тела по интонационному рисунку мелодии, записанному на «Цветостане».

4. ИЗО: рисунок или поделка по изучаемой теме.

5. Игры с элементами психотехники, соответствующие теме занятия («Поздоровайся как ...», «Круг здоровья», «Угадай походку» и т.д.).

6. «Картина здоровья»: замена «ноток болезни» на «нотки здоровья», в соответствии с цветом изучаемой сферы.

7. Упражнение «Психологический настрой», направленное на самопогружение.

8. Ритуал прощания: «Музыка, до свидания».

Также в рамках занятий целесообразно проводить тематические беседы с родителями на следующие темы:

1. «Здоровячок» – о методе, целях, программе занятий по методу «Здравствуй», о роли семьи в формировании представлений ребенка о здоровом образе жизни, об отношении семьи к проблеме детей с ОВЗ.

2. «Помоги мне это сделать самому...» – о детской самостоятельности и возможности ребенка самому получать жизненный опыт, о необходимости четких правил, принятых в семье; о создании среды, доступной для ребенка.

3. «Почему дети нас не слышат» – о стилях и способах общения с ребенком, о послушании детей, о безусловной любви к ребенку; об умении слушать и слышать своего ребенка.

4. «К чему стремиться...» – об умениях и навыках, соответствующих разным возрастным периодам, о зоне ближайшего развития, о возрастных новообразованиях, о том, на что следует обратить внимание (по результатам обследования детей).

Требования к психолого-педагогическому сопровождению реализации программ «Сонатал», «Интоника», «Здравствуй».

1. Требования к диагностике:

Необходимо соблюдать системный подход к диагностике, предполагающий не только выявление отдельных нарушений, но и установление взаимосвязи между ними, иерархии выявленных нарушений. Очень важен учет возрастного фактора при осуществлении диагностических процедур в пределах тех заданий, которые доступны выбранной возрастной категории. При этом необходимо учитывать зоны активного и ближайшего развития с целью постановки будущих формирующих задач. Необходимо раннее диагностическое обследование, способствующее выявлению отклонений различного характера с целью предотвращения появления вторичных наслоений социального характера на первичные нарушения, т.е. своевременное включение в процесс коррекции. Любое психодиагностическое обследование должно включать в себя несколько этапов: сбор данных, анализ и интерпретация полученной информации, а также составление психологического диагноза и прогноза. Приветствуется использование многофункциональных методов, которые позволяют изучить несколько компонентов психики. Наиболее важные и сложные психические процессы диагностируются с помощью нескольких методик.

2. Требования к условиям работы:

Помещение, в котором проводятся занятия, должно соответствовать всем нормам по санитарно-эпидемиологическим правилам и нормативам (по отоплению, вентиляции, освещению и т.д.). Оно должно быть оснащено необходимыми пособиями и визуальными материалами (музыкальные и шумовые инструменты, фортепиано или синтезатор с наклеенными цветными клавишами, пособия: «Цветолесенка», «Цветостан», «Цветные нотки»), средствами мультимедиа для воспроизведения аудио- и видеоматериалов. Должна быть обеспечена возможность организации разнообразной игровой деятельности. Все пособия должны соответствовать техническому регламенту о безопасности продукции. Мебель должна быть со скругленными формами и устанавливаться (в контексте общей пластической композиции) по плавным кривым. В цветовой гамме преобладают светлые тона, почти исключен фиолетовый цвет. Воспитуемые должны быть разделены на возрастные группы в соответствии с закономерностями психического развития в онтогенезе. Педагог-психолог должен находиться в постоянном контакте с родителями (законными представителями) воспитанников, объясняя им стратегию и тактику воспитательно-образовательного процесса.

3. Личность педагога-психолога:

Педагог-психолог осуществляет профессиональную деятельность, направленную на сохранение психического, соматического и социального благополучия обучаемых в процессе воспитания и обучения; содействует охране прав личности в соответствии с Конвенцией по охране прав ребенка; способствует гармонизации социальной сферы учреждения и осуществляет превентивные мероприятия по профилактике возникновения социальной дезадаптации воспитанников, принимает меры по оказанию различного вида психолого-педагогической помощи (психокоррекционной, реабилитационной и консультативной); определяет степень отклонений (умственных, физических, эмоциональных) в развитии обучающихся (воспитанников), а также различного вида нарушений социального развития и проводит их психолого-педагогическую коррекцию. Существует ряд противопоказаний, предъявляемых к личности педагога-психолога: выраженные дефекты речи, монотонная невыразительная речь, замкнутость, необщительность, медлительность, равнодушие к окружающим

людям, отсутствие бескорыстного интереса к другому человеку. Педагог-психолог должен обладать такими личностными качествами, как одаренность, способность к саморазвитию, рефлексия; желателен опыт материнства.

4. Этика педагога-психолога:

1) ответственность – исследование должно быть полезным, с минимальной возможностью неверного использования результатов;

2) компетентность – необходимо четко осознавать границы своей компетентности, не использовать методов, не удовлетворяющих профессиональные стандарты;

3) конфиденциальность – должна быть гарантирована сохранность информации;

4) забота о благополучии и достоинстве воспитуемых: принцип научности и обоснованности, принцип ненанесения ущерба, принцип объективности выводов, принцип эффективности рекомендаций (полезность для клиента), соблюдение общечеловеческих норм морали.

5. Общие принципы организации работы по Психолого-педагогическому сопровождению реализации программ М.Л. Лазарева:

Психолого-педагогическое сопровождение программ М. Л. Лазарева должно осуществляться специалистами, окончившими учебное заведение по специальностям «психология», «педагогика» или прошедшими переподготовку и получившими соответствующую квалификацию в области детской, возрастной и педагогической психологии. В рамках применения в условиях инклюзивных групп также необходимо квалификация педагога-дефектолога либо педагога-психолога системы инклюзивного образования. Работа ведется по основным направлениям: просвещение, профилактика, диагностика, коррекция, консультирование и организационно-просветительская деятельность.

Таким образом, нами были рассмотрены основные принципы и закономерности Сонатал-педагогике. Данная система успешно может быть реализована в рамках работы инклюзивных групп, предполагающих взаимодействие здоровых детей и детей с ОВЗ, в том числе и со множественными нарушениями, так как музыкальное воздействие является, возможно, одним из немногих средств, способных вызвать ответную реакцию и мотивацию к дальнейшим активным действиям у детей данной группы, способствуя их успешной социальной адаптации, вписываясь при этом в основные принципы инклюзивной педагогики.

Литература:

1. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г.Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.
2. Ахметова, Д.З. Теория и практика развития школы-комплекса в условиях инноваций и педагогического мониторинга: дис. д-р пед. наук. – Казань, 1998. – 474 с.
3. Балаболкин, И.И. Влияние перенесенной гипоксии плода и новорожденного на лечение бронхиальной астмы у детей первых лет жизни / И.И. Балаболкин, Н.Н. Кованова. // Педиатрия, –1978. – № 12. – С. 22–24.
4. Бехтерев, В.М. Проблемы развития и воспитания человека / В.М. Бехтерев. – М.: «Институт практической психологии», 1997. – 461 с.

5. Васина, А.Н. Хрестоматия по перинатальной психологии: Психология беременности, родов и послеродового периода: учебное пособие / А.Н. Васина. – М.: УРАО, 2005. – 321 с.
6. Ветлугина, Н. Музыкальное развитие ребенка / Н.Ветлугина. М.: Просвещение, 1988 – 415 с.
7. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – СПб.: Союз, 1997. – 220 с.
8. Лазарев, М. Л. Здравствуй!: учебно-методическое пособие для педагогов дошкольных образовательных учреждений / М.Л. Лазарев. – М.: Мнемозина, 2004. – 248 с.
9. Лазарев, М.Л. Интоника / М.Л. Лазарев. – М. :Композитор, 1994. – 158 с.
10. Лазарев, М.Л. Мамалыш, или Рождение до рождения / М.Л. Лазарев. – М.: ОЛМА Медиа Групп, 2007. – 386с.
11. Лазарев, М.Л. Система развивающей терапии детей, страдающих астмой / М.Л. Лазарев. – М. : ЦВЛД, 1993. – 291с.
12. Леви, В., Вопросы психобиологии музыки / В. Леви // Советская музыка. – 1966. – №8. – с. 37- 43.
13. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность /А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
14. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн – СПб. : Питер, 2009. – 720 с.
15. Фельдштейн, Д.И. Психология развития личности в онтогенезе / Д.И. Фельдштейн. – М.: Наука, 1989. – 480 с.
16. Эльконин, Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – М.: Академия, 2007. – 384с.

§8. Лекотека – как новая технология дошкольного образования

Само слово лекотека (произошло от шведского слова leso - игрушка и греческого theke- хранилище - это служба психологического сопровождения и специальной педагогической помощи родителям, воспитывающим детей с выраженными нарушениями и проблемами развития.

Иными словами она подразумевает еженедельные, бесплатные, индивидуально-коррекционные занятия для детей с особенностями развития не имеющими возможности посещать дошкольное учреждение.

Отправной точкой сотрудничества с родителями является оказание им помощи в понимании сущности имеющихся у ребенка отклонений и динамики их развития, в идентификации и осознании сильных и слабых сторон ребенка.

Для чего нужны Лекотеки?

Основной целью лекотеки, является социализация ребенка, развитие сенсорных навыков, развитие речи, психологическая помощь родителям детей с ОВЗ. Посещать такие учреждения могут малыши от 2 месяцев до 7 лет *не имеющие возможности по разным причинам посещать дошкольные учреждения.*

Педагоги лекотеки помогают деткам с нарушениями развития, формирования у них предпосылок к учебной деятельности, поддерживают

развитие личности детей, оказывают психолого-педагогическую помощь родителям. Обучение проходит в коррекционно-обучающей форме игровой деятельности, индивидуальный подход к каждому ребенку.

Преподаватели Лекотеки уверены, что взрослые, воспитывающие ребенка с особыми нуждами, должны воспринимать игру, как жизненную необходимость для детей раннего возраста. Ведь это основной источник знаний, навыков и хорошего настроения. Родители должны быть готовы обыграть любую текущую ситуацию. А действия взрослых при этом должны быть выразительными, мягкими и адекватными возможностям ребенка.

ИГРА - основной метод Лекотеки.

Деятельность Лекотеки связана с использованием вспомогательных средств, обеспечивающих полноценное вовлечение ребенка с особыми нуждами и окружающих его людей в игровую активность для обучения и развития общения в игре. Эти средства должны перекрывать все основные потребности ребенка с особыми нуждами, связанные с организацией его игровой деятельности. Материальная база Лекотеки должна включать как минимум следующие разделы:

- специальное оборудование для детей с нарушениями движений;
- оборудование для развития общей подвижности;
- игрушки для развития ручных навыков;
- игрушки для развития тактильного восприятия;
- игрушки и средства для развития зрительного восприятия;
- игрушки для развития слухового восприятия;
- игрушки для развития мышления;
- игрушки для развития речи и языка;
- игрушки для поддержки социально-эмоционального развития;
- игрушки для игры с водой;
- игрушки для игры с сыпучими материалами;
- материалы для изобразительного творчества;
- музыкальные игрушки; фонотека; видеотека;
- книги для детей; книги для родителей;
- компьютерные игры;
- средства для развития невербальной коммуникации;
- выставка самодельных игрушек;
- специальное оборудование для слепых детей и детей со сложным дефектом.

Следует отметить, что многие игрушки могут использоваться для развития различных сторон психики ребенка. Предоставление средств Лекотеки во временное пользование может осуществляться при наличии в Лекотеке дубликатов. Обычно это делает специалист после ТИС, при этом он подбирает средства, необходимые малышу, демонстрирует варианты игры с ребенком его родственникам или няне.

Лекотека может осуществлять свою деятельность как автономно, так и в составе образовательных учреждений: дошкольных; учреждений для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи; учреждений специального образования и т.п.

Основные формы работы Лекотеки:

Консультация (К). Консультация – это встреча специалиста Лекотеки с родителями (воспитателями), во время которой реализуется конструктивное сотрудничество специалистов и родителей.

Диагностический игровой сеанс (ДИС). Диагностический игровой сеанс представляет собой совместную игру родителей (воспитателей) с ребенком в специально оборудованном зале. Специалист ведет наблюдение за происходящим, в идеале – ДИС фиксируется на видеокассету. Результаты наблюдения фиксируются на формализованных бланках. По результатам ДИС составляется сезонный план сопровождения семьи.

Терапевтический игровой сеанс (ТИС). Во время терапевтического игрового сеанса (обычно – 40 минут) происходит игровое взаимодействие специалиста с ребенком в присутствии, а иногда – с участием родителей (воспитателей). Перед началом ТИС и после его окончания специалисты коротко (5 минут) беседуют с родителями (воспитателями). После ТИС специалист заполняет протокол.

Лекотека - это система психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с проблемами развития.

Групповой родительский тренинг (ГРТ). В групповой родительский тренинг участники включаются добровольно. Обычно – это тренинги по общению, игре, асертивности, арт-методам, специальным техникам, по изготовлению игрушек и другие. В ряде случаев родителям предлагается участвовать в тренинге исходя из результатов ДИС.

Самым главным принципом работы лекотеки является взаимодействие с родителями. Родители – полноправные участники реабилитационного процесса:

- получают полную информацию о перспективах развития ребёнка;
- принимают участие при обсуждении индивидуально-ориентированной программы;
- вовлекаются в процесс совместной продуктивной деятельности с ребёнком;
- обучаются приёмам формирования в семье реабилитационных условий, обеспечивающих оптимальное развитие ребёнка.

Обучение и воспитание детей с ДЦП затруднено из-за смешанного характера дефекта, при котором сочетаются двигательные, речевые, познавательные и личностные нарушения.

Коррекционно-развивающие занятия педагоги лекотеки проводят индивидуально и по подгруппам, во время которых дети находятся рядом с родителями.

Основными направлениями коррекционно-развивающей работы с детьми с церебральным параличом в нашей лекотеке являются:

- развитие двигательной активности,
- развитие функциональных возможностей кистей и пальцев рук,
- развитие сенсорных эталонов,
- развитие познавательной деятельности,
- формирование продуктивных видов деятельности,
- формирование конструктивных навыков и умений,
- развитие личности ребёнка с двигательными нарушениями.

ГЛАВА II. ТЕХНОЛОГИИ ИНТЕГРАЦИИ СУБЪЕКТОВ ИНКЛЮЗИИ В ЕДИНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

§1. Роль технологий психолого-педагогической практики в развитии инклюзивного образования

Технологии психолого-педагогической практики на уровне начального общего образования понимаются как совокупность методов, средств и способов построения процесса психолого-педагогического сопровождения, воспитания, развития и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Начиная с конца шестидесятих годов прошлого столетия педагогическая технология в профессиональном сообществе понимается не только как использование технических средств обучения, но и как выявление принципов, разработка приемов оптимизации образовательного процесса через анализ факторов, повышающих эффективность образовательной деятельности, оценку применяемых методов.

Предметом технологии обучения является создание системы обучения, поэтому педагогические технологии следует рассматривать как технологии учебного процесса.

Применяемые в инклюзивном пространстве на уровне начального общего образования педагогические технологии должны отличаться доступностью и проверяемостью в способах организации учебного процесса, позволяющих достичь диагностично заданных целей обучения.

В настоящее время в педагогической практике широкую известность получили такие технологии, как Дальтон-технологии, здоровьесберегающие технологии, личностно-ориентированные, информационные технологии, модульные технологии, проектные технологии, технологии проблемного обучения, технологии развивающего обучения и другие, инновационные технологии.

В процессе выбора специалистами и учителями массовых школ методов, средств и способов психолого-педагогического сопровождения и построения процесса воспитания, развития и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья при осуществлении индивидуального подхода к образовательному процессу следует обратить внимание на личностно-ориентированные технологии [4. с. 56-58].

К личностно-ориентированным технологиям, используемым для реализации инклюзивного подхода, можно отнести здоровьесберегающие технологии, которые рассматриваются как совокупность принципов, приемов, методов педагогической работы, направленных на сохранение здоровья детей. Затем Дальтон-технология, направленную на индивидуализацию учебного процесса посредством развития социального опыта обучающегося через овладение навыками сотрудничества, ответственности и самостоятельности. Далее технологии проблемного обучения, направленные на творческое развитие обучающихся: воспитание навыков творческого усвоения и творческого применения знаний и умений при решении учебных проблем, формирование и накопление опыта творческой деятельности, формирование мотивов обучения, социальных, нравственных и познавательных потребностей.

Вместе с тем в образовательном процессе для формирования научной концепции усвоения опыта в предметных областях деятельности педагогами массовых школ в инклюзивной практике могут быть использованы технологии развивающего обучения при особом внимании к личности обучающегося с ограниченными возможностями здоровья и к его особым образовательным потребностям.

С целью предоставления качественной образовательной услуги к образовательным учреждениям, осуществляющим образовательную деятельность в инклюзивном пространстве, предъявляются требования, в том числе и в части обеспечения образовательного процесса специальными условиями. Одно направление по созданию специальных условий включает построение доступной образовательной среды учреждения; другое направление определяет реализацию оптимальных методов, средств и способов построения процесса воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, подбор методического аппарата учебных материалов, технических средств обучения как коллективного, так и индивидуального использования, применение различных форм коррекционных занятий; третье – обеспечивает процесс психолого-педагогического сопровождения «особых детей» междисциплинарной командой специалистов.

Задачами процесса психолого-педагогического сопровождения в условиях инклюзии являются выявление особенностей развития и социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья, применение индивидуального подхода в образовательном процессе.

К технологиям психолого-педагогического сопровождения различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья относятся технологии, обладающие основными характерными признаками направленности на проектирование процессов сопровождения.

Перечислим существующие технологии психолого-педагогического сопровождения различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья:

1) технологии проведения междисциплинарных консилиумов специалистов, которые ориентируют на выстраивание приоритетов и определяют стратегию психолого-педагогического, возможно, медицинского сопровождения;

2) технологии психопрофилактики, подразумевающие работу по предупреждению дезадаптации включаемых детей, создание благоприятного психологического климата в учреждении, осуществление мероприятий по предупреждению и снятию психологической перегрузки;

3) технологии выявления особенностей развития ребенка, определения его проблем для дальнейшего включения в процесс адекватной абилитации;

4) технологии психодиагностики, направленные на определение психологической информации о ребенке или группе детей;

5) различные технологии коррекционно-развивающей работы и при необходимости технологии, обеспечивающие коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию включаемых детей;

6) технологии психотерапевтической (индивидуальной и групповой) работы с различными участниками образовательного процесса (педагогами, специалистами, родителями, старшеклассниками, администрацией и др.);

7) технологии работы со всеми участниками образовательных отношений по формированию толерантного отношения к «другому».

Таким образом, применяемые в системе на уровне начального общего образования технологии психолого-педагогической практики позволяют выстроить при осуществлении инклюзивного подхода не только образовательный процесс детей с ограниченными возможностями здоровья в массовых школах, но и определить будущее развитие нашего образования.

Литература:

1. Инклюзивное образование: методология, практика, технология: Материалы Международной научно-практической конференции (20–22 июня 2011). М.: Московский городской психолого-педагогический университет, 2011.

2. Кларин М. В. Технология обучения: идеал и реальность. Рига: Эксперимент. 1999. 180 с.

3. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2974>.

4. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного образования. - М.: Просвещение, 2000. 87 с.

§2. Технологии интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в среду здоровых детей

В России концепция интегративного обучения строится на трех основных принципах интеграции: через раннюю коррекцию; через обязательную коррекционную помощь каждому интегрированному ребенку; через обоснованный отбор детей для интегрированного обучения. При этом интеграция не противопоставляется системе специального образования, а выступает как одна из альтернативных форм внутри системы, так как ребенок, интегрированный в общеобразовательную среду, обязательно получает специальную помощь. Ее задача сблизить две образовательные системы - общую и специальную. В настоящее время в Республике Марий Эл реализуется трехуровневая система психолого-педагогического и медико-социального сопровождения детей и подростков, включающая в себя внутреннее сопровождение на уровне образовательного учреждения и внешнее сопровождение на уровнях муниципальных центров и республиканского центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции.

Психолого-медико-педагогические консилиумы образовательных учреждений (дошкольных и школ) являются начальным звеном в системе комплексного сопровождения в республике. С 2009 года они успешно функционируют в 62 % детских садов и в 69 % общеобразовательных школ, реализуя задачи, направленные на оказание системно-ориентированной помощи, то есть на предупреждение возникновения или решение проблемы ребенка, обучающегося в учреждении. При необходимости к работе ПМП-консилиума образовательного учреждения привлекаются соответствующие специалисты ближайших муниципальных и республиканского психолого-педагогических и

медико-социальных центров (ПМПС-центров), курирующих внешнее сопровождение детей. Акцент в работе ПМПС-центров делается на максимальное приближение необходимой помощи к месту проживания ребенка, когда специалисты центров сопровождения выезжают в семьи, проживающие даже в самых отдаленных населенных пунктах муниципальных образований.

Комплексное системное сопровождение ребенка с жизненными ограничениями включает в себя: помощь в преодолении учебных затруднений; помощь в преодолении социально-эмоциональных проблем; взаимодействие со специальной школой-интернатом по организации и проведению коррекционной работы; логопедическую работу; помощь в выборе образовательного маршрута и профессиональном самоопределении.

Успешность реализации программы сопровождения во многом зависит от эффективности взаимодействия сотрудников ПМПС-центра, учителей-предметников, классного руководителя и родителей.

Круглые столы и психолого-педагогические консилиумы должны проводиться регулярно и посвящаться оценке результативности программы сопровождения, при необходимости - ее коррекции, обмену опытом работы по сопровождению учащихся. В целях интеграции и социализации детей с ОВЗ, не охваченных специальным (коррекционным) образованием, для преодоления их изоляции от сверстников и лучшей адаптации к жизни в обществе появились новые формы образования — надомное, интегрированное и инклюзивное.

Министерством образования и науки начата системная работа по развитию интегрированного и инклюзивного образования на территории республики. Еще в мае 2009 года в Йошкар-Оле прошла международная научно-практическая конференция, в ходе которой бельгийские коллеги высоко оценили опыт взаимодействия специалистов массового и специального образования Республики Марий Эл по построению адекватной системы психолого-педагогического сопровождения, направленной на создание социально-психологических условий для успешного воспитания, обучения и развития ребенка на каждом возрастном этапе. В связи с этим проблема поиска и внедрения эффективных средств, педагогических технологий, развивающих адекватные адаптивные возможности, обеспечивающие успешную адаптацию детей с ОВЗ в новых социальных условиях, в том числе в условиях образовательного пространства массовой школы, является актуальной. Нами апробируются разнообразные модели и формы взаимодействия специальной и массовой школ.

На базе ГОУ «Лицей Бауманский» функционирует центр дистанционного образования детей-инвалидов, в котором дистанционно обучаются 173 ребенка-инвалида, проживающих на территории республики и обучающихся на дому по общеобразовательным программам. Развитие дистанционной очно-заочной формы обучения детей-инвалидов с использованием современных информационно-коммуникационных технологий целесообразно рассматривать в качестве эффективного средства организации образования и социализации детей с ОВЗ, особенно детей, имеющих трудности в передвижении.

Одной из форм интеграции детей с ОВЗ является открытие в образовательных учреждениях общего типа специальных (коррекционных) классов. В течение двух лет в МОУ «Общеобразовательная школа № 1» г. Волжска после ликвидации специальной коррекционной школы созданы специальные (коррекционные) классы для детей, обучающихся по программам VIII вида. При

этом обеспечено внутреннее психолого-медико-педагогическое сопровождение детей с интеллектуальной недостаточностью.

Для дальнейшего развития системы психолого-педагогического сопровождения в республике требуется решение следующих основных задач по созданию условий для получения образования детьми с ОВЗ:

- развитие системы раннего выявления и коррекции недостатков в развитии детей;
- создание системы мониторинга и учета численности детей с ОВЗ, наличия условий для получения ими образования;
- совершенствование взаимодействия между психолого-медико-педагогическим консилиумом образовательного учреждения (ДОУ, МОУ, ГОУ) и муниципальными (республиканским) психолого-педагогическими и медико-социальными центрами, в том числе - оказание методической помощи педагогам и специалистам образовательных учреждений по организации внутреннего сопровождения детей со стороны ППМС-центров, методистов органов управления образованием соответствующего муниципального района (городского) округа;
- обеспечение доступности качественного образования для детей с ОВЗ;
- создание во всех образовательных учреждениях условий для получения образования детьми с ОВЗ общего образования по месту их жительства;
- усиление контроля со стороны органов управления образованием за осуществлением внутреннего и внешнего сопровождения всех детей в ОУ, расположенных на территории муниципального района (городского) округа, в том числе детей с ОВЗ, обучающихся и воспитывающихся в МОУ в коррекционных и обычных классах, детей-инвалидов, обучающихся и воспитывающихся в ДОУ и МОУ и обучающихся на дому по общеобразовательным и коррекционным программам;
- организация системной подготовки, переподготовки и повышения квалификации работников органов управления образованием, образовательных учреждений, иных органов и организаций, занимающихся решением вопросов образования детей с ОВЗ (повышение психолого-педагогической компетентности педагогов массовых школ, получение второго высшего образования педагога-дефектолога, педагога-психолога);
- получение МОУ лицензий на образовательную деятельность детей с ОВЗ по программам специальных (коррекционных) школ I-VIII вида;
- формирование в обществе толерантного отношения к детям с ОВЗ, популяризация идей содействия получению ими образования и их социальной интеграции. Таким образом, министерством образования республики проводится определенная работа по созданию оптимальных условий для обучения детей с ОВЗ.

§3. Технологии формирования самосознания подростков с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования

Самосознание давно рассматривается как в отечественной, так и в зарубежной литературе, так как является важным компонентом становления и развития личности. Разными авторами разрабатывались различные аспекты

самосознания. Есть работы ученых, исследовавших теоретические и методологические подходы (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), имеются труды, в которых рассматриваются конкретные вопросы развития тех или иных сторон понятия «самосознание».

Инклюзивный подход предполагает понимание различных образовательных потребностей детей и предоставление услуг в соответствии с этими потребностями. То есть инклюзивное образование – это такой процесс обучения, при котором любой ребенок может получить образование вне зависимости от физических или умственных особенностей, национальности, социального происхождения и других отличий. Данный подход к образованию лиц с особыми образовательными потребностями коренным образом отличается от организации обучения в особых специализированных учреждениях. Сама суть – не выделение из общества особой категории людей, а включение в общество на всех этапах образовательного процесса – от детского сада до высших учебных заведений. Процесс инклюзии активно развивается, но в данном процессе появляется пока больше вопросов, чем ответов на них. В частности, встает вопрос о педагогических условиях формирования самосознания детей с ограниченными возможностями здоровья в процессе включенного обучения.

Под педагогическими условиями понимается комплекс психолого-педагогических мер, направленных на формирование того или иного качества, в частности, самосознания подростков с ограниченными возможностями в условиях включенного обучения.

Самосознание (англ. *self-consciousness*) – осознание человеком себя как индивидуальности [2]. К процессу развития самосознания применимы два основных принципа: принцип развития и принцип единства сознания и деятельности. Принцип развития определяет факт развития самосознания в течение жизни человека. Принцип единства сознания и деятельности – детерминированность внутреннего содержания внешними условиями. То есть на формирование самосознания влияют как внутренние, так и внешние условия. Так как при инклюзивном образовании внешние условия существенно отличаются от условий специально-организованной среды обучения, процесс развития самосознания также будет отличаться.

Технологии формирования самосознания призваны развивать три основных компонента – когнитивный, аффективный и регулятивный. В связи с этим, можно выделить три основных направления деятельности психолого-педагогического сопровождения. Во-первых, это создание положительного образа «Я» (когнитивный компонент), безоценочное принятие педагогами и сверстниками (аффективный компонент), а также возможность регуляции своего поведения и самоощущения (регулятивный компонент). Положительный образ «Я» предполагает создание представления о себе, а затем – о своем месте в окружающем мире.

Следовательно, данная структура предполагает два вида воздействия – психологическое и педагогическое – одновременное создание внутренних и внешних условий для формирования самосознания. В подростковом возрасте происходит переориентация с внешних оценок на внутренние. Следовательно, нужно способствовать созданию у подростков с ОВЗ адекватных внутренних представлений о себе.

Учитывая, что для подростков референтной группой являются сверстники (в младшем подростковом возрасте – одного пола, в старшем подростковом – противоположного), нужно иметь в виду, что для подростков очень важно быть частью этой группы, быть «таким, как все», идентифицировать себя с этой группой [4]. Следовательно, для развития эмоционально-оценочного компонента самосознания подростка с ОВЗ в условиях включенного обучения необходимо способствовать принятию сверстниками данного подростка. Как со стороны сверстников, так и со стороны педагогов должно сформироваться безоценочное принятие (вне зависимости от физических или интеллектуальных нарушений) подростков с ОВЗ как равного.

Помимо когнитивного и аффективного наряду с регулятивным компонентом выделяется деятельностный компонент самосознания. Это активное проявление себя как личности в этом мире. На данном этапе важно способствовать конструктивным способам проявления у подростков с ОВЗ.

Необходимо создать условия для возможности заявления о себе «Я есть!» каким-либо конструктивным способом, а не с помощью болезни. Нужно донести мысль, что мы принимаем его не потому, что он имеет те или иные нарушения, а потому, что он заявляет о себе, проявляет себя активной личностью (поет, рисует, вышивает, замечательно шутит и т.д.). Работа по психолого-педагогическому сопровождению направлена на подростков с ОВЗ, на их одноклассников, на родителей (как подростков с ОВЗ, так и их нормативно развивающихся сверстников), а также на педагогический коллектив. В табл. 1 представлены методы и приемы работы в данном направлении.

Таблица 1

Компоненты самосознания и основные направления
и методы деятельности участников процесса

Компоненты самосознания	Методы и технологии работы
Когнитивный компонент	Личностно-ориентированное обучение, создание ситуации успеха на уроках, поощрение даже незначительных успехов и достижений, различные методы арттерапии (сказкотерапия, музыкотерапия, библиотерапия, терапия с помощью рисования и т.д.), беседа, диагностические методики, «Дневник самонаблюдения и рефлексии»
Аффективный компонент	Технологии групповой работы, диалоговое обучение, беседа, дискуссии, тренинги («как научиться эффективно общаться», «тренинг развития толерантности» и т.д.)
Регулятивный (деятельностный) компонент	Творческие и проблемные педагогические технологии, технология проектирования, создание комфортных условий для творчества, поощрение любого конструктивного проявления, любой инициативы как в школе, так и дома, участие в классных и общешкольных мероприятиях

Необходимо отдельно отметить роль родителей в процессе формирования самосознания ребенка с ОВЗ. Первые оценки себя в самом раннем возрасте ребенок получает от родителей. И в дальнейшем развитии родители также играют значимую роль, так как ребенок воспринимает ситуацию через призму родительского взгляда и отношения к ней. Значимость родителей в процессе формирования самосознания подростков с ОВЗ трудно переоценить, поэтому крайне важно найти в их лице союзников, сформировать адекватную и активную позицию по отношению к своему ребенку с тем, чтобы сами родители способствовали адекватному и позитивному восприятию себя подростками с ОВЗ. В связи с этим родители включены в каждый этап формирования самосознания. Способами реализации педагогических условий являются средства, методы и технологии обучения.

Средства обучения – речь и действия преподавателя, а также любые материальные объекты, используемые преподавателем и субъектом учения при обучении. Под средствами обучения в педагогике понимаются, как правило, вспомогательные материалы и орудия, разнообразное оборудование и реальные объекты, а также виды деятельности, которые позволяют преподавателю более успешно и рационально достигать поставленных целей, решая при этом определенные дидактические задачи [7].

В контексте включенного обучения средства обучения становятся основой создания условий для обучения детей с различными нарушениями. С помощью современного оборудования сглаживаются барьеры между разными категориями учеников. Современные средства обучения должны быть использованы для создания технической возможности проявления своих способностей, своей индивидуальности каждого учащегося, а также для самопознания. Методы (технологии) обучения – система последовательных, взаимосвязанных действий учителя и учащихся, обеспечивающих усвоение содержания образования, развитие умственных сил и способностей учащихся, овладение ими средствами самообразования и самообучения [3].

Для формирования когнитивного и аффективного компонентов самосознания у подростков, а также для развития коммуникации со сверстниками должны использоваться активные методы обучения: метод «мозгового штурма», деловая игра, круглый стол, case-study, проблемное обучение, метод дискуссии, исследовательский метод и т.д.

Существует большое количество определений понятия «педагогическая технология». По определению ЮНЕСКО, педагогическая технология – это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования.

Среди педагогических технологий, способствующих формированию самосознания подростков с ОВЗ, можно выделить личностно-ориентированное обучение, педагогику сотрудничества, технологии групповой работы, диалоговое обучение, творческие и проблемные педагогические технологии, технологию проектирования. Акцент должен делаться на интерактивные педагогические технологии, подразумевающие взаимодействие учащихся не только с преподавателем, но и друг с другом. Это способствует формированию когнитивного и аффективного компонентов самосознания подростков.

Гуманно-личностный подход ставит в центр школьной образовательной системы развитие всей целостной совокупности качеств личности. Мера этого развития провозглашается главным результатом школьного образования, критерием качества работы учителя, воспитателя, руководителя, воспитательного учреждения в целом.

Такой подход обращает школу к личности ребенка, к его внутреннему миру, где таятся еще не развитые способности и возможности, нравственные потенции свободы и справедливости, добра и счастья. Цель педагога – разбудить, вызвать к жизни эти внутренние силы и возможности, использовать их для более полного и свободного развития личности.

Гуманно-личностный подход к ребенку в учебно-воспитательном процессе – это ключевое звено, коммуникативная основа личностно-ориентированных педагогических технологий и неотъемлемая часть инклюзивного образования. Личностный подход включает как одну из важнейших задач формирование положительной Я-концепции. Для этого, в первую очередь, необходимо:

- видеть в каждом подростке уникальную личность, уважать ее, понимать, принимать, верить в нее;

- создавать личности ситуацию успеха, одобрения, поддержки, доброжелательности, чтобы школьная жизнедеятельность, учеба приносили радость;

- исключить прямое принуждение, а также акценты на отставание и другие недостатки подростка;

- предоставлять возможности и помогать подросткам реализовывать себя в положительной деятельности «В каждом ребенке – чудо; ожидай его!» [1].

Таким образом, наиболее эффективными педагогическими технологиями формирования самосознания подростков с ОВЗ в процессе включенного обучения являются:

- технологии создания психологически комфортной атмосферы инклюзивного обучения, образовательного пространства, способствующего проявлению каждой личности (деятельностный компонент самосознания);

- технологии создания дидактических возможностей использования технических средств обучения по формированию самосознания у подростков в процессе инклюзивного обучения;

- использование наиболее активных методов и форм (технологий) организации инклюзивного обучения, способствующих созданию условий для развития основных компонентов самосознания подростков с ОВЗ;

- систематическое внедрение интерактивных педагогических технологий (технологии «портфолио», кейс-методов, Дальтон-плана; различные технологии обучения в сотрудничестве) в процесс инклюзивного обучения, активизирующих мыслительную деятельность учащихся-подростков и формирующих тем самым (опосредованно) их самосознание;

- расширение системы технологий внеклассных психологических мероприятий (индивидуальные и групповые виды работ, диагностика и консультирование учащихся с ОВЗ и его родителей, тренинги развития толерантности и коммуникабельности, индивидуальная работа по коррекции самооценки и самоотношения, и т.д.).

Совокупность обозначенных педагогических условий формирования самосознания подростков с ОВЗ в процессе инклюзивного обучения включает ряд мер, которые направлены на развитие компонентов самосознания (самопознание, самооценку и саморегуляцию). Необходимо подчеркнуть комплексность мероприятий и взаимосвязь действий всех специалистов, работающих с детьми, а также родителей детей с ОВЗ.

Формирование самосознания – сложный процесс, проходящий в течение всей жизни человека. В процессе школьного обучения в рамках инклюзивного образования подростки с ограниченными возможностями здоровья нуждаются в постоянной поддержке и создании психолого-педагогических условий для формирования самосознания. Работа должна проводиться не только с самими подростками, но и с их одноклассниками и родителями. Суть психолого-педагогического сопровождения – помочь подростку с ОВЗ познать себя, принять и научиться проявлять свою индивидуальность конструктивными способами.

Литература:

1. URL: <http://www.profile-edu.ru/metody-obucheniya-page-2.html>
2. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, акад. В.П. Зинченко. – М.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.
3. Воронин, А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике, 2006 г.
4. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов. – 4-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 1999.
5. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
6. Столин, В.В. Самосознание личности. – М.: МГУ, 1983.
7. Устинов, И.Ю. Определения основных терминов дидактики высшей военной школы, 2010 г.

§4. Технологии психологического обследования детей с отклонениями в развитии

Выделение базовых составляющих психического развития личности, таких как когнитивная, аффективно-эмоциональная и регулятивно-волевая сферы, соотносимых с разумом, чувством и волей («психологическая триада») позволило конкретизировать уровневую структуру психического развития детей и получить основание для классификации вариантов и форм отклоняющегося развития.

Концепция базовых составляющих как механизмов психического развития легла в основу трехкомпонентной модели психического развития.

В этой модели представлены три уровня, или три этажа вертикальной структуры:

- каузальный уровень (уровень причин);
- уровень базовых составляющих развития (механизмы развития);
- феноменологический уровень.

В свою очередь, каждый из анализируемых уровней представляет собой «горизонтально» организованную взаимосвязанную структуру.

Каузальный уровень рассматривается как состоящий:

- из нейробиологической (соматологической) составляющей развития;
- социальных условий развития;
- пространственно-функциональной организации мозговых систем.

Нейробиологическая составляющая не является в полном объеме задачей изучения для психолога. Но в то же время уметь использовать в своем анализе медицинские данные может и должен любой психолог, который хочет обогатить свой опыт и стать настоящим профессионалом в условиях инклюзии.

Особое внимание в рамках социальных условий следует уделить и образовательной среде, как одному из факторов, являющихся причиной многих выявляемых особенностей психического развития ребенка. Это и требования, которые система образования предъявляет к ребенку, и особенности взаимоотношений с учителем, другими взрослыми, и специфика той образовательной программы, в рамках которой идет обучение и развитие ребенка, дидактическое наполнение педагогического процесса, организация образовательного пространства в целом. Эти и многие другие компоненты образовательной среды, которые «выталкивают» ребенка за пределы социально-психологического норматива, могут явиться причиной появления тех или иных феноменов развития. Важно в процессе психологической оценки осознать эти обстоятельства, найти им место в структуре целостного анализа состояния ребенка, сделать соответствующие выводы.

Особое внимание в структуре «каузального» уровня должно быть уделено оценке сформированности пространственно-функциональной организации мозговых систем, в частности, становлению специализации и латерализации полушарий мозга, их взаимодействия, а также формирования корково-подкорковых взаимосвязей. (Подобная оценка в условиях стандартного обследования психологом образования может быть получена при анализе профиля латеральных – сенсорных и моторных – предпочтений, в том числе при наблюдении за поведением ребенка, особенностями его моторики).

Следует отметить, что анализ функциональной организации мозговых систем всегда относился к компетенции нейропсихолога. В настоящее время изучение влияния этого фактора на особенности развития ребенка в обязательном порядке должно быть включено в деятельность любого психолога, работающего в структуре психолого-педагогического сопровождения. Такой показатель должен учитываться при постановке психологического диагноза, отражаться в рекомендациях родителям и педагогам, другим специалистам сопровождения.

Выявление большого количества левосторонних предпочтений, ситуация неустоявшейся (к определенному возрасту) или смешанной латерализации, как правило, являются признаками, свидетельствующими о недостаточных компенсаторных возможностях ребенка.

Систему базовых составляющих психического развития можно разделить на три условно самостоятельные структуры: произвольную регуляцию психической активности, пространственно-временные представления (репрезентации), аффективную организацию, которые одновременно выступают механизмом психической деятельности ребенка.

Для любого варианта условно нормативного или отклоняющегося развития характерна определенная структура сформированности подобных механизмов психической деятельности. Такое представление дает возможность проводить как оценку индивидуальных различий ребенка (в рамках условно нормативного развития), так и типологизацию отклоняющегося развития.

Регуляция психической активности включает следующие уровни:

1-й уровень – регуляция двигательной активности.

2-й уровень – регуляция психических процессов и функций.

3-й уровень – рефлексивно-волевая регуляция.

4-й уровень – регуляция межличностных отношений.

Произвольность психической активности своими корнями уходит в формирование непосредственно *двигательной произвольности* (часто неосознаваемую). По мере развития ребенка двигательная регуляция одновременно преобразовывается и включается в уровень *произвольной регуляции психических процессов и функций* (память, внимание, произвольность различных форм мышления). В свою очередь, и этот выделяемый как самостоятельный уровень произвольной регуляции, развиваясь и усложняя свою структуру, «включается» в уже осознаваемую (рефлексивную) регуляцию сначала с элементами волевого усилия, а затем со все более и более осознанными волевыми актами, формируя тем самым полноценную рефлексивно-волевою регуляцию.

Позднее всех в феноменологическом «поле» проявляется *регуляция межличностных отношений*, регуляция поведения, которая не может не «базироваться» на всех более «глубоколежащих» уровнях. Это не означает, что межличностная регуляция не присутствует (в той или иной степени, начиная от зачаточных «протоотношений» в раннем возрасте) во всем психическом развитии. Действительно, ведь даже в возрасте 8–9 месяцев, когда нормативно у ребенка возникает «страх чужого», уже можно говорить об определенном уровне межличностных отношений: не только к родным, но и к незнакомым людям.

Важно, что и здесь, и при формировании других составляющих действует принцип: дефицитарность, недостаточность предыдущего уровня или (подуровня) непреложно влечет за собой и недостаточную сформированность всех последующих «вышележащих» компонентов системы.

Хорошо известно, например, что расторможенный ребенок, который не в состоянии регулировать даже свою двигательную или речевую активность будет иметь проблемы и в формировании взаимоотношений со сверстниками и взрослыми. При этом, как показывает практика работы с такими детьми, апелляция к «правилам» поведения (к осознанию этих правил) не приводит к желаемому эффекту.

Не менее важным для развития познавательной деятельности (когнитивной сферы) ребенка является также овладение пространственными и пространственно-временными представлениями (репрезентациями).

Система пространственных представлений в качестве одной из составляющих психической деятельности также начинает свое формирование в раннем возрасте, возможно даже до момента рождения. На феноменологическом уровне пространственно-временные репрезентации «проявляются» непосредственно в когнитивной сфере. Недостаточность сформированности пространственных и так называемых квазипространственных представлений, как показывают современные исследования, напрямую влияет на уровень актуального

речевого и интеллектуального развития ребенка, феноменологически проявляясь в нарушениях графической деятельности, чтения, письма, сформированности математических операций, нарушениях различных видов мышления (в первую очередь абстрактно-логического компонента речемыслительной деятельности).

Выделяют четыре основных уровня овладения ребенком пространственными представлениями:

1-й уровень – представления о пространстве собственного тела (телесность, схема тела).

2-й уровень – представления о физическом пространстве (пространстве окружающих объектов по отношению к телу ребенка).

3-й уровень – пространство речи и языка (лингвистические или квазипространственные представления).

4-й уровень – пространство межличностных отношений.

В практике деятельности психолога образования пространство межличностных отношений «конкретизируется» в социометрическом анализе. Пространство межличностных отношений, в свою очередь, следует рассматривать как в определенной степени зависящее и «опирающееся» на сформированность всей нижележащей структуры пространственных представлений, включая и начальный уровень – телесный или пространство собственного тела.

Естественно, что все эти уровни (подуровни) развертываются, «прорастают» в развитии ребенка, то есть во времени, и временной фактор присутствует на каждом уровне, придавая каждому из них специфическое своеобразие полноценной картины мира.

Недостаточная сформированность сферы пространственных представлений напрямую влияет на уровень развития когнитивных функций ребенка в целом, что феноменологически проявляется не только в особенностях речи, проблемах овладения чтением, письмом, математическими операциями, в графической деятельности, но и в специфике формирования языковой личности в целом.

В свою очередь, оценка развития аффективно-эмоциональной сферы опирается на характеристики сформированности системы аффективной организации, третьей из базовых составляющих психического развития.

Аффективная организация может быть представлена в виде четырехуровневой системы, описывающей универсальные механизмы адаптации:

1) уровень аффективной пластичности (более раннее название – полевая реактивность) (1-й уровень);

2) уровень аффективных стереотипов (2-й уровень);

3) уровень аффективной экспансии (3-й уровень);

4) уровень эмоционального контроля (4-й уровень).

На каждом из них решаются качественно различные задачи адаптации в мире: они не могут подменить друг друга, а ослабление или усиление функционирования одного из них приводит к явлениям общей дизадаптации.

Уровень аффективной пластичности участвует в решении наиболее базальных задач защиты организма от влияния внешней среды. Его смыслом является организация аффективной преднастройки к активному контакту с окружающим: наиболее примитивная оценка самой возможности контакта с внешним миром. Аффективно значимыми на этом уровне являются впечатления динамики интенсивности внешних воздействий: движения, изменение пространственных соотношений в окружающем и т.п. Выполняя «фоновые»

функции в осуществлении эмоционально-смысловой адаптации к окружающему, этот уровень обеспечивает тоническую регуляцию аффективных процессов.

Следующей ступенью углубления аффективного контакта (адаптации) со средой является уровень аффективных стереотипов. В раннем возрасте он играет важнейшую роль в отработке приспособительных реакций ребенка – пищевых, оборонительных, установления физического контакта с матерью, в дальнейшем развиваясь как компонент сложных форм адаптации и определяя полноту и своеобразие чувственной жизни человека.

Можно сказать, что именно этот уровень аффективной организации закладывает основы формирования индивидуальности человека через выявление собственных стереотипов и пристрастий в сенсорных контактах со средой. Подобные аффективные стереотипы являются фоновым обеспечением самых сложных форм поведения человека, задавая аффективный смысл поведения.

Обеспечение активной адаптации к изменяющимся условиям внешней среды, через преодоление неожиданных препятствий, является следующей ступенью развития эмоционального контакта со средой – уровнем аффективной экспансии. Приспособительным смыслом уровня является аффективная экспансия окружающего мира, овладение неизвестной, следовательно, опасной ситуацией и с помощью этого – через запуск исследовательского поведения, поиска преодоления трудностей – получение положительных переживаний успеха, победы, преодоления. Очевидно, что этот уровень решает куда более сложные задачи адаптации в целом.

Четвертый уровень (уровень эмоционального контроля) обеспечивает налаживание эмоционального взаимодействия с другими людьми: разработку способов ориентировки в их переживаниях, формирование правил, норм взаимодействия с ними. Включая в себя «нижележащие» уровни, он обеспечивает контроль над индивидуальной аффективной жизнью, приводя ее в соответствие с требованиями и нуждами окружающих и социума в целом. Именно на этом уровне поведение организуется по сложному кодексу этологических правил контакта.

Аффективная организация определяет не только эмоционально-личностную структуру ребенка, характер его взаимоотношений с окружающей средой, но в огромной степени «энергетизацию» и тонизацию всей его психической активности.

Анализ системы аффективной организации как основного механизма формирования всей аффективно-эмоциональной сферы позволяет несколько по-иному взглянуть на развитие ребенка, его этапы, возможности построения развивающей и коррекционной работы.

Рассматривая триаду механизмов психического развития как взаимосвязанную и синхронно формирующуюся структуру, можно представить ее в виде треугольника, стороны которого демонстрируют триединую взаимосвязь произвольной регуляции, пространственных представлений и аффективной организации. Анализ психического развития ребенка с точки зрения особенностей формирования произвольной регуляции, понимаемой как осуществление контроля (осознанного или неосознаваемого) за собственной деятельностью, и сформированности пространственных представлений дает возможность оценить уровень сформированности *познавательной деятельности* в целом.

При этом обязательно включение в познавательную деятельность системы аффективной регуляции как ее мотивационно-аффективного компонента.

Произвольную регуляцию и пространственные представления все же следует рассматривать как приоритетные для познавательной деятельности ребенка.

Оценка сформированности произвольной регуляции вкупе с аффективной регуляцией дает нам возможность проанализировать поведение ребенка.

В то же время аффективная организация во взаимосвязи с пространственными представлениями дает нам возможность оценить Я-концепцию, самосознание ребенка. Эти составляющие личностного развития не только теснейшим образом связаны с «телесностью», но и не могут формироваться вне регуляторного компонента.

В целом включение понятия «базовые составляющие психической деятельности» в практику педагога-психолога инклюзивного образования позволяет, опираясь на выявленный профиль сформированности уровней каждой из них, не только понять механизмы наблюдаемых феноменов, но и осуществить синдромальный психологический анализ, отнеся тем самым развитие конкретного ребенка к тому или иному типологическому варианту.

Саму же оценку сформированности базовых составляющих психического развития можно рассматривать в качестве одного из ключевых моментов психологического обследования. Особая важность этой оценки заключается в том, что именно понимание структуры и специфики сформированности этих компонентов психического развития ребенка лежит в основе постановки психологического диагноза и позволяет осуществить вероятностный прогноз дальнейшего развития, определить пути адекватной коррекционно-развивающей работы всех специалистов, включенных в работу с ребенком.

Получение детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами образования является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности. На повестке дня стоит вопрос об оказании квалифицированной психологической помощи в этом направлении.

Для полноценного развития ребенка, имеющего ОВЗ необходимо создание особой образовательной среды, представляющей собой единство всех участников образовательного процесса, а также создание модели психологической помощи, поддержки и обеспечения с целью преодоления барьеров, возникающих на пути развития ребенка. Центральная координирующая роль в реализации данной модели принадлежит практическому психологу. Он организует взаимодействие всех специалистов, оказывает помощь, поддержку в процессе продвижения детей на всех этапах сопровождения: диагностическом, коррекционном, развивающем.

Психологическое сопровождение инклюзивного образования детей с ОВЗ рассматривается как процесс, включающий в себя стратегию и тактику профессиональной деятельности психолога, направленный на создание максимально благоприятных условий для интеграции детей с ОВЗ в социум их нормально развивающихся сверстников. Оно должно быть устремлено на овладение детьми специальными компетенциями, обеспечивающими постепенное формирование у них системы социальных навыков поведения, продуктивных форм общения со взрослыми и сверстниками, на основе партнерских субъект-субъектных отношений.

Сущность психологического сопровождения обучаемых с ОВЗ заключается в создании психолого-педагогических условий для эффективного полисубъектного взаимодействия со значимыми взрослыми и сверстниками. В этих целях процесс

социальной адаптации обучаемых с ОВЗ включает обучающий тренинг полноценному социально адаптивному ролевому поведению на основе партнерских субъект-субъектных отношений.

При инклюзивном образовании дети-инвалиды и дети с ограниченными возможностями здоровья должны быть объектом внимания не только педагогов, медицинских работников и психологов, но и социологов, физиологов, реабилитологов, дефектологов. Поэтому необходимо создание комплексной системы психофизиологического, медицинского и социально-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.

Современные веяния диктуют необходимость организации психолого-медико-социального сопровождения (ПМСС) лиц, чье развитие осложнено действием множественных неблагоприятных факторов.

ПМСС обучаемых с особыми образовательными возможностями имеет свою специфику:

1. Приоритетным направлением является не столько преодоление неуспешности в обучении, сколько решение проблем социальной адаптации обучаемых с особыми образовательными возможностями.

2. Необходимо специализированное оборудование для работы с детьми, страдающими нарушением сенсорно-двигательного аппарата и другими дефектами.

3. Необходимо включение в штат сотрудников, имеющих специальную подготовку в области интегрированного образования: врачей, дефектологов, психотренеров, психиатров.

Категории нуждающихся в ПМСС.

1. Лица с психическими нарушениями в сферах:

- интеллектуальной (в том числе имеющим генетические синдромы);
- речевой;
- поведенческой (эмоциональной сфере, в том числе, расстройства аутистического спектра);
- двигательной (в том числе детский церебральный паралич);
- сенсорной (нарушения слуха, зрения);
- лица с инвалидизирующими психосоматическими заболеваниями;
- страдающие от сложной структуры дефекта;
- подвергшиеся различным формам психического и физического насилия;
- лица с проблемами общения;
- лица с пограничными психическими расстройствами.

2. Степень выраженности нарушений:

– легкая (например, нарушения речи – ОНР III; нарушения в двигательной сфере – самостоятельно ходит, может сидеть, писать т.д.; соматические – может посещать школу, обучаться фронтально; сенсорная – не требуется дополнительных специальных приспособлений, дидактических материалов для фронтального обучения);

– выраженная (например, нарушения речи – ОНР II, I; двигательные – передвигается на коляске, на фронтальных уроках требуется тьютор и т.д.)

3. Наличие или отсутствие статуса «особый ребенок»:

– да – прошел психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПК), есть рекомендации по условиям и режиму включения ребенка в образовательный процесс;

– нет – не прошел ПМПК.

4. Наличие или отсутствие инвалидности.

Одно из направлений инклюзивной практики – создание службы сопровождения семей, имеющих детей с ОВЗ. Любая семья, имеющая ребенка со значительными нарушениями развития, нуждается в ПМСС.

Ситуация стресса с самого рождения ребенка, ведет к формированию феномена инвалидизации семьи и возникновению дополнительных сложностей социокультурной адаптации ребенка.

В соответствии с целями и задачами инклюзивного обучения формируется индивидуальная программа сопровождения лиц с ОВЗ, которая включает четыре базовых модуля (подпрограммы), ориентированных на решение проблем семьи, педагогического состава, одноклассников и самого обучаемого.

Принципиальным в рассматриваемом подходе является комплексное, гибкое и оперативное решение проблем, возникающих при инклюзивном обучении. Целостное и планомерное осуществление сопровождения возможно при условии заключения трехстороннего «договора» между сопровождающими ребенка специалистами, родителями и администрацией образовательного учреждения.

При реализации указанных программ применяются различные стратегии и методы психологической помощи: диагностика, консультирование, тренинг. Кроме этого используются:

- игровые методы;
- методы ролевого моделирования;
- методы семейной терапии;
- методы поведенческой терапии;
- специальные обучающие методы («tribes»);
- метод создание видеofilьма и т.д.

Проводится мониторинг эмоционального состояния и адаптации обучаемого.

Основные задачи службы:

– Создание условий для гармоничного личностного, психофизического и интеллектуального развития и социальной адаптации.

– Раннее выявление и включение обучаемого с проблемами в развитии в среду сверстников. Профилактика и коррекция различных отклонений в развитии.

– Повышение родительской компетентности и профилактика нарушений и коррекция детско-родительских отношений.

– Предотвращение формирования феномена инвалидизации семьи и профилактика социального сиротства.

– Развитие общечеловеческих ценностей и принятие философии социальной инклюзии.

Таким образом, эта форма деятельности имплицитно включает в себя ценностные и содержательные аспекты инклюзии.

Формы и направления работы службы сопровождения семей с детьми раннего возраста достаточно разнообразны:

- индивидуальные консультации и занятия;
- консультации различных специалистов службы по запросу родителей и специалистов;

– индивидуальные и групповые консультации для специалистов образовательных учреждений (ОУ). Основное внимание уделяется проведению групповых родительско-детских занятий, где наряду с обычными детьми находятся дети с различными вариантами отклоняющегося развития и их родители в соотношении: 70% условно обычных детей, 30% особых детей.

Родители – ключевые партнеры в обучении ребенка с ОВЗ. Можно выделить пять уровней вовлеченности родителей в этот процесс.

Уровень 1 – *информированность*. На этом основном уровне ОУ информирует родителей о существующих программах, а родители, в свою очередь, запрашивают информацию.

Уровень 2 – *участие в деятельности*. На этом уровне родители в ограниченной степени вовлечены в деятельность школы. Например, они могут быть приглашены, чтобы присутствовать в определенные моменты учебного и внеучебного процесса.

Уровень 3 – *диалог и обмен мнениями*. Здесь родителей приглашают, чтобы они могли исследовать цели и потребности класса ОУ.

Уровень 4 – *участие в принятии решений*. Здесь родителей спрашивают об их мнении, когда необходимо принять решение, которое повлияет на обучаемого. Хороший пример такого уровня вовлеченности – встреча для разработки индивидуального учебного плана.

Уровень 5 – *достаточная ответственность для действий*. Это самый высокий уровень, при котором родители принимают решения совместно с ОУ, вовлечены как в планирование, так и в оценку программы обучения.

Формы и технологии взаимодействия с родителями в инклюзивном ОУ в зависимости от этапа включения:

Подготовительный – просвещение родителей по вопросам инклюзивного образования, проведение родительских собраний, тренингов, индивидуальных и групповых консультаций, информирование, обсуждение вопросов, связанных с развитием инклюзивного образования.

Адаптационный. На этом этапе организовывается и поддерживается движение родителей «навстречу» друг другу с целью их взаимной поддержки и взаимодействия.

Этап полного включения. На этом этапе вместе со специалистами семья определяет наиболее комфортный режим пребывания обучаемого в ОУ, особенности и этапы образовательной и коррекционно-развивающей работы, оценивает динамику развития, создает аналогичные условия дома, чтобы максимально способствовать социализации обучаемого.

Образовательная среда, наполненная конкретным содержанием для обучаемых с ОВЗ, способствует в будущем включению их в доступные виды деятельности и социальные отношения, тем самым делая менее болезненной их адаптацию в социуме.

§5. Гендерные аспекты применения технологий инклюзивного образования

С целью адаптации учащихся к достаточно сложным учебным условиям в связи с их гендерными особенностями, на наш взгляд, необходимо применение технологий:

1. Стимулирование гендерного равенства и изменение процессов гендерной социализации посредством модификации некоторых условий обучения в школе.

2. Обеспечение безопасной и недискриминационной школьной среды.

3. Содержание курсов обучения, направленное на учет гендерных образов и представлений обоих полов соответственно возрасту и уровню развития.

4. Присутствие достаточного числа преподавателей-женщин и преподавателей-мужчин, действующих в качестве примеров для подражания, а также непредубежденную подготовку преподавателей и динамику обучения в классах.

5. Преодоление формализма в обучении и воспитании, направленность на интересы и потребности конкретного ребенка, умение видеть, слышать и понимать его своеобразие, индивидуальные и возрастные особенности вне зависимости от пола.

6. Преодоление разобщенности между мальчиками и девочками путем организации совместных мероприятий, деловых игр, социально-психологических тренингов, в процессе которых дети могли бы действовать сообща, но в соответствии с гендерными особенностями.

7. Таким образом, в процессе инклюзивного обучения детей необходимо уделять внимание на особенности в психологической, физиологической, когнитивной и поведенческой сферах личности, и учитывать ряд основополагающих педагогические принципы как природосообразность, доступность, наглядность и посильность.

Литература:

1. Малкина-Пых, И.Г. Гендерная терапия // Справочник практического психолога. – М.: Эксмо, 2006. – 928 с.

2. Словарь гендерных терминов / под ред. А.А.Денисова. – М.: Информация XXI век, 2002. – 256 с.

3. Перфилова, Г.Б. Гендерный подход в обучении и воспитании. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/570550>.

§6. Особенности формирования образовательной среды и применения интерактивных технологий в инклюзивном обучении

Инклюзивные (на первой стадии внедрения – экспериментальные) школы должны начать работу на следующих основаниях: школа признает, что все дети могут учиться; школа принимает для обучения всех детей, независимо от

национальности, пола, социального статуса родителей, наличия определенных проблем в развитии (но способные учиться) и т. п.; школа работает над созданием благожелательной, гуманистической среды обучения, систем и методик для обеспечения образовательных потребностей всех детей; школа имеет инновационный научный (кадровый) потенциал для развития.

Принципы, технологии и направления деятельности, которые должны стать приоритетными в процессах развития инклюзивного обучения, на наш взгляд, должны соответствовать потребностям региона, направлениям образовательной деятельности школы, но, прежде всего, возможностям (физическим, интеллектуальным и т.д.) и потребностям обучающихся. Например, для инклюзивных школ Татарстана таковыми могут быть: доступность для всех, поликультурность, индивидуализация обучения, профессиональное мастерство и сотрудничество педагогов, основанное на принципе гуманизма, социальное партнерство [1, с. 26].

Доступность является основным принципом инклюзивной школы, и все виды деятельности в школе подчинены этому принципу и его отражению в деятельности учащихся, их семей, преподавателей и всех, кто вовлечен в данный процесс.

Для успешного освоения общеобразовательной программы учащимся с ОВЗ необходимо предоставление особых условий. В первую очередь, речь идет об индивидуализации подходов к обучению, в частности, о подборе условий организации обучения, об индивидуализации формы выполнения заданий, о выборе оптимальных способов и сроков представления результатов, о качественном подходе при оценивании результатов. Отметим, что любое изменение подходов к обучению не должно отрицательно влиять на его уровень. Индивидуализация подходов происходит в рамках общеобразовательной программы и не влияет на качество и количество получаемых знаний. Необходимые изменения могут быть включены заранее в индивидуальный образовательный план учащегося [2, с. 148].

Форма организации образовательного процесса – интегрированный класс, в котором дети с отклонениями в развитии обучаются по соответствующим нарушениям общеобразовательным программам (основным и дополнительным) в одном классе с нормально развивающимися сверстниками в условиях массовой общеобразовательной школы. Данная форма организации образовательного процесса является приоритетной по отношению к специальному классу и индивидуальному обучению.

Прием детей с отклонениями в развитии в общеобразовательное учреждение, в котором организованы интегрированные классы и (или) специальные классы, осуществляется на основании заключения психолого-педагогической и медико-педагогической комиссии (ПМПК), содержащего рекомендации по выбору образовательной программы. Зачисление (перевод) ребенка с отклонениями в развитии в специальные классы и в интегрированные классы осуществляется по заявлению родителей (законных представителей) и оформляется приказом руководителя образовательного учреждения.

Для воспитанников с нарушениями опорно-двигательного аппарата, не имеющих вторичных и сопутствующих нарушений (задержки психического развития, умственной отсталости, выраженных нарушений слуха, зрения, поведенческих

нарушений) интегрированный класс является приоритетной формой организации образовательного процесса на всех ступенях общего образования.

Образование в специальном и интегрированном классе осуществляется по индивидуально ориентированным учебным планам и программам, разрабатываемым совместно педагогами класса и членами Консилиума на основании общеобразовательных программ, рекомендованных ПМПК, и данных углубленного динамического психолого-педагогического обследования.

Как мы уже выяснили, интегрированное обучение характеризуется приспособлением учеников к новым условиям изменившейся социальной среды, непременным условием которой является социогуманная атмосфера школы, что гарантирует благополучное эмоционально-психологическое состояние каждого участника образовательного процесса.

Проблемы формирования учебных групп и образовательной среды. Одной из важных проблем инклюзивного образования является определение той группы детей, которая имеет особые потребности. Чаще всего к такой группе относят детей, имеющих интеллектуальные, физиологические, эмоциональные нарушения развития. В то же время одаренные дети также имеют свои особые образовательные потребности. Кроме того, следует учитывать, что даже дети, которые входят в группу нормы, могут иметь серьезные неврологические или соматические диагнозы. В результате получается, что детей с различными образовательными потребностями очень много, поэтому инклюзивная школа, в которой создается единое для всех образовательное пространство, в настоящее время является уже необходимостью в нашей жизни.

Как правило, когда говорят об особых образовательных потребностях, речь идет о детях с физиологическими, сенсорными, интеллектуальными, эмоциональными нарушениями развития, т.е. о тех, кому предписывается обучаться в специализированных школах. Но разве одаренные дети – это не дети с особыми образовательными потребностями? У них другой путь и темп усвоения информации и мышления. Они показывают потрясающие результаты в определенных сферах, при этом по другим предметам – полное «западание». Часто одаренные дети – очень сложные в социальном плане. Как с ними быть? Создавать специальные «резервации» для одаренных? Но как это повлияет на личностное развитие? И как их объединять, учитывая неравномерность индивидуального развития каждого из таких детей?

В связи с этим основная задача, которую необходимо решить – это как включить в учебный процесс различные группы детей и создать для каждого ребенка равнозначные условия. Ведь получается, что тех, у кого «особые образовательные потребности» очень много, и эти потребности весьма разнообразны. Если рассматривать с точки зрения понятия «норма», то особые образовательные потребности как раз и становятся такой нормой, а инклюзивная школа (единое для всех образовательное пространство) – это та самая «новая школа», о которой так много говорят и пишут.

Как обеспечить «включенность» всех в единое образовательное пространство, учитывая огромные различия между ними? И как создать принципиально неодинаковые условия для каждого ребенка? Ведь совершенно обоснованными представляются опасения тех, кто говорит о том, что собрать всех вместе в общем-то вполне реально, а что дальше? Сможет ли школа выполнять свою основную функцию – качественно обучать каждого ребенка?

Такое множество детей с различными особенностями, потребностями, физическими возможностями, возможно ли «подстроить» образовательную среду под каждого? Мы говорим о едином образовательном пространстве для всех и одновременно подразумеваем некое «дробление» этого единого пространства.

Однако, есть и другое понимание инклюзива, включенности. ЮНЕСКО рассматривает инклюзию как «динамически развивающийся подход, заключающийся в позитивном отношении к разнообразию учеников и в восприятии индивидуальных особенностей не как проблемы, а как возможности для обогащения процесса познания». Такой подход к инклюзии подразумевает поощрение различий, пользу для всех обучающихся, а не только для тех, у кого те или иные особые потребности.

Дж. Леско (США) подчеркивает, что инклюзия означает раскрытие каждого ученика с помощью образовательной программы, которая достаточно сложна, но соответствует его способностям. «Инклюзия – это принадлежность к сообществу (группе друзей, школе, тому месту, где живем)».

Это означает, что образовательная среда будет едина для всех, но при этом для каждого ребенка (участника образовательного процесса) должны существовать «мостики», с помощью которых они могут спокойно входить в эту среду, выходить в случае необходимости, переходить из одной учебной области и уровня в другой.

Критерием качества образовательной среды является способность обеспечить ребенку личностное развитие и интеграцию в обществе. В первую очередь – это переход к подлинному взаимодействию и общению всех детей без отличий. В этих целях используются различные формы совместной деятельности в условиях безбарьерной среды, чтобы дети могли осваивать в процессе взаимодействия нормы социального поведения и приобретать опыт их воспроизведения.

Второй по значимости уровень интеграции связан с определением учебного плана, программ, в которых учитываются интересы всех категорий детей (обычных и с особенностями развития). Важно установить соотношение совместного рабочего времени внутри дифференцированного учебного процесса, которое дало бы возможность каждому учиться в соответствии с присущей ему работоспособностью. Не менее важным условием интеграции является участие ребенка в оценке своих учебных достижений и успехов личностного развития.

Как утверждают исследователи проблем инклюзивного образования, по сравнению с традиционным фронтальным обучением эффект инклюзивного обучения и воспитания усиливается в совместном учебном процессе. В нем используются творческие приемы, например, драма, создание видео, разные коллективные проекты и др. Инклюзивная педагогика, которую мы называем гуманной педагогикой, предполагает увлеченность, активное включение воспитанника в процессы и самостоятельное принятие решений. Все это вместе взятое открывает дополнительные ресурсы, придает новые силы. Одной из целей всей этой работы является усиление голоса ребенка, его влияние и заметное присутствие в обществе.

Роль и место педагогов в процессе включенного обучения. Разнородность учеников в одном и том же классе, разный уровень достижения ими образовательных целей требуют, безусловно, продуманного дифференцированного подхода к обучению на многих уровнях (цели обучения, методы обучения, технические средства, система оценок и т.д.). Фронтальное обучение в этих

условиях отступает на второй план зато объем самостоятельной работы учеников – либо индивидуальной, либо в парах или группах, – наоборот, увеличивается. Ученики с проблемами в развитии хотя бы частично должны учиться по индивидуальному плану, который ориентируется как на индивидуальные возможности и потребности ребенка, так и на учебные программы (программы массовой школы или программы специального образования для детей с умственными отклонениями). Основой составления индивидуального плана обучения учащихся является тщательное наблюдение за ребенком со стороны педагогов [1, с. 93].

Поскольку многие учителя массовой школы раньше не имели контакта с детьми с особыми потребностями, то они могут внезапно сталкиваться со своими (часто скрытыми) предрассудками по отношению к ним, а иногда и со страхом перед инвалидностью. Они могут чувствовать себя беспомощными в работе с такими учениками. Нередко появляется, временно или постоянно, второй, а может быть, даже и третий педагог в классе. Значит, должны быть найдены способы сотрудничества, уяснены роли каждого, которые удовлетворяют все стороны.

Педагоги массовой школы и специальные педагоги должны понимать свою изменившуюся профессиональную роль в инклюзивном обучении. С учетом этого обстоятельства дополнительно к своим профессиональным знаниям они должны усвоить практические навыки в области кооперации между собой, сотрудничества с родителями, с другими учреждениями, службами и т.д. Потому что наряду с родителями педагоги являются решающим звеном в успешной реализации инклюзивного обучения. Как члены общества, они своими взглядами, своим поведением могут существенно влиять на становление положительного общественного отношения к социальному включению лиц различного возраста с нарушениями развития

Педагогам, которые уже работают в школе, надо предоставить возможность повышения квалификации в области инклюзивного обучения соответственно их потребностям. Например, если учитель узнает, что в школу, где он работает, поступает ребенок с проблемами зрения, он должен иметь возможность получить знания именно из этой области специальной педагогики. Можно было бы предлагать разные тематические модули, которые педагоги выбирали бы по необходимости [1, с. 94–95].

Педагогов для инклюзивной школы нашей республики необходимо целенаправленно и как можно скорее начинать готовить в вузах, причем не обязательно только на дефектологических факультетах. Для этого в вузовские учебные программы для подготовки учителей должны быть включены модули, посвященные разным аспектам инклюзивного обучения. Во-первых, студенты должны осваивать фундаментальные основы инклюзивного обучения. Речь идет о научно-практической и нормативно-правовой базе (международной, европейской и внутригосударственной), вопросах инфраструктурного обеспечения инклюзивного образования, вопросах, касающихся понимания собственной профессиональной роли в процессе инклюзивного обучения. Во-вторых, они должны овладевать представлениями о ситуации развития детей с психофизическими нарушениями, например, об их психологических потребностях, их возможностях и путях коммуникации.

Наряду с высококачественной подготовкой в рамках учебных предметов (например, математики), студенты они должны осваивать на таком же уровне

дидактические компетенции и методические знания, умения и навыки. Это позволит на практике реализовать дифференцированный подход к работе в разнородных группах, подход, который, как известно, полезен и для детей без нарушений в развитии. Сюда же относится и квалификация в области психолого-физиологической, педагогической диагностики и наблюдения в текущем педагогическом процессе.

Учебно-методическое обеспечение инклюзивного обучения:

– разработка лично ориентированных учебных планов, программ специально для инклюзивной школы;

– разработка методических рекомендаций, создание учебных пособий, раскрывающих психолого-педагогические особенности организации инклюзивного обучения, комплексной реабилитации, объясняющих предпосылки для социализации детей с особыми образовательными потребностями дошкольного и школьного возраста в условиях инклюзии;

– разработка критериев оценки знаний учащихся с особыми образовательными потребностями, которые учатся в общеобразовательных учебных заведениях с инклюзивным обучением;

– обеспечение общеобразовательных учебных заведений с инклюзивным и интегрированным обучением специальными учебниками и наглядно-дидактическими материалами с учетом контингентов учащихся с особыми образовательными потребностями;

– реализация коррекционно-развивающей составляющей лично ориентированного учебного плана в условиях инклюзивного обучения, направленной на решение специфических задач, обусловленных особенностями психофизического развития учащихся, путем осуществления индивидуального и дифференцированного подхода [5].

Наиболее востребованными и эффективными в настоящее время являются интерактивные технологии, которые позволяют: наладить контакт детей в группе, а также со взрослым; незаметно и ненавязчиво вмешиваться преподавателю в учебный процесс, так как его оценка понятна ребенку и воспринимается им объективно; в группе создать различные проблемные учебные ситуации (при этом учитываются индивидуальные особенности каждого ребенка), для решения которых можно попробовать различные варианты.

Кроме того, данные технологии позволяют педагогам самостоятельно создавать для ребенка учебный материал с учетом его особенностей и потребностей, а также максимально быстро и гибко вносить необходимые изменения. Как любую целостную дидактическую систему, интерактивное обучение характеризуют общие цели обучения, его содержание, система методов, организационные формы, средств обучения и критерии результативности. Интерес детей к интерактивному оборудованию и работе с ним не ослабевает благодаря простоте использования даже для ребенка с серьезными нарушениями в развитии, богатым ресурсам, возможности решить задачу и не бояться при этом ошибиться. Использование интерактивного оборудования и специализированного программного обеспечения помогает: при налаживании контакта ребенка со взрослым, детей между собой в группе; при организации учебного процесса – ребенок работает самостоятельно, в то же время учитель может полностью контролировать этот процесс, вмешательство и подсказки будут незаметными и ненавязчивыми (что необходимо при работе с определенными группами детей),

оценка, данная педагогом (или машиной), для ребенка понятна и объективна; для организации совместной работы детей: можно создать множество проблемных учебных ситуаций («*case-study*» – «кейс-метод») с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка или группы детей), попробовать различные варианты решения, сохранять наработки каждого ребенка в доступном ему месте.

Case-studies – учебные конкретные ситуации специально разрабатываемые на основе фактического материала с целью последующего разбора на учебных занятиях. В ходе разбора ситуаций обучающиеся учатся действовать в «команде», проводить анализ и принимать управленческие решения. Идеи метода case-study (метода ситуационного обучения) или кейс-метода достаточно просты:

– метод предназначен для получения знаний по дисциплинам, истина в которых плюралистична, то есть нет однозначного ответа на поставленный вопрос, а есть несколько ответов, которые могут соперничать по степени истинности;

– акцент обучения переносится не на овладение готовым знанием, а на его выработку, на сотворчество ученика и учителя, ученика и ученика; отсюда принципиальное отличие кейс-метода от традиционных методик – демократия в процессе получения знания, когда ученик по сути дела равноправен с другими учениками и учителем в процессе обсуждения проблемы;

– несомненным достоинством метода ситуационного анализа является не только получение знаний и формирование практических навыков, но и развитие системы ценностей школьников, жизненных установок, своеобразного мироощущения;

– в кейс-методе преодолевается «сухость», неэмоциональность изложения материала, так как хорошо организованное обсуждение кейса (ситуации, события) напоминает театральный спектакль.

Таким образом, метод case-study – способствует развитию у школьников самостоятельного мышления, умения выслушивать и учитывать альтернативную точку зрения, аргументировать свою. С помощью этого метода дети с индивидуальными потребностями имеют возможность проявить и усовершенствовать аналитические и оценочные навыки, научиться работать в команде, находить наиболее рациональное решение поставленной проблемы. Интерактивные технологии позволяют обучать каждого ребенка по программе, которая соответствует именно его способностям и при этом достаточно сложна для него.

И.Ю. Кудряшова считает возможным признать, что в нашей стране уже можно говорить о формировании системы дошкольного и начального школьного инклюзивного образования. Однако такой системы пока не существует в средней и старшей школе. «Нам, учителям-предметникам, – пишет она, – приходится всерьез готовиться к тому, что в классы придут дети с ОВЗ. Безусловно, определенный опыт работы с такими детьми есть практически у каждого педагога, но сейчас мы говорим о системе. Каждый учитель понимает, что для качественной результативной работы в новых условиях от него потребуется, прежде всего, овладение новыми образовательными технологиями» [2, с. 163].

(Далее достаточно подробно она излагает опыт использования одной из таких инновационных технологий – «портфолио» (от латинских корней «*port*» – хранилище и «*folium*» – лист).

Практика показала, что данная технология может рассматриваться и в инклюзивном образовании в качестве достаточно эффективного инструмента по

организации и управлению образовательным процессом. «Портфолио» ученических работ – это собрание различных творческих проектов ученика, а также описание основных форм и направлений его учебной и творческой активности: участие в конкурсах, учебных и воспитательных мероприятиях, изучение им дополнительных учебных курсов, выполнение различного рода творческих заданий, результаты его спортивных и художественных достижений и др. Метод предполагает и качественную оценку его труда, например, по параметрам полноты, разнообразия и убедительности материалов, качества представленных работ; дает широкое представление о динамике учебной и творческой активности ученика, направленности его интересов.

Следовательно, с ее помощью складывается наглядная и целостная картина, отражающая систему оценки качества образования по предмету (отдельным модулям, темам). Технология «Портфолио» позволяет качественно и тактично реализовывать дифференцированный подход, осуществлять индивидуализацию учебного процесса с учетом не только умственных, но и физических данных учеников, не акцентируя на этом их внимание, не выделяя их «ограниченные возможности».

Цель применения данной технологии – обеспечить каждому ученику условия для максимального развития его способностей, удовлетворения познавательных потребностей, развития личностных компетенций в процессе освоения содержания образования. Речь идет о новом понимании учебного процесса как стимулирующего саморазвитие школьника путем повышения его самооценки, свободы выбора им видов, способов, средств деятельности. Возможность выбора не только создает условия для развития индивидуальности, но и учит самостоятельности, способствует качественной социализации ребенка. Роль учителя в этом случае, по мнению ученых, заключается в «создании необходимых условий для становления учащегося как свободного и самостоятельного субъекта деятельности. Другими словами, он должен организовать такое взаимодействие в системе «учитель – ученик», в котором школьник осуществлял бы самоуправление учением» [8, с. 41].

Итак, сформировавшийся в современном российском образовании технологический подход позволяет рассматривать «портфолио» как одну из успешных инновационных педагогических технологий, включающую в себя не только простой набор работ учащегося, свидетельств его достижений за определенный период обучения, но и динамику результатов самостоятельной деятельности, прогрессирующей непрерывной системы самооценки и самоконтроля. Иными словами, «портфолио, независимо от его вида, представляет собой одновременно форму, процесс организации и технологию работы учащихся с продуктами их собственной творческой, исследовательской, проектной или познавательной деятельности, предназначенными для демонстрации, анализа и оценки, для развития рефлексии, для осознания и оценки ими результатов своей деятельности» [4, с. 40].

Главное в применении технологии «портфолио» – это то, что акцент смещается с того, что учащийся не знает и не умеет, на то, что он знает и умеет по данной теме, данному предмету, в интеграции качественной оценки. И, наконец, акцент переносится с оценки обучения на самооценку. В этом, по мнению большинства специалистов, состоит главное преимущество технологии «портфолио». Однако, в данном контексте необходимо рассматривать эту

инновационную технологию с точки зрения ее преимуществ для применения в инклюзивном образовании.

«Портфолио» – качественно новый подход, направленный не просто на получение знаний, но и на развитие творческой, исследовательской, проектной деятельности учащегося, развитие его критического отношения к своей деятельности, повышение самооценки на основе свободы выбора видов деятельности, форм ее реализации с учетом собственных возможностей и доступности средств достижения поставленных познавательных задач. Ученик в данной технологии рассматривается как субъект познавательной деятельности, он овладевает умением учиться и критически оценивать ее результаты. Именно в свободе выбора состоит главное преимущество технологии «портфолио» в инклюзивном образовании (безусловно, при наличии иных составляющих, среди которых едва ли не главное – профессионализм педагога).

Таким образом, технология «портфолио» позволяет индивидуально решать многие проблемы инклюзивного образования. Для некоторых учеников с особо ограниченными двигательными функциями подобное портфолио – возможность полноценно реализовать свои способности (в электронном виде с помощью простейших компьютерных программ). Опыт работы с технологией «портфолио» в инклюзивном образовании позволяет к числу его достоинств отнести следующее: возможность для учителя дифференцировать и индивидуализировать процесс обучения с учетом ограниченных возможностей здоровья учеников, практически не акцентируя на этом внимания самих обучающихся; важность не столько результата, сколько самого процесса создания портфолио, развивающего индивидуальность обучающегося и его творческие личностные компетенции; возможность для ученика осуществлять самооценку своей самостоятельной познавательной деятельности и совершенствовать ее в процессе создания портфолио, работы с ним, обмена опытом с одноклассниками, родителями и учителем.

Таким образом, наиболее приемлемыми технологиями в инклюзивном обучении являются интерактивные технологии. Интерактивный («*inter*» – взаимный, «*act*» – действовать) означает взаимодействовать, находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо или компьютером. Следовательно, интерактивное обучение – это обучение, построенное на взаимодействии обучающегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта. Учебное окружение (или учебная среда) выступает как реальность, в которой участники находят для себя область этого опыта. Интерактивное обучение в инклюзивном образовании – это обучение, погруженное в общение. При этом «погруженное» не означает «замещенное». Интерактивное обучение сохраняет конечную цель образовательного процесса и его основное содержание, но оно видоизменяет методы обучения с транслирующих на диалоговые, т.е. на включающие (инклюзивные) в себя обмен информацией, потому что они основаны на взаимодействии, а следовательно, на взаимопонимании.

Литература:

1. Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы: мат-лы междунар. конф., 19–20 июня 2008 г. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 215 с.

2. Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: Материалы международной научно-практической конференции (20–22 июня 2011, Москва) / Моск. гор. психол-пед. ун-т; редкол.: С.В. Алехина и др. – М.: МГППУ, 2011. – 244 с.
3. Инклюзивное образование: перспективы развития в России: мат-лы к конф., 23-24 июня 2004 г. – М.– 108 с.
4. Сапегин, К.В. Образовательная технология «Портфолио» // Директор сельской школы. 2010. – № 3. – С. 40–59.
5. URL: [http:// inclusion.vzaimodeystvie.ru/news/i-vse-taki-obuchenie/](http://inclusion.vzaimodeystvie.ru/news/i-vse-taki-obuchenie/)
6. Нигматов, З.Г. Гуманистические основы педагогики: учеб. пособие. – М.: Высш. шк., 2004. – 400 с.
7. Нигматов, З.Г. Гуманотворческая парадигма профессионального педагогического образования // Педагогическое образование в России: прошлое, настоящее, будущее: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 200-летию педагогического образования в Поволжье (Казань, 3–5 октября 2012 г.). – Казань: Казан. ун-т, 2012. – 520 с.
8. Шамова, Т.И., Давыденко, Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001.

§7. Педагогическая технология развития медиакультуры

В системе непрерывного инклюзивного образования

Сегодня уже смело можно говорить о том, что медиа являются одним из основных факторов социализации подрастающего поколения. Жизнь современного общества уже просто немыслима без участия различных средств медиа: СМИ, телевидение, Интернет, телефония и т.д. Современный подросток, как было замечено в трудах российских и зарубежных исследователей, таких, как И.В. Чельшева, А.В. Федоров, А.А. Новикова, К. Тарасов, Ю.Н. Усов, С.А. Шеин, Э. Харт, А. Карон и др., большую часть своего свободного времени проводит в окружении и под непосредственным воздействием на него средств медиа, что в дальнейшем не всегда положительно сказывается на его способности общаться с окружающими людьми, вести деловую переписку, переговоры с партнерами и т.д.

Средства массовой коммуникации сегодня проникли во все сферы жизни общества и отдельного человека. Охватив собой все культурное пространство, медиа в наши дни перестали быть только передаточным механизмом (что изначально подразумевал сам термин — от латинского «media», «medium» — средство, посредник) и превратились в основное средство производства современной культуры. Таким образом, в результате процессов, происходящих в современном обществе, сложилась особая форма культуры – медиакультура [1].

В педагогической науке появилось новое направление - медиаобразование, представляющее собой канал, по которому передается содержание медиакультуры, для того чтобы стать достоянием конкретного человека. Однако до сих пор нет единого взгляда на содержание и методы медиаобразования.

Обращаясь к работам отечественных и зарубежных ученых, мы можем видеть, что понятие «медиакультура» постоянно расширяет своё значение и включает в себя все новые социальные, моральные, психологические, эстетические и интеллектуальные составляющие. Всеми исследователями также признается наличие огромного потенциала воздействия медиакультуры на развитие человеческой личности. Причем воздействие это отличается всесторонним характером: медиакультура может влиять на интеллект, эмоции, может способствовать формированию мировоззрения, самостоятельного творческого и критического мышления, разных аспектов эстетического сознания (эстетического восприятия, навыков художественного анализа и пр.).

Разработке разнообразных направлений и проблем медиаобразования (в основном - в частных, отдельных аспектах, связанных с кино, прессой или телевидением) посвящены многие труды отечественных и зарубежных авторов. Все эти труды условно можно разделить на несколько групп:

1. Исследования констатирующего характера. В них содержатся сведения о восприятии медиатекстов в различных странах и возрастных категориях, о критериях и уровнях развития аудитории. В этой группе можно выделить работы таких исследователей, как: А. Карон, И.С. Левшина, К. Тарасов, Ю.Н. Усов, А.В. Федоров, А.В. Шариков, С.А. Шеин, Э. Харт, и др.

2. Исследования общетеоретического характера. Они выдвигают и анализируют модели, методы, концепции медиаобразования и масс-медиа в целом. В этой группе можно выделить таких исследователей, как: К. Бээлгэт, Д. Бэкингам, Л.С. Зазнобина, Д. Консидайн, Р. Кьюби, Р. Куин, Л. Мастерман, С.Н. Пензин, А.В. Спичкин, К. Тайнер, Ю.Н. Усов, А.В. Федоров, А.В. Шариков, Э. Харт, Р. Хоббсидр.

3. Работы, раскрывающие вопросы конкретной методики медиаобразования (Л.М. Баженова, О.А. Баранов, Е.А. Бондаренко, К. Бээлгэт, Д. Бэкингам, К. Ворсноп, Л.С. Зазнобина, Д. Консидайн, А. Карон, Р. Куин, С.Н. Пензин, Г.А. Поличко, Ю.М. Рабинович, А.В. Спичкин, К. Тайнер, Ю.Н. Усов, А.В. Федоров, А.В. Шариков, Э. Харт, Р. Хоббс и др.).

Введение медиаобразования в различные учебные заведения осуществляется с помощью использования нескольких подходов:

1) интегрированный подход - через уже имеющиеся учебные предметы, такие, как: литература, изобразительное искусство, история, музыка, технология и т.д.;

2) факультативный подход - создание сети факультативов, кружков, клубов, фестивалей медиаобразовательного цикла;

3) специальный подход - через введение нового предмета или спецкурса, связанного с медиакультурой.

Также в современном образовании остро стоит проблема обеспечения медиабезопасности личности. Для обеспечения медиабезопасности подрастающего поколения в Российской Федерации на законодательном уровне предпринимается немало усилий, так 21 июля 2011 года президентом РФ Д.А. Медведевым был подписан Закон «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию».

Популярность текстов медиакультуры у молодежи определяется множеством факторов: во-первых, с помощью медиа средств используется весь спектр возможностей воздействия на зрителя; во-вторых, основу медиакультуры составляют зрелищные и развлекательные жанры, которые используют общие для всех видов массовой культуры методы воздействия на потребителя. Однако, несмотря на обладание столь впечатляющим потенциалом воздействия на человека, медиа не всегда способствуют гармоничному развитию личности. Особенно это становится заметно на примере современной молодежи, которая практически с самого рождения входит в мир медиа и уже не может представить себе жизнь без ежедневного, а порой и ежечасного общения со средствами медиа. Именно поэтому можно говорить о том, что именно медиа задают для подрастающего поколения определенные рамки и стереотипы восприятия окружающей действительности, мощные силы медиакультуры очень легко овладевают сознанием еще не искушенного зрителя и способствуют его изменению. Многочисленные ток-шоу, телевизионные игры, развлекательные телепередачи, кинокартины, которыми насыщена сетка вещания большинства телевизионных каналов и большинство из которых зачастую не отягощены никаким смыслом, и также мощная, порой даже агрессивная реклама – все это, к сожалению, неизменная составляющая современных медиа, ориентированных на создание наиболее востребованных рыночной действительностью образцов имиджа, образа и стиля жизни, стереотипов мыслей и чувств. Ориентируясь на реалии современного общества, медиаиндустрия зачастую просто манипулирует

зрителем, лишая его возможности обдуманно подходить к анализу продукции, передаваемой медиа.

Таким образом, медиакультура способствует формированию специфической целевой аудитории – обезличенной, легко поддающейся внушению, примитивной по своим эмоциональным и интеллектуальным запросам. Все это приводит к изменению мышления человека, которое принимает стереотипные формы, у такого человека исчезает (либо вообще не успевает сформироваться, если речь идет о человеке молодом) критический взгляд на медиапродукцию, обычно выполняющий роль информационного фильтра и не позволяющий растерять присущее гармоничной личности душевное равновесие и трезвость восприятия.

В этих условиях становится очевидно, что медиакультура личности должна формироваться целенаправленно, а не спонтанно, чтобы весь огромный потенциал современных средств медиа мог быть рационально использован на благо как общества в целом, так и человека в частности.

В то же время задача современного образования должна заключаться не только в формировании критического мышления, но и в умении отстаивать свои медиапредпочтения. Формирование медиакультуры – это работа многогранная. Наиболее важной задачей медиакультуры является не только творческое освоение медиаинформации, ее критическая переработка, но и формирование представления о механизмах их создания.

Особенно важным, на наш взгляд, является формирование медиакультуры в системе инклюзивного образования, так как группы лиц, относящиеся к инклюзии, в силу жизненных обстоятельств (в современной России только начинается работа по улучшению условий для лиц с ограниченными возможностями здоровья, создание для них безбарьерной среды) вынуждены большую часть своего свободного времени проводить либо в сети Интернет, общаясь, чаще всего, в социальных сетях или просматривая разнообразную информацию, не всегда правдивую и качественную, либо проводить время у экранов телевизора.

Изучая медиаобразовательную ситуацию в современной России, мы пришли к выводу, что проблема подготовки подрастающего поколения и групп лиц, относящихся к инклюзии, к жизни в эпоху информационного общества слабо актуализируется в контексте как дошкольного, школьного, так и вузовского образования.

Анализ теории и практики российского и зарубежного медиаобразования показывает, что в мировой медиапедагогике преобладают воспитательные, обучающие и креативные подходы к использованию возможностей медиа.

В обобщенном виде главные этапы реализации большинства медиаобразовательных подходов выглядят следующим образом:

– получение знаний об истории, структуре, языке и теории медиа (образовательная составляющая);

– развитие восприятия медиатекстов, «чтение» их языка, активизация воображения, зрительной памяти, развитие различных видов мышления (критического, логического, творческого, образного, интуитивного), умений для понимания идей (нравственных, философских проблем и пр.), образов и т.д.;

– развитие креативных практических умений на материале медиа.

Нет сомнений в том, что каждый из вышеназванных этапов можно воплощать в жизнь автономно, отдельно друг от друга, однако тогда, скорее всего, медиаобразование будет однобоким. При реализации первого этапа на первый план

выйдет информация, второго – критическое мышление, третьего – практические умения, поэтому, на наш взгляд, необходимо использовать в процессе организации учебно-воспитательной деятельности на всех уровнях образования все главные этапы реализации медиаобразовательных подходов в совокупности, а не отдельно друг от друга.

При этом медиапедагоги разных стран в своей работе активно используют различные способы учебной деятельности: личностный (описание эмоций, отношений, воспоминаний, которые вызывает медиатекст при его просмотре); дескриптивный (пересказ медиатекста, перечисление его действующих лиц и событий); классификационный (определение места произведения в историческом контексте); аналитический (анализ структуры медиатекста, его языковых особенностей); объяснительный (формирование суждений о медиатексте в целом или о какой-то из его частей); оценочный (вывод о преимуществе медиатекста на основе нравственных, личностных, формальных критериев).

В конечном счете, учащиеся должны не только получать удовольствие от общения с медиакультурой, но и уметь интерпретировать медиатексты, связывать их с собственным опытом или с опытом других, реагировать на произведение (писать рецензии, отзывы на медиатексты), владеть критериями и методами оценки медиатекста и т.д.

Формирование данных умений, на наш взгляд, должно способствовать пониманию аудиторией места медиакультуры в обществе, так как она связана с политическими, социальными, религиозными экономическими, интеллектуальными аспектами жизни людей; развитию творческой индивидуальности учащегося, его эстетического сознания.

В настоящее время самыми популярными у школьников и молодежи являются экранные медиа (телевидение, кинематограф, видео ролики, выложенные в сети Интернет и т.д.). Именно с экранных медиа и начинается знакомство ребенка с медиамиром. Начиная с самого раннего возраста, дети очень хорошо запоминают увиденное на экране, становятся активными телезрителями. Уже с самым ранним возрасте у них вырабатываются свои предпочтения, появляются любимые герои, а к моменту поступления в школу, как правило, они уже осваивают азы компьютерной грамотности.

Современный дошкольник и школьник встречаются со средствами медиа практически ежедневно, играя в компьютерные игры самых разных направлений и уровней сложности, работая с обучающими программами, входя в Интернет, в социальные сети и т.д. Мультимедийные средства в молодежной и школьной среде чаще всего выступают в качестве:

1) источника информации (чтение научной и художественной литературы, изучение интерактивных каталогов различной направленности и т.д.);

2) средства общения (знакомства в социальных сетях, переписка с помощью электронной почты и т.д.);

3) формы отдыха и развлечения (компьютерные игры, прослушивание компакт-дисков, просмотр кинофильмов и т.д.);

4) технического средства обучения (изучение таблиц, справочников, географических карт и т.д.)».

Среди основных причин постоянно растущей популярности Интернета и мультимедийных технологий исследователи выделяют следующие: доступность практически любой информации; новизна; большие релаксационные возможности;

приближенность виртуальной реальности к жизненным условиям (к объективной реальности) по эмоциональности и эстетическим канонам и т.д. [7].

Возможности воздействия на подсознание аудитории, ее психику, возможность манипулировать сознанием подрастающего поколения у современных средств медиа огромны. В то же время насилие на экране, жестокость, практически постоянно присутствующее в фильмах, во многих программах, компьютерных играх могут оказывать не просто негативное воздействие на еще не вполне окрепшую психику ребенка, подростка, но и вызывать «привыкание» к этим сценам на экране и даже воспринимать их как норму. Это приводит к снижению порога чувствительности по отношению к проявлениям насилия окружающими людьми, превращает его в привычное, даже обыденное дело. Все это становится результатом того, что в человеке проявляются чувства безразличия и равнодушия к жертвам насилия.

Исходя из всего вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что практически все стороны жизни современных дошкольников, школьников и молодежи тесно связаны со средствами массовой коммуникации и информации. С помощью средств медиа происходит познание культурных, социальных, нравственных, духовных ценностей, норм и установок, расширение представлений о социальных ролях. Формирование медиакультуры предоставляет возможность для развития познавательных интересов, расширения кругозора, повышения общекультурного, интеллектуального уровней, духовно-нравственного становления личности.

Формирование медиакультуры на разных возрастных этапах развития личности имеет свою специфику, так как процессы развития, связанные с переходом от детства к взрослости, имеют свои специфические особенности в физическом, умственном, нравственном, социальном, духовном становлении личности. В связи с этим процесс организации медиаобразовательной деятельности, в том числе, выбор определенных медиаобразовательных методик и технологий неразрывно связывается с возрастными особенностями каждого этапа развития ребенка. Этим объясняется необходимость обращения к изучению психолого-педагогических особенностей медиаобразования аудитории разных возрастов. Основой для изучения особенностей организации медиаобразовательного процесса на разных этапах развития выступает изучение возрастной психологии и особенностей медиаобразования дошкольников, школьников и студентов.

Просмотр разнообразных телепередач, видеофильмов, компьютерные игры и Интернет являются важнейшим компонентом повседневной жизни ребенка как дошкольного, так и младшего школьного возраста. По результатам проведенных исследований, был сделан вывод о том, что старшие дошкольники и младшие школьники практически не читают журналы и газеты. Для данной возрастной категории более характерно увлечение комиксами.

К началу обучения в школе современные первоклассники уже имеют значительный опыт общения со средствами медиа. Младшему школьнику наиболее понятны, доступны и интересны зрелищные виды искусства, например, кинематограф и телевидение. Детское восприятие таково, что младшему школьнику легче воспринимать экранную продукцию, там он видит игру актеров, декорации, слышит музыкальное оформление, ему легче воспринимать данную информацию, нежели сосредоточиться, к примеру, на чтении. В это время дети при

помощи своего воображения и фантазии представляют себе образы героев, происходящие действия и т.д. Часто плоды фантазии и воображения воплощаются в рисунках или играх ребенка.

Младшие школьники искренне верят в чудеса и волшебство, поэтому неудивительно, что подавляющее большинство из них с удовольствием смотрит сказочные и фантастические фильмы.

Неслучайно именно с изучения фильмов-сказок рекомендуют начинать приобщение ребенка к миру киноискусства многие российские медиапедагоги, такие, как: Л.М. Баженова, О.А. Баранов, С.Н. Пензин и др.

Младшие школьники также, как и взрослая аудитория, выступают в качестве целевой аудитории телевизионной рекламы. Они после просмотра рекламного ролика достаточно активно воздействуют на родителей с требованием приобрести рекламируемое новшество. В «детской» рекламе ставка делается на особенности детского восприятия: яркость, необычность формы, волшебство и т.д. Для усиления интереса к рекламируемому товару используются всем известные сказочные сюжеты: создатели рекламного текста очень часто «встраивают» рекламируемый товар в схемы известных сказочных историй.

Конечно же, «общение» с миром медиа у младших школьников не ограничивается только просмотром кинофильмов, сериалов, телевизионных программ и мультфильмов. С каждым годом все больше детей младшего школьного возраста обращаются к виртуальному миру – миру компьютерных игр, общения в сети Интернет. Компьютерные игры, обладающие большой притягательной силой для школьников и молодежи, во многом созвучны с жанрами, сюжетами и мотивами телевизионной продукции.

При общении с медиа, как, впрочем, и при чтении, дети младшего школьного возраста часто идентифицируют себя с телевизионными, компьютерными или кинематографическими героями: идентификация помогает ребенку лучше понять характер и поступки персонажей. Однако возникающее порой несоответствие между тем, что увидено на экране, и тем, что происходит в реальной жизни, приводит некоторых детей в смятение, у них возникает так называемый ценностный конфликт, с которым связаны трудности, которые впоследствии могут оказать негативное влияние на формирование мировоззрения, сферу общения в семье, жизненные ориентиры. Принимая во внимание, что дети младшего школьного возраста получают доступ к медиапродукции не только для детской, но и для взрослой аудитории, способствующей формированию далеко не всегда высоконравственных качеств личности, возникает проблема «некритичности и подражания» этим образцам [8].

В связи с этим, возникает необходимость развития медиакультуры, начиная уже с дошкольного возраста, так как современный ребенок к моменту поступления в школу уже имеет довольно большой аудиовизуальный опыт. Он активно общается с телевизионной, компьютерной, видео- и звукозаписывающей техникой, владеет навыками обращения с мобильной телефонией и т.д. Ученики начальной школы, сталкивающиеся с постоянно растущим потоком информации (учебной, медийной), испытывают значительные трудности, когда им необходимо использовать поисковые навыки, самостоятельно критически оценить полученную информацию, проявляя не только интеллектуальную и познавательную активность, но и личностную, субъективную позицию, творческую индивидуальность.

Л.М. Баженовой выделяется ряд задач, которые могут быть положены в основу технологий медиаобразования младших школьников: развитие восприятия; художественная деятельность; осмысление результатов восприятия и оценка экранных произведений; освоение знаний о языке, выразительных средствах экрана [2].

Активизации интереса к произведениям медиакультуры при их обсуждении со старшими дошкольниками и младшим школьниками способствует постановка таких вопросов, как, например: «Какой эпизод фильма (телепередачи) понравился больше и почему?», «Каким был герой в начале фильма, каким он стал в финале?», «Какие чувства вызвала у вас эта сцена? Какая звучала музыка? Почему такая?» и т.д.

Среди основных форм и методов медиаобразовательной работы со старшими дошкольниками и младшими школьниками выделяют игры, творческие задания на медиаматериале, викторины, конкурсы медиаобразовательной направленности, диалог, беседы и т.п.

Большой интерес у младших школьников вызывают творческие задания на материале медиа: создание фото- и видеофильма, рисунков-кадров для художественного или мультипликационного фильма, подбор музыки к сцене из фильма или его отдельному кадру, сочинение реплик для героев в неозвученном фрагменте фильма, игровая имитация телепередач и т.д.[8].

Для детей этого возраста можно провести занятия в виде презентации на интересные для них темы, например: «История развития фотографии», «Рождение кинематографа (мультипликации)» «Как появился телефон», «Реклама – двигатель прогресса!» и т.д. После проведения занятий предложить дома с родителями составить коллаж «Моя семья на отдыхе», «Как мы провели летние каникулы» или «Мой любимый вид спорта» и т.д.; составление своей рекламы – коллажа; обсуждение различных вопросов, например, «Телевизор – мой друг или враг?», «Для чего нам нужен Интернет?». После проведения блока занятий по развитию медиакультуры старших дошкольников и младших школьников рекомендуется провести родительское собрание, на котором можно устроить выставку детских работ и обсудить проблемы развития медиакультуры в семье.

Процесс развития медиакультуры должен продолжаться на протяжении всей жизни, тем более что медиакультура не включена в школьную программу и процесс общения школьной (в том числе – и подростковой) аудитории с медиаискусствами происходит стихийно, к достижению подросткового возраста у ребенка складываются уже довольно устойчивые аудиовизуальные предпочтения (причем, связанные не только с медиапродукцией для детей, но и для взрослых).

Сегодня, к сожалению, многие подростки неразборчивы в выборе экранных медиа, они являются «всеядными» потребителями, которые не задумываются над художественными особенностями, моральными принципами, заложенными в фильмах, компьютерных играх, телепередачах. Причин такой ситуации немало. Здесь можно выделить и низкое качество многих транслируемых на нашем телеэкране фильмов и телепередач, и ориентацию на развлечение, а не на размышление при просмотре ТВ или видеофильмов. Немаловажное значение здесь играет и воспитание зрительской культуры в семье и в образовательных учреждениях различного уровня.

В современных условиях потенциал медиаобразования в работе со школьниками и подростками реализуется, чаще всего, в процессе его интеграции в

различные учебные предметы, либо – в работе специализированных кружков или медиастудий, школьных редколлегий, фото и видеомастерских.

По мнению Е.А. Бондаренко, для того чтобы овладеть технологией обучения подростков в сфере медиакультуры, педагогу необходимо освоить следующие частные технологии:

- организацию благоприятного психологического климата и системы внутренних мотиваций для занятий медиакультурой в малых творческих группах;
- диагностику общего развития подростков, хода учебного процесса и его результатов;
- управление учебно-познавательной деятельностью учащихся (включая аспект практического ориентирования на самостоятельное творчество в сфере аудиовизуальных искусств);
- самоанализ результатов обучения (рефлексия – как для учащихся, так и для самого учителя) [3].

Медиаобразовательные программы для подростков, на наш взгляд, должны быть направлены, прежде всего, на развитие личности, обогащение ассоциативного поля, освоение новых методов творчества, самопознания и познания мира.

По мнению Е.А. Бондаренко, процесс освоения подростками современного медиапространства должен способствовать:

- реализации художественно-творческого потенциала подростков в формах, нацеленных на профессиональную ориентацию;
- формированию равновесия в эмоциональном и интеллектуальном освоении мира;
- формированию личной и активизации общественной позиции школьника;
- освоению ряда умений и навыков, необходимых для полноценного понимания информации и создания собственных медиатекстов;
- возникновению реальной, действенной системы межпредметной интеграции через работу над творческими проектами;
- интенсификации освоения знаний по базовым предметам и формированию целостной, единой картины мира [3].

Обучение в старших классах школы приходится на возраст от 15 до 18 лет, это период, который принято называть ранней юностью. В этом возрасте происходит завершение физического созревания, а в социальном плане в этот период завершается этап первичной социализации личности. Ведущим видом деятельности в этом возрасте продолжает оставаться учеба, однако мотивация в старших классах школы существенно изменяется, в этот период учебная деятельность начинает восприниматься как средство подготовки к будущей трудовой жизни.

В ранней юности активно протекает процесс формирования личностных качеств и самосознания. Рост самостоятельности, открытие самого себя – важная особенность старшего школьника. Это время активного мировоззренческого поиска, своеобразным фокусом которого становится проблема поиска смысла жизни: решаются не только проблемы, связанные с выбором профессии, но и проблемы нравственного выбора, утверждается мир нравственных понятий. Юношеские самооценки становятся более стабильными, чем в подростковом возрасте, но в то же время еще не определены притязания, что и порождает активизацию процессов саморазвития и самовоспитания [8].

Именно от духовных качеств личности в юности зависит, как проявляет себя молодой человек в отношениях с другими людьми, как он решает проблемы, связанные с успехом и неуспехом в жизни.

Молодежная массовая культура оказывает неоднозначное воздействие на нравственное становление старшеклассников. Говоря о влиянии масс-медиа на старших школьников, Ю.Н. Усов подчеркивал: «Мироощущение современных учащихся, их нравственные убеждения зависят от каждодневного, неуправляемого воспитателями воздействия массовой электронной культуры, вызывающе такие болезненные отклонения, как видеоклипизм, видеомания, видеофилия и т.д. И в это же время открывается перспектива использования благотворных и образовательных возможностей в развитии интеллекта и эмоций на основе аудиовизуальной медиакультуры: различных видов мышления, художественно-творческой деятельности, восприятия, навыков интерпретации, эстетической оценке многообразных медиатекстов» [5].

В этот возрастной период возрастает интерес к художественно-творческой деятельности, поэтому при организации учебно-воспитательного процесса можно использовать следующие задания: создание своего видеоролика по определенной теме, создание собственных фильмов с привлечением компьютерных программ и т.д. К примеру, современные мультимедийные программы позволяют старшеклассникам самостоятельно программировать пространственно-временную реальность экрана, создавать динамичные зрительные образы средствами мультимедиа (анимации) и т.д. Непосредственное включение в творческое информационное взаимодействие становится для старших школьников одним из важных средств самореализации: они с удовольствием занимаются видео- и фотосъемкой, монтируют собственные фильмы и т.п.

Можно выделить еще одну проблему, свойственную этой возрастной категории, она связана коммуникативными барьерами, которые возникают в результате чрезмерного ухода в мир SMS, интернет-чатов и т.д. Так, привычка общаться виртуально приводит со временем к трудностям общения в реальном мире. Как пишет Л.С. Зазнобина, «старшеклассник уходит в свой информационный «кокон», не проявляет природной любознательности» [4]. Все это негативно сказывается на учебно-познавательной деятельности, выражается в стремлении получить готовую информацию, не проявляя поисковых умений. В учебной деятельности старшеклассника (а зачастую – и студента) подобная пассивность по отношению к информационным ресурсам приводит к трудностям, связанным с анализом полученной информации, необходимостью аргументировано высказать свое отношение к изучаемому материалу.

По мнению И.В. Чельшевой, стихийный опыт общения с произведениями медиакультуры, достаточно стойкие медийные предпочтения с установкой на развлечение, невысокий уровень интереса к чтению – все это ведет к снижению интеллектуального уровня выпускников школ, формирует поверхностное медиавосприятие юной аудитории. Именно поэтому привлечение старшеклассников к художественно-досуговой, творческой деятельности на медиаматериале, представляет собой важную задачу, решение которой возможно как в процессе работы киноклуба, кинфакультативных занятий, так и в процессе интеграции медиаобразования в курсы школьных дисциплин [8].

Методика медиаобразовательных занятий со старшеклассниками с целью развития полноценного восприятия медиатекстов, творческих, креативных умений на материале медиа может включать следующие виды заданий:

- разработка сценариев и минисценариев произведений медиакультуры;
- деловые игры по подготовке и созданию учащимися медиатекстов на заданную тему;
- создание афиш, газет, рекламных проспектов определенной тематики, съемка собственных фильмов с использованием современных компьютерных программ;
- коллективное обсуждение произведений медиакультуры, например, кульминационных эпизодов с целью развития у аудитории эмоциональной, творческой активности;
- составление рассказов от имени героев (одушевленных или неодушевленных), фигурирующих в медиатексте и т.д.

Студенчество – важная веха в жизни подрастающего поколения, ответственный этап жизни будущего специалиста. Очень трудно представить себе молодого человека, современного студента, не вовлеченного в медиaprостранство. Можно согласиться с Г.П. Максимовой, которая считает, что «вуз нужно рассматривать как социокультурную систему, смысл которой не ограничивается подготовкой студентов к профессиональной деятельности. Вуз представляет собой по своей сути форму воспроизводства культурных норм, ценностей и идей, что напрямую соотносится с необходимостью создания университетского медиaprостранства. Благодаря ему вуз вступает в диалог с молодым человеком, разворачивая взаимосозидательную совместную деятельность» [6].

Проблемы развития медиакультуры и медиабезопасности в системе вузовского образования изучались разными российскими исследователями: Е.А. Медведева, Л.А. Нагорная, А.М. Атаян, А.В. Федоров, В.Д. Минкина, Л.К. Шиян и др. Интегративный путь для развития медиакультуры студентов предлагает использовать В.А. Минкина, то есть, по ее мнению, медиаобразовательные задачи нужно включать в изучение различных дисциплин на протяжении всего периода обучения, но цель медиаобразования она видит только в обучении студентов приемам познавательной деятельности, ориентированной на осознанный и систематический поиск нового знания. Некоторые исследователи, такие, как Л.К. Шиян, Е.А. Медведева, Л.А. Нагорная для развития медиакультуры в вузе предлагают использовать специальные учебные дисциплины, но курсы, предложенные ими, не решают проблему подготовки студентов к медиаобразованию, медиакультуре и медиабезопасности.

Другой подход предлагает использовать в процессе вузовского обучения А.В. Федоров. Курс, разработанный им, рассматривает проблему медиаобразования в основном на основе экранных искусств, что, по нашему мнению, не может обеспечить полноценную подготовку молодого подрастающего поколения к жизни в современных информационных условиях, не дает представления о конечном результате медиаобразования и о медиакультуре и медиабезопасности личности.

Таким образом, работ, посвященных целостному исследованию проблемы использования различных педагогических технологий для развития медиакультуры студентов, а тем более в системе дистанционного (online) обучения нами выявлено не было.

В ходе изучения данной проблемы нами был сделан вывод о том, что в современной социокультурной ситуации как никогда раньше велики роль и значение медиакультуры и медиабезопасности в жизни людей, а тем более в жизни подрастающего поколения, так как в этой возрастной категории популярность медиатекстов, как и, впрочем, у подавляющего большинства аудитории в целом, определяется многими факторами, такими, как: использование терапевтической, эстетической, познавательной, информационной, коммуникативной, нравственной, социальной и других функций культуры; опора на зрелищно-развлекательные жанры; стандартизация, сенсационность, гипнотизм, угадывание желаний публики и т.д.

В современных условиях огромное значение придается качеству высшего профессионального образования, повышению уровня знаний выпускаемых специалистов. Стратегия модернизации отечественного образования направлена на развитие ключевых компетенций в интеллектуальной, общественно-политической, коммуникационной, информационных сферах. Компетентностный подход, акцентирующий внимание на результативности образования, заключается не в определенной сумме приобретенных студентом знаний или количестве усвоенной информации, а в способности действовать в различных проблемных ситуациях, осуществляя поиск, отбор и анализ медиаинформации, поэтому развитие медиакомпетентности студентов выходит на одно из первых мест по значимости в осуществлении высшего профессионального образования.

Дистанционное обучение открывает учащимся и студентам возможность самостоятельно выбирать время и место обучения, делает возможным получение образования лицам с ограниченными возможностями. Одновременно у обучающихся возрастает возможность индивидуального продвижения в учебных программах. Благодаря этим возможностям «учащийся ДО почти не ограничен пространственными, а главное, временными рамками для получения информации» [1].

Вместо традиционных учебников в системе дистанционного образования используются их электронные аналоги. К достоинствам этих учебников относят доступность практически любой информации, постоянное обновление учебного материала. В них содержатся не только задания и упражнения различных уровней сложности, но и подробно иллюстрируются различные виды информации. При помощи электронных учебников осуществляется контроль знаний учащихся – компьютерное тестирование. На современном этапе дистанционное обучение становится все более популярной формой: постоянно ширится сеть университетов и колледжей, обучающихся посредством применения дистанционных образовательных технологий.

Изучив отечественный и зарубежный опыт развития медиабезопасности и медиакультуры школьников и студентов, мы пришли к выводу о том, что в России в настоящее время проблема развития медиакультуры и медиабезопасности студентов развита недостаточно, поэтому на базе Института дистанционного обучения (Институт экономики, управления и права г. Казань) для студентов, обучающихся по дистанционной форме (online обучение), нами был разработан спецкурс «Практикум по медиакультуре». Внедрение в учебный план студентов всех направлений данного курса было вызвано необходимостью научить студентов, выбравших дистанционную форму обучения, правильно общаться не только между собой при использовании таких форм, как чат и форум, но и, прежде

всего, с преподавателями и своим курирующим менеджером. Нами было замечено, что большинство студентов, поступивших на дистанционную форму обучения, не умеют правильно писать электронные деловые письма, что, на наш взгляд, непосредственно связано с постоянным общением с друзьями, знакомыми в социальных сетях, где стиль общения абсолютно отличается от того стиля общения, который предстояло им использовать на протяжении всего периода обучения. Принимая во внимание оценки и замечания преподавателей, курирующих группы менеджеров, в начале 2008 года нами был разработан и внедрен в учебный план всех направлений обучения курс «Практикум по медиакультуре», который изначально был одной из составных частей курса «Инфокоммуникационные технологии в обучении» и был рассчитан всего на 8 часов. Изначально данный курс состоял из нескольких блоков: обучение студентов правилам оформления основных документов (в том числе и электронных), обучение правилам составления электронных писем и культуре делового общения по электронной почте, обучение информационной культуре (как относиться и правильно оценивать информацию, получаемую через средства массовой информации). Проводя данные занятия и наблюдая за постепенным изменением в манере общения студентов, каждый год мы дорабатывали наш спец курс, вводя в него все новые и новые лекционные занятия, дорабатывая задания, вводя в курс все новые элементы. Уже через два года курс «Практикум по медиакультуре» стал самостоятельным курсом, включающим в себя лекционные и практические занятия на 32 часа. Данный спецкурс был разработан нами не только для повышения инфокоммуникационной грамотности наших студентов, но и для повышения их эстетической грамотности.

В 2012 году в учебный план магистров по направлению «Педагогическое образование» по программе «Уникальные технологии в обучении» был успешно внедрен курс «Основы медиаобразования и медиакультуры», направленный на развитие критического мышления магистров.

Мы стремимся к тому, чтобы все преподаватели, работающие в системе дистанционного обучения, в рамках своих курсов включали элементы развития медиакультуры студентов. Так, на занятиях по русскому языку наши студенты учатся анализировать медиатексты (фрагменты различных кинофильмов, песен, видеоклипов и т.д.). Кроме того, нами проводится работа с преподавателями, которые являются авторами и разработчиками электронных учебно-практических пособий, необходимых для эффективной организации учебного процесса студентов, обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий. Мы обучаем преподавателей работать в системе Moodle, где они загружают свои курсы для работы со студентами как дистанционной формы обучения, так и очной, поэтому данные курсы должны соответствовать всем разработанным нами требованиям к содержанию, построению учебного материала, который должен способствовать эффективному усвоению изучаемой дисциплины, а также включать элементы развития медиакультуры и медиаграмотности студентов, а также способствовать обеспечению медиабезопасности личности.

При изучении проблемы развития медиаобразования, медиакультуры и медиаграмотности в России мы пришли к выводу о том, что проблеме подготовки подрастающего поколения к жизни в эпоху информационного общества уделяется недостаточное внимание в контексте как дошкольного, школьного, так и вузовского образования. Можно выделить ряд причин, которые объясняют

сложившуюся ситуацию, - это и разногласия в определении содержания и задач медиаобразования, и преобладание технического подхода к решению проблемы, и отсутствие методического обеспечения в решении данной проблемы, а также абсолютная неготовность многих педагогов воспринять новые реалии современного общества, подчиненного влиянию средств медиа во всех сферах деятельности, и идеи медиаобразования, отсутствие системы подготовки воспитателей, учителей к реализации задач медиаобразования в образовательных учреждениях.

Таким образом, мир медиа глубоко внедрился в жизнь каждого современного человека, а школьники и студенты (особенно студенты, обучающиеся с применением дистанционных образовательных технологий) являются активными их пользователями. Медиа сегодня играют огромную роль в жизни подрастающего поколения, причем функции, которые они выполняют, весьма разнообразны: это новости, различная познавательная информация, образование, отдых, развлечения, общение. Сегодня уже просто необходимо организовывать процесс обучения с учетом изменений, которые происходят в мире.

Следует также отметить, что медиакультура за последние годы сумела не только органично вобрать в себя черты литературы, музыки, изобразительного искусства, театра, но и во многих случаях стала пользоваться более широким спектром воздействия, чем непосредственно сами эти виды искусства.

Особенно актуальна проблема развития медиаобразования и медиакультуры в призме инклюзивного образования. Инклюзивное образование понимается как образование, ориентированное на людей с особыми образовательными потребностями (сюда можно отнести разные группы людей, например, одаренные дети, лица, находящиеся в пенитенциарных учреждениях, семьи военнослужащих, люди со множеством физиологических нарушений и т.д.). Для этих людей Интернет, средства массовой информации в силу различных жизненных обстоятельств становятся зачастую чуть ли не единственным источником общения с окружающим миром, поэтому, учитывая как положительные, так и отрицательные стороны воздействия масс медиа на психику человека, именно группы людей, относящихся к инклюзии, требуют особого внимания и работы с ними в области развития у них медиаобразования и медиакультуры. Путей реализации этой задачи несколько. Во-первых, необходимо разработать индивидуалистические программы по работе с основными группами лиц, относящихся к инклюзии, во-вторых, необходимо проводить постоянную работу с родителями этих детей (беседы, тренинги и т.д.).

Таким образом, средства медиа, обладая широким спектром возможностей для развития человеческой личности, ее эмоциональной и интеллектуальной сферы, могут способствовать становлению творческого, нередко критического мышления, навыков художественного восприятия и анализа; позволяют активизировать знания, полученные в ходе изучения традиционных дисциплин.

Литература:

1. Дистанционное обучение: учеб. пособие / под ред. Е.С. Полат. М.: ВЛАДОС, 1998. 192 с.
2. Баженова, Л.М. Медиаобразование школьника (1–4 классы). – М.: Изд-во ин-та худ. обр-я Российской академии образования, 2004. – 55 с.

3. Бондаренко, Е.А. Формирование медиакультуры подростков // Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент: мат-лы междунар. науч.-практ. конф. – М., 2002. – 79 с. – С. 11–14.
4. Зазнобина, Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного в гуманитарные и естественно-научные дисциплины начального общего и среднего общего образования // Медиаобразование / под ред. Л.С. Зазнобиной. – М.: Изд-во Москов. ин-та повыш. квалиф. работников обр-я, 1996. – С. 72–78.
5. Усов, Ю.Н. Основы экранной культуры // Искусство в школе. – 2005. – № 6. – С. 73–78.
6. Максимова, Г.П. Медиавоспитание в высшей профессиональной школе. – Ростов н/Д.: Изд-во Ростов. гос. пед. ун-та, 2006. 180 с.
7. Чельшева, И.В. Использование мультимедиа в организации досуговой деятельности школьников // Теоретические и практические проблемы социальной педагогики / отв. ред. Т.Д. Молодцова. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2001.
8. Чельшева, И.В. Методика и технология медиаобразования в школе и вузе / под ред. А.В. Федорова. – Таганрог: Изд. центр Таганрог. гос. пед. ин-та, 2009. – 320 с.

§8. Здоровьесберегающие технологии инклюзивного образования

В настоящее время высочайшие темпы развития России предъявляют все более высокие требования к человеку и его здоровью. Особо актуальным становится вопрос состояния здоровья детей. Результаты многочисленных исследований Института возрастной физиологии РАО и НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков констатируют в настоящее время следующее: 90% современных детей школьного возраста имеют те или иные отклонения в состоянии здоровья. Из них 50% приходится на функциональные изменения по органам и системам, то есть те, которые появляются при возникновении неблагоприятных факторов и по мере устранения этих факторов исчезают, и около 40% – на хронические заболевания, то есть те, которые наследуются, либо возникают в раннем детстве, либо из функциональных нарушений переходят в хронические заболевания.

В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей и обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает необходимые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Одним из необходимых условий при этом является создание здоровьесберегающего образовательного пространства, способствующего формированию мотивации всех участников образовательного процесса на здоровый образ жизни, обучению средствам и методам использования возможностей своего организма для поддержания здоровья и развития личности, поэтому применение в работе здоровьесберегающих педагогических технологий повышает результативность воспитательно-образовательного процесса, формирует у детей ценностные ориентации, направленные на сохранение и укрепление здоровья.

Здоровьеформирующие образовательные технологии, по определению Н.К. Смирнова, - это все те психолого-педагогические технологии, программы, методы, которые направлены на воспитание у учащихся культуры здоровья, личностных качеств, способствующих его сохранению и укреплению, формирование представления о здоровье как ценности, мотивацию на ведение здорового образа жизни [4].

Специалисты предлагают несколько классификаций здоровьесберегающих технологий. Наиболее проработанной и используемой в образовательных учреждениях является классификация, предложенная Н.К. Смирновым [4]. Среди здоровьесберегающих технологий, применяемых в системе образования, в том числе и инклюзивного, он выделяет несколько групп, в которых используется разный подход к охране здоровья, а соответственно, и разные методы и формы работы.

1. Медико-гигиенические технологии. К данному виду технологий относится совместная деятельность педагога и медицинских работников. Также к медико-гигиеническим технологиям относятся контроль и помощь в обеспечении надлежащих гигиенических условий в соответствии с регламентациями СанПиНов. Медицинский кабинет школы организует проведение прививок учащимся, оказание консультативной и неотложной помощи обратившимся в медицинский кабинет, проводит мероприятия по санитарно-гигиеническому просвещению учащихся и педагогического коллектива, следит за динамикой здоровья учащихся, организует профилактические мероприятия в преддверии эпидемий (гриппа) и решает ряд других задач, относящихся к компетенции медицинской службы.

2. Физкультурно-оздоровительные технологии. Они направлены на физическое развитие занимающихся: закаливание, тренировку силы, выносливости, быстроты, гибкости и других качеств, отличающих здорового, тренированного человека от физически немощного. Реализуются на уроках физической культуры, в работе спортивных секций и на внеклассных спортивно-оздоровительных мероприятиях.

3. Экологические здоровьесберегающие технологии. Ресурсы этой области здоровьесбережения пока явно недооценены и слабо задействованы. Направленность этих технологий - создание природосообразных, экологически оптимальных условий жизни и деятельности людей, гармоничных взаимоотношений с природой. В школе это - и обустройство пришкольной территории, и зеленые растения в классах и живой уголок, и участие в природоохранных мероприятиях.

4. Технологии обеспечения безопасности жизнедеятельности.

Их реализуют специалисты по охране труда, защите в чрезвычайных ситуациях, архитекторы, строители, представители коммунальной, инженерно-технических служб, гражданской обороны, пожарной инспекции и т. д. Поскольку сохранение здоровья рассматривается при этом как частный случай главной задачи – сохранение жизни – требования и рекомендации этих специалистов подлежат обязательному учету и интеграции в общую систему здоровьесберегающих технологий.

Здоровьесберегающие образовательные технологии подразделяются на 3 три подгруппы:

- организационно-педагогические технологии, определяющие структуру учебного процесса, частично регламентированную в СанПиНах, способствующих

предотвращению состояния переутомления, гиподинамии и других дезадапционных состояний;

- психолого-педагогические технологии, связанные с непосредственной работой учителя на занятии. Сюда же относится и психолого-педагогическое сопровождение всех элементов образовательного процесса;

- учебно-воспитательные технологии, которые включают программы по обучению грамотной заботе о своем здоровье и формированию культуры здоровья учащихся, мотивации их к ведению здорового образа жизни, предупреждению вредных привычек, предусматривающие также проведение организационно-воспитательной работы со школьниками после уроков, просвещение их родителей.

- социально адаптирующие и личностно-развивающие технологии включают технологии, обеспечивающие формирование и укрепление психологического здоровья учащихся, повышение ресурсов психологической адаптации личности. Сюда относятся разнообразные социально-психологические тренинги, программы социальной и семейной педагогики, к участию в которых целесообразно привлекать не только школьников, но и их родителей, а также педагогов;

- лечебно-оздоровительные технологии составляют самостоятельные медико-педагогические области знаний: лечебную педагогику и лечебную физкультуру, воздействие которых обеспечивает восстановление физического здоровья школьников.

Обучение в условиях инклюзии включает в себя создание оптимальных условий для развития и социализации ребенка с особыми образовательными потребностями. В дальнейшем сохранение и укрепление здоровья учащихся будет зависеть от правильной организации учебного процесса. Педагоги, психологи и родители стремятся сделать все возможное, чтобы обучение детей было успешным, чтобы каждый ребенок в своей учебной деятельности достигал более высоких результатов. Именно мы, взрослые, должны создать такие условия, при которых обучение становилось бы все более успешным.

Здоровьесберегающие технологии в условиях инклюзивного образования включают специфическую для каждого ребенка мобилизацию резервов функциональных систем, что составляет сущность адаптации к факторам среды, природные возможности, действие которых направлено на стимуляцию компенсаторно-адаптивных процессов, совершенствование саморегуляции. Большое значение здоровьесберегающих технологий определяется способностью с помощью внешних воздействий противостоять отрицательному влиянию внутренних факторов, а именно нарушениям центральной и вегетативной нервной системы, психоэмоционального состояния, нарушениям функции сна, состоянию стресса, нарушениям активности и снижению жизненных сил, избыточного веса, гиподинамии, нарушениям метаболизма.

Здоровьесберегающие педагогические технологии в условиях инклюзивного образования должны обеспечить развитие природных способностей ребенка: его ума, нравственных и эстетических чувств, потребности в деятельности, овладении первоначальным опытом общения с людьми, природой, искусством.

Для обучения ребенка в условиях инклюзивного образования и формирования базовых компетенций личности в области здоровья необходимо использовать специфические приемы и методы.

При этом необходимо отметить следующие особенности применения здоровьесберегающих технологий в условиях инклюзивного образования:

1. Использование данных мониторинга состояния здоровья учащихся, проводимого медицинскими работниками, и собственных наблюдений в процессе реализации образовательной технологии, ее коррекция в соответствии с имеющимися данными.

2. Учет особенностей возрастного развития учащихся и разработка образовательной стратегии, соответствующей особенностям памяти, мышления, работоспособности, активности и т.д. учащихся данной возрастной группы.

3. Создание благоприятного эмоционально-психологического климата в процессе реализации технологии.

4. Использование разнообразных видов здоровьесберегающей деятельности учащихся, направленных на сохранение и повышение резервов здоровья, работоспособности [6].

Основной формой организации обучения в образовательном учреждении является занятие. Именно занятие в наибольшей степени определяет как позитивные, так и негативные влияния образовательной среды на здоровье ребенка. Вместе с тем, преобразование данного компонента образовательной среды в направлении, способствующем сохранению здоровья детей, является наиболее трудоемким и длительным.

Оптимизационный подход в данном случае означает, что решение задачи сохранения здоровья детей должно происходить без ущерба для решения учебных, воспитательных и развивающих задач занятия, более того, преобразование занятия должно способствовать общему повышению эффективности обучения. Задача сохранения здоровья детей подразумевает выбор средств и форм обучения, которые не вредят физическому, психическому и духовному здоровью детей, а способствуют его сохранению.

При конструировании здоровьесберегающего занятия большое значение должно придаваться поддержанию оптимального функционального состояния учителя и учащихся, на которое, как известно, влияют не только такие параметры, как условия обучения, темп, ритм занятия, длительность и трудность видов учебной деятельности, но и общее эмоциональное состояние, мотивация участников образовательного процесса.

Рассмотрим кратко способы организации здоровьесберегающего занятия.

1. Санитарно-гигиенические условия проведения занятия. Перед началом урока учитель должен обеспечить проветривание класса, проверить освещенность и чистоту кабинета, состояние рабочих мест учеников и учителя, соответствующее правильное освещение - работа глаз, расположение слабовидящих учащихся в соответствии с рекомендациями медико-санитарной службы. Общепринятые методики обучения детей, как правило, осуществляются в условиях обездвиженности учащихся, что способствует принятию ими аномальной, а не рабочей позы, установлено, что наименее утомительная для детей поза – сидеть глубоко на стуле, ровно держать корпус и голову; ноги должны быть согнуты в тазобедренном и коленном суставах. Комфортный для человека уровень шума — 10 дБ (так журчит ручей и шумит листва). Обычный разговор «в спокойных тонах» — это 40 дБ. - 70 дБ — это предельно допустимое давление звука, которое не оказывает на организм человека вредного воздействия.

2. Включение в занятие подразумевает создание доминанты (по А.А. Ухтомскому), что достигается на уроке четкой постановкой цели и задач занятия и ее усвоением детьми. Кроме того, необходимо кратко описать план занятия, виды

учебной деятельности детей, чтобы ученики почувствовали свою сопричастность к уроку.

Завершение доминанты, то есть достижение запрограммированного на уроке результата, как правило, сочетается с положительной эмоцией, чувством глубокого удовлетворения. В противном случае, следующий за этим урок приводит к появлению новой доминанты, которая может также остаться незавершенной. Подобное накопление незавершенных доминант, по мнению И.А. Аршавского, может способствовать появлению нежелания учиться, а в некоторых случаях даже привести к появлению неврозов [2].

3. Использование активных методов обучения: поисковый, диалогический, игровой, проектный, исследовательский и др. Использование данных методов, способствует активизации инициативы и творческого самовыражения учащихся, которые позволяет им превратиться в субъекты деятельности. Это методы свободного выбора (свободная беседа, выбор действия, его способа, выбор приемов взаимодействия, свобода творчества и т.д.); активные методы (ученики в роли учителя, чтение действием, обсуждение в группах, ролевая игра, дискуссия, семинар и др.); методы, направленные на самопознание и развитие (интеллекта, эмоций, общения, воображения, самооценки и взаимооценки) и др.

4. Темп и ритм урока. Оптимальный темп урока выбирается на основе результатов диагностики интенсивности умственной работоспособности детей, ориентиром является темп работы тех учащихся, показатели которых примерно совпадают со средним темпом работы класса. В случае отсутствия диагностики темп урока подбирается опытным путем. Непозволительно для учителя пренебрегать тем, что даже несколько учеников не справляются с предложенным темпом. Для флегматичных детей должны быть предусмотрены паузы в течение урока, когда другим детям дается необязательное дополнительное задание. Особое внимание на темп урока должны обращать учителя-холерики, склонные навязывать учащимся чрезмерно высокую скорость обучения. Помимо темпа на уровне работоспособности сказывается ритм урока. Ритмичность означает плавное чередование на занятии фаз напряжения и отдыха. Темп завершения занятия спокойный, учащийся должен иметь возможность задать учителю вопросы. Анализ занятия лучше начать с позитивных моментов, с того, что понравилось, что показалось интересным, оригинальным. При обсуждении недостатков следует избегать беспелляционных высказываний, переходов к обсуждению личностных особенностей учителя. Учитель комментирует домашнее задание (объем, «риски», «опасные места», наличие выбора).

5. Смена видов деятельности на уроке. Смена видов деятельности определяется степенью концентрации внимания школьников, которая, как известно, на начальном этапе обучения не превышает 3-8 минут. При планировании уроков необходимо учитывать возможность произвольной концентрации внимания на нужном предмете. Это обеспечивается его новизной, яркостью, интересом для детей. Кроме того, учебный труд, как и всякий другой, интересен тогда, когда он разнообразен. Однообразная информация и способы действий быстро вызывают скуку. Число видов учебной деятельности, используемых преподавателем (нормой считается 4–7 видов за урок). Средняя продолжительность и частота чередования различных видов учебной деятельности (ориентировочная норма: 7–10 минут). Число использованных учителем видов

преподавания (норма – не менее трех за урок). Плотность занятия: количество времени, затраченного на учебную деятельность не менее 60%, но не более 80%.

При проведении урока важным является привлечение возможно большего числа органов чувств учащихся: слуха, зрения, осязания, обоняния. Многоканальность поступления информации обеспечивает лучшую активность мозга, более прочное запоминание. Необходимо также учитывать, что ученики имеют свои индивидуальные доминирующие каналы восприятия: чаще информация усваивается через орган зрения (визуальный канал), реже у детей в восприятии доминирует слух (аудиальный канал), у ряда детей преобладает кинестетический канал восприятия (через осязание, манипулирование с предметами). Именно поэтому новые термины нужно не только внятно произносить, но и записывать на доске, а также предлагать учащимся фиксировать их в тетради.

6. Мотивация учебной деятельности. Стимулирование познавательного интереса. Важной задачей учителя является поддержание положительного эмоционального состояния учащихся. Положительные эмоции активизируют деятельность головного мозга, улучшают память и работоспособность детей. Положительные эмоции в процессе деятельности – необходимое условие психического здоровья. Напротив, отсутствие интереса к занятиям, скука являются сильным фактором утомляемости.

Восприятие информации происходит, в основном, благодаря двум сенсорным системам: слуховой и зрительной. Отсутствие или недостаток слуха способствуют более напряженной работе зрительной системы и являются отягчающим фактором для ее функционирования, что приводит к снижению зрительной работоспособности и устойчивости внимания. Необходим специальный постоянный контроль за дозированием зрительных нагрузок и состоянием зрения глухих и слабослышащих детей. Побудительным началом активной мыслительной деятельности должно быть не принуждение к активности, а желание обучаемого решить проблему. Одним из эффективных мотивационных механизмов повышения мыслительной активности обучаемого является игровой характер учебно-познавательной деятельности (уроки-игры, уроки-дискуссии, уроки –соревнования, театрализованные уроки, уроки-фантазии, уроки-концерты, уроки-экскурсии и др.). Обучающая игра имеет важную закономерность: первоначальная заинтересованность внешней стороной явлений постепенно перерастает в интерес к их внутренней сути. Развитию познавательного интереса, любви к изучаемому предмету и к самому процессу умственного труда способствует такая организация обучения, при которой ученик вовлекается в процесс самостоятельного поиска и «открытия» новых знаний, решает задачи проблемного характера.

7. Дифференциация и индивидуализация процесса обучения в зависимости от личностных особенностей и состояния здоровья учащихся. При традиционной классно-урочной системе обучения эта проблема является наиболее сложной, но и наиболее актуальной, так как обучение в инклюзивной группе осуществляется по индивидуально ориентированным учебным планам и программам. Поэтому среди здоровьесберегающих технологий можно особо выделить группу технологий личностно-ориентированного обучения, учитывающие особенности каждого ученика и направленные на возможно более полное раскрытие его потенциала. При использовании личностно-ориентированных технологий в образовательной системе основной является личность ребёнка, обеспечение безопасных,

комфортных условий её развития и реализации природных возможностей. Личность ребёнка превращается в приоритетный субъект, становится целью образовательной системы [5]. К данным технологиям можно отнести технологии проектной деятельности, дифференцированного обучения, обучения в сотрудничестве, разнообразные игровые технологии. Это предполагает использование индивидуальных заданий разных типов и уровней, индивидуального темпа работы, выбор учебной деятельности, личный выбор учащимися блочно-модульных систем образовательного процесса, проведение обучающих игр, проектную деятельность, коллективную деятельность, медико-психолого-педагогическое сопровождение учащихся. Так как личностно-ориентированное обучение в условиях инклюзивного образования предполагает использование разнообразных форм и методов организации учебной деятельности с учетом особенностей развития каждого ребенка, поэтому необходимо:

- использование проблемных творческих заданий;
- стимулирование учеников к выбору и самостоятельному использованию разных способов выполнения заданий;
- применение заданий, позволяющих ученику самому выбирать тип, вид и форму материала (словесную, графическую, условно-символическую);
- рефлексия. Обсуждение того, что получилось, а что – нет, в чем были ошибки, как они были исправлены.

Технологии создания на уроке ситуаций успеха для учащихся. Известно, что для нормального развития ребенка наряду с успехами, необходимы и ситуации неуспеха, стимулирующие поисковую активность. Однако устойчивые неудачи в учении оказывают негативное влияние на здоровье и развитие детей. Самым простым способом для создания ситуации успеха является определенность домашних заданий. Учащиеся четко должны знать, что если они выполняют задание в заданном объеме и рекомендуемым способом (пересказ, выделение главных тезисов, ответы на вопросы), то их ответ будет успешным. Для этого необходимо каждый урок оговаривать, объяснять, что и как следует подготовить дома. Это значительно снижает тревожность и невротизацию детей и способствует лучшей подготовке слабых в учении учащихся [3].

М.К. Акимова, В.Т. Козлова считают, что при дифференциации обучения в первую очередь должны учитываться такие особенности нервной системы, как слабость и инертность. Эти свойства нервной системы легко отслеживаются по поведению детей на уроке. Они в значительной степени могут снижать успешность учебной деятельности в случае их игнорирования учителем и способствовать повышению тревожности и развитию неврозов (1). У учителя появляется возможность дифференцированно помогать слабому ученику и уделять внимание сильному, более эффективно работать с трудными детьми. Сильные учащиеся активно реализуют своё стремление быстрее продвигаться вперед, слабые – меньше ощущают своё отставание от сильных.

Технологии оптимизации двигательного режима. Ограничение двигательной активности является значимым и одновременно легко устранимым фактором негативного влияния процесса обучения на организм ребенка. Оптимизация двигательного режима учащегося подразумевает следующие мероприятия:

1. Динамические паузы проводятся во время занятий от 2 до 5 минут по мере утомляемости детей. Могут включать в себя элементы гимнастики для глаз, дыхательной гимнастики и других в зависимости от вида занятия. Важным

направлением здоровьесберегающих мероприятий в работе с инклюзивной группой является развитие мелкой пальцевой моторики учащихся. Работу в этом направлении можно осуществить на физкультминутках при помощи пальчиковой гимнастики. Оптимизация данного элемента режима учебного дня заключается в том, что учителям предлагается ориентироваться не только на форму упражнений, но и на разгрузку тех систем органов ребенка, которые наиболее напряжены на данном уроке. Не менее значимым является «озвучивание» ученикам роли тех или иных упражнений для поддержания здоровья. Учителю на доступном для детей уровне необходимо объяснять, что человек должен сам нести ответственность за свое здоровье и сам его творить; демонстрировать значимость уроков физкультуры, двигательной активности в целом, для сохранения и укрепления здоровья. Ежеурочно при объявлении цели и задач занятия надо сообщать учащимся о влиянии используемых упражнений на их здоровье. Детей необходимо обучать самодиагностике выбранной нагрузки по частоте пульса. В заключительной части урока можно предложить им пронаблюдать за снижением частоты сердечных сокращений под влиянием релаксационных упражнений, отдыха [3].

2. Чередование поз во время занятия. Повышению физической и умственной работоспособности способствует динамизация рабочей позы учащихся в процессе занятия. Известно, что большую часть урока учащиеся, как правило, проводят сидя за столом, в условиях обездвиженности и статического напряжения. В то же время установлено, что даже кратковременное воздействие статически напряженных состояний является фактором, угнетающим нейродинамику и регуляцию вегетативных функций организма. Поэтому особую актуальность приобретает расширение на уроке двигательной активности учащихся. Одним из путей решения этой проблемы может стать динамизация рабочей позы учащихся (сидя – стоя).

Учитель планирует построения урока с таким расчетом, чтобы ребенок несколько раз переходил из положения «сидя» в положение «стоя». Учащимся рекомендуется менять рабочую позу 2–3 раза за урок с учетом сезона года, характера предшествующего урока, состояния здоровья ребенка в настоящий момент, индивидуальных особенностей. Важна не столько продолжительность пребывания в положении «стоя», сколько сам факт смены поз. Периодическая смена поз учащихся занимает важное место и в профилактике близорукости. Известно, что нарушение слуха оказывает отрицательное влияние на зрительное внимание, приводя к снижению его устойчивости.

Исходя из вышеизложенного, становится очевидным, что здоровьесберегающие технологии позволяют параллельно решать и задачи охраны здоровья школьников как в психологическом, так и в физиологическом аспектах. Именно благодаря использованию современных технологий оказывается возможным обеспечить наиболее комфортные условия каждому ученику, учесть индивидуальные особенности каждого ребенка, а следовательно, минимизировать негативные факторы, которые могли бы нанести вред его здоровью.

Переход к инклюзивному обучению в России является дискуссионной проблемой. Стоит надеяться, что к моменту массового внедрения инклюзии будут отработаны технологии, обучены специалисты и оборудованы школы. Однако всегда необходимо помнить, что ребенок будет здоров только в случае, когда среда соответствует его возрастным, половым и индивидуальным особенностям, когда формирование здоровья идет путем расширения внутренних возможностей

организма учащегося, путем создания разносторонней образовательной среды, дающей возможность проявить себя.

Литература:

1. Акимова, М.К., Козлова, В.Т. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход. – М.: Знание, 1992
2. Аршавский, И.А. Принцип доминанты в системе обучения// Советская педагогика. – 1991. - № 9
3. Дыхан, Л.Б. Теория и практика здоровьесберегающей деятельности в школе – Ростов н/Д: Феникс, 2009. – 412 с.
4. Смирнов, Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе. – М.: АПК и ПРО, 2002. – 62 с.
5. Советова, Е.В. Эффективные образовательные технологии. – Ростов н/Дону: Феникс, 2007. – 285 с.
6. <http://fkspp.at.ua/konf/Uch2/3.pdf>.

ГЛАВА III. ТЕХНОЛОГИИ СОЗДАНИЯ БЕЗБАРЬЕРНОЙ ДОСТУПНОЙ СРЕДЫ

§1. Технологии преодоления барьеров

Барьеры, разделяющие людей с нормальными и ограниченными возможностями можно условно разделить на три типа: физические, информационные, коммуникационные.

Технологии преодоления физических барьеров

Программа "Доступная среда". Эта программа обеспечивает удобства для детей-инвалидов, благодаря которым стираются все отличия между коллективом учащихся. Теперь, в результате инклюзии, многие неудобства, ограничивающие детей с особыми потребностями, сведены до минимума или уничтожены. Для того чтобы успешно преодолеть физический барьер инклюзии, необходимо переоборудовать здания, места общего пользования, дороги и переходы с учетом нужд детей-инвалидов.

Способствует достижению этой цели установка пандуса для въезда в школу, поручни в помещении по всему периметру, контрастные цвета ступеней (для инвалидов по зрению). В классах необходима мебель для инклюзии и достаточно большая площадь. Например, человек с нарушениями опорно-двигательного аппарата занимает больше пространства за счет вспомогательных средств (костыли, коляска).

Технологии преодоления коммуникационных барьеров. Преодоление барьеров этого типа считается более сложным, чем преодоление физических барьеров, и конечно же, практически неосуществимо при наличии чисто физических неудобств. Таким образом, необходимо преодолеть один барьер, чтобы удалось стереть другой.

Главной задачей является минимизация различий: это возможно, если все ученики общаются друг с другом под руководством преподавателя, используя при этом интерактивную доску или беспроводной планшет. Так дети-инвалиды учатся преодолевать свой страх перед аудиторией и проявлять свои способности в полную силу.

Для преодоления коммуникационных барьеров необходимо использовать многофункциональные модули. С помощью них преподаватель может проводить развивающие мероприятия, игры, которые сближают коллектив.

Технологии преодоления информационных барьеров. Информационные и коммуникационные типы барьеров очень тесно связаны между собой. Преодоление коммуникационного барьера почти уравнивает информационные возможности учащихся. При этом современные технологии и мебель для обучения инвалидов помогают преодолеть оба эти барьера. Специальные компьютерные комплексы, интерактивные доски и планшеты, о которых было упомянуто ранее, а также внедрение интерактивной системы голосования и тестирования позволяют полностью воплотить в жизнь принципы инклюзивного образования.

Оборудование для инклюзивного образования

Каждый человек заслуживает на достойное образование. Всего несколько лет назад дети-инвалиды, были вынуждены страдать от того, что общество отказывалось их признавать и не уделяло им никакого внимания. Теперь же, с развитием информационных технологий все немного изменилось.

Инклюзивное образование вышло на новый уровень. Следует понимать, что обычное оборудование, используемое для здоровых подойдет не всегда. Потому, привлечение специальных разливательных комплексов и методик подойдет как нельзя кстати.

Важно подобрать оборудование, которое бы сделало образование полностью безопасным. Ведь риск травматизма присутствует всегда. Школы, где применяется инклюзивное образование, должны обратить особое внимание на установку пандусов. Следует понимать, что дети с ограниченными физическими способностями, требуют к себе особого внимания. Потому руководство школ, вместе с родителями должны обратить внимание на специальные модули, позволяющие сделать образование творческим, интересным и разнообразным процессом. Главное, чтобы преподавателя старался активно их использовать, вовлекал в живое общение всех детей, чтобы никто не чувствовал себя одиноким. Важно, чтобы все дети одинаково развивались, не взирая, на их физические возможности.

Используя во время занятий специальный модули, можно будет создавать различные жизненные ситуации, из которых нужно будет найти выход всем коллективом. Это поможет сблизить детей, найти им общий язык и научиться дружить со всеми, никого не выделяя и не отставляя на задний план.

Приобретая модули, следует обратить внимание на то, что в комплекте с ними идут: интерактивные развивающие центры, центры валеологии и центры психофизиологического развития и коррекции.

Все они имеют свое особое предназначение:

Интерактивный развивающий центр – поможет улучшить память, научиться концентрировать внимание и формировать коммуникативные функции, что в современном обществе достаточно важно.

Центр валеологии – поможет улучшить физическое состояние малыша, тонизировать его мышечную систему, а так же, предотвратить дальнейшее развитие заболевания.

Центр психофизиологического развития – поможет скорректировать эмоциональное состояние ребенка.

Подбирая оборудование для инклюзивного образования, важно помнить о том, что оно должно постоянно использоваться и приносить пользу тем, кто в нем действительно нуждается.

§2. Технологии социального воспитания и развития толерантности в системе инклюзивного образования

В современной жизни нашего общества происходят кардинальные изменения, связанные в первую очередь с отстраненностью человека от духовных и нравственных ценностей, что привело к кризису общественного сознания. В

сложившихся условиях человеческое мировоззрение подвергается изменению, поэтому формируется общество, которое не готово выполнять общественные функции. В связи с этим возрастает интерес к социальному воспитанию подрастающего поколения.

Содержание понятия «Социальное воспитание», на наш взгляд, включает обеспечение процесса социализации и саморазвития на основе технологий и средств педагогической поддержки. Такое воспитание направлено на усиление воспитывающего характера обучения, гармонизацию социального поля ребенка, создание во всех типах образовательных учреждений эффективных гуманных воспитательных методов, развитие самодеятельности.

Социальное воспитание как целостная система представляет собой непрерывную, педагогически целесообразную организацию воспитательного процесса с учетом особенностей социального уровня развития личности и ее психологического положения во всех возрастных фазах (младенец, дошкольник, школьник, подросток, студент и т.д.), в различных областях микросреды, где развивается личность (семья, детский сад, школа, любительское объединение, неформальная группа и т.д.), с участием всех субъектов воспитания, от ребенка до родителей, педагогов, различных профессионально-воспитательных учреждений.

Достаточно глубоко социальное воспитание исследовал А.В. Мудрик, изучая процессы социализации. Он предложил свою концепцию социального воспитания, в которой такое воспитание понимается как планомерное создание условий для целенаправленного и относительно контролируемого развития человека в процессе его социализации. А.В. Мудрик в процессе изучения проблем социального воспитания в общеобразовательных учреждениях определил ряд необходимых условий их решения. Эти условия, по мнению ученого, образуются в процессе взаимодействия социальных, групповых и индивидуальных субъектов в трех взаимосвязанных целостных сферах: образовании, организации социального опыта человека и индивидуальной помощи ему.

Основными целями, которые ставит перед собой социальное воспитание, выступают:

- формирование члена демократического общества, способного жить в данном обществе и создавать новое социальное общество;**
- моделирование человека как целостной системы, объединяющей физическое и духовное, природное и социальное, наследственное и приобретенное;**
- формирование личности и ее уникальности во всех направлениях деятельности, в самовоспитании, в саморегуляции;**
- воспитание личности в социуме, позволяющее развивать навыки общения, нравственного отношения к людям и к окружающему социуму;**
- формирование личности, способной устанавливать и сохранять общность с людьми, принимать культуру других народов, т.е. проявлять толерантное отношение к людям.**

В настоящее время воспитанию толерантного отношения в целях социального воспитания уделяется большое внимание. Понимание толерантности выражается в человеческом стремлении достичь взаимного понимания и согласования самых разных мотивов, установок, ориентаций, не прибегая к насилию, подавлению человеческого достоинства. Понятие «толерантность» имеет множество различных определений, данное понятие можно связать с историческими событиями, когда толерантность имеет отношение к национальной культуре и религиозной вере. Во многих культурах понятие «толерантность» является своеобразным синонимом понятия «терпимость» (лат. *tolerantia*, англ. *tolerance*, нем. *Toleranz*).

В качестве обособленного понятия слово «толерантность» появилось в эпоху Просвещения, впервые его в своих трудах использовал Дж. Локк.

В России это понятие стало употребляться в либеральной печати с середины XIX века, но с середины 1930-х годов оно исчезло из политической лексики, пока вновь не появилось в начале 1990-х годов.

Толковый словарь русского языка под редакцией Д.Н. Ушакова определяет толерантность как производное от французского «tolerant» - терпимый. Основу данного понятия, используемого непосредственно в русском языке, в первую очередь составляет позиция уважения к иным религиозным представлениям.

Психологическая наука толерантность рассматривает как отсутствие или смягчение реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию, повышение порога национального реагирования на угрожающую ситуацию.

В философии толерантность выступает в роли жизненной мировоззренческой позиции «за» или «против» принципов, норм, убеждений, которая вырабатывается как результат этнического, духовного опыта личности.

В педагогике понятие «толерантность» рассматривают как характеристику личности, лояльное отношение к чужому мнению, поступкам, поведению, стремление к пониманию и сотрудничеству в решении вопросов взаимодействия.

Толерантность выполняет следующие функции:

- 1) способствование формированию и поддержанию стабильности группы, путем предотвращения конфликтов;**
- 2) обеспечение продуктивного взаимодействия с различными структурами и группами социума.**

Основной целью воспитания толерантности выступает воспитание в подрастающем поколении готовности к конструктивному

взаимодействию с людьми и группами людей независимо от их взглядов, мировоззрения, поведения, национальной, религиозной и социальной принадлежности.

В современном обществе мы можем наблюдать разделение на множество социальных групп, среди которых присутствуют группы с особыми образовательными потребностями, и их изучение более подробно рассматривается в рамках инклюзивной педагогики.

Сегодня увеличивается тенденция воспитания и обучения детей с отклонениями развития совместно с нормально развивающимися сверстниками. Этому способствовали демократические преобразования в обществе и эволюционное развитие системы специального образования.

На наш взгляд, в инклюзии толерантное отношение можно рассматривать в форме поведенческой модели всех субъектов взаимодействия, основанной на уважении и признании многообразия общества. Толерантное отношение должно выступать определяющим фактором формирования инклюзивной образовательной среды, основанной на принципах принятия, уважения, максимального раскрытия реальных и потенциальных возможностей каждого ребенка.

Инклюзивное образование в современном обществе представляет собой процесс развития общего образования, главным критерием которого является доступность. Инклюзия дает право на образование каждому независимо от соответствия или несоответствия критериям образовательной системы. Между тем, далеко не все участники образовательного процесса сегодня готовы принять ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Основной целью инклюзивного образования выступает обеспечение детей с особыми потребностями доступом к образованию. В основу интегрированного обучения положено совместное обучение и воспитание детей в образовательных учреждениях, среди которых детский сад, школа, учреждения дополнительного образования.

Инклюзия главным образом исследует проблемы, с которыми сталкиваются «особые дети» в процессе социализации. Социальное воспитание детей в системе инклюзивного образования на сегодняшний день - актуальная проблема. Большое внимание уделяется изучению психологических особенностей детей с ограниченными возможностями, специфике обучения данной категории детей в специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждениях, особенностям их трудового и физического воспитания. К сожалению, степень освоения технологии социального воспитания детей с ограниченными возможностями в систему инклюзивного образования является невысокой.

Особенность технологии социального воспитания в системе инклюзивного образования заключается в учете специфического состояния психофизического развития ребенка с ОВЗ, которое является важным фактором интеграции его в

общество, адекватного реагирования на окружающее, оптимального статуса коммуникативной и когнитивной деятельности.

В системе инклюзивного образования социальное воспитание подразумевает наличие множества программ, которые придают уверенность «особенным» детям, помогают реализовывать идеи и позволяют ребенку чувствовать себя равноправным членом общества. Отношение общества к детям с ограниченными возможностями здоровья двойственное. Это вызвано отсутствием в общественном сознании положительного образа ребенка с ограниченными возможностями здоровья, который способен взаимодействовать с социумом. Основной проблемой, с которой сталкивается «особый ребенок», является наличие сдерживающих факторов в связи с обществом, ограниченное количество контактов и общения, отсутствие доступа к культурным ценностям, в частности, к образованию.

Следующей немаловажной проблемой «особого ребенка» является отношение сверстников к нему, в большинстве случаев данное отношение является негативным, это связано с убежденностью здоровых детей в неполноценности «особенных», при этом внимание акцентируется на физических отличиях. Вследствие такого отношения у детей с ограниченными возможностями здоровья появляются психологические и физические барьеры, что препятствует формированию социальных навыков.

Таким образом, одной из центральных задач инклюзивного образования должно выступать развитие толерантности по отношению к детям с особыми потребностями. Созданная педагогами положительная обстановка в коллективе, в котором учатся разные дети, позволит успешно организовать учебный процесс и внеучебную деятельность. Учеба и работа в таком коллективе позволят ребенку привить с детства такие качества как самоуважение и взаимоуважение, отзывчивость, человечность.

Одной из форм процесса социального воспитания детей с ограниченными возможностями выступает досуговая деятельность, в рамках которого для ребят работают секции и кружки. Но, к сожалению, такая технология не имеет ни системного, ни всеобщего характера и во многом зависит от инициативы отдельных педагогов. Однако можно выделить множество положительных особенностей досуговой деятельности, в числе которых:

1. Развитие индивидуальных способностей, помогающих стать основой для профессиональной ориентации ребенка;
2. Развитие коммуникативных способностей;
3. Налаживание социальных отношений, например, приобретение друзей за пределами своего образовательного учреждения;
4. Выстраивание ценностно-позитивного отношения к окружающему миру;
5. Определение индивидуальной траектории социального развития каждого ученика, выделение специальных задач, соответствующих его индивидуальным особенностям, включение ребенка в различные виды деятельности с учетом его особенностей, раскрытие потенциалов личности, как в учебной, так и во внеучебной работе, предоставление возможности каждому учащемуся для самореализации и самораскрытия.

В последнее время все больше предлагается инновационных подходов к обучению и воспитанию детей с особыми образовательными потребностями. Независимо от социального положения, расовой или конфессиональной

принадлежности, физических и умственных способностей, инклюзивное образование предоставляет возможность каждому ребенку удовлетворить свою потребность в развитии и равные права в получении адекватного уровня его развития образования.

Если обратиться к анализу технологии социального воспитания, можно сделать вывод, что данный процесс проходит в усложненных условиях: большинство сотрудников системы инклюзивного образования не понимают термина «социальное воспитание», и это является одной из проблем для создания организационно-педагогических условий, способствующих социальному воспитанию детей с ограниченными возможностями.

Социальное воспитание в инклюзивном образовании предполагает в первую очередь гуманное отношение к детям с ограниченными возможностями со стороны сверстников.

Гуманное отношение, в свою очередь, предполагает уважение права ребенка на выбор, ошибку, собственную точку зрения. Принцип гуманного отношения социального воспитания в инклюзивной педагогике основан на признании ценности ребенка как личности независимо от его ограничений в возможностях. Существует ряд правил, которые необходимо использовать при реализации социального воспитания:

- **достойно относиться к ребенку, независимо от его физического, социального и материального положения в обществе;**
- **принимать ребенка с его особенностями, относиться к ним уважительно и позволять быть ему самим собой;**
- **оказывать помощь в решении возникающих проблем, развивать в ребенке уважение к самому себе и окружающим и убеждать его в способности самостоятельно действовать;**
- **прививать способность понимать других детей, милосердие и гуманность в ребенке, которые должны исходить не из-за жалости и сочувствия, а из побуждений помочь нуждающемуся ребенку.**

В инклюзивном образовании ребенок с ограниченными возможностями здоровья, находясь с детьми с нормальным для своей возрастной нормы развитием, подтягивается до их уровня, развивает все свои внутренние ресурсы и возможности. В то же время здоровый ребенок видит, как ребенок с ограниченными возможностями преодолевает недуг и физический недостаток и тоже старается преодолеть свое нежелание и лень. При данном взаимоотношении детей главной задачей педагогов является развитие и воспитание у ребят толерантного отношения друг к другу.

Главная цель развития толерантности в инклюзивном образовании - поддержание диалога между здоровыми и «особенными» детьми.

Основными задачами развития толерантности в инклюзии являются:

- признание равенства между детьми;
- развитие социальной восприимчивости взаимодействующих ребят;

- воспитание у ребенка неприятия к проявлению жестокости, насилия ко всему окружающему миру;
- развитие самостоятельности через предоставление помощи;
- формирование доверительных отношений, развитие умения слушать и выслушивать;
- исключение развития чувства превосходства или комплекса неполноценности.

Социальное воспитание и развитие толерантности в инклюзивном образовании должно производиться на основе методов:

- стимулирования, в основе данного метода лежит формирование у детей осознанных побуждений их жизнедеятельности. Стимулирование может осуществляться в различных вариациях. Одобрительный взгляд, одобрительная фраза, когда ребёнок изменяет своё поведение в позитивную сторону.
- коррекция поведения, в основе которого лежит научение детей взаимодействию друг с другом.
- убеждения, метод, который апеллирует к уму, логике и чувствам ребенка, обеспечивая добровольное принятие им решений и их самостоятельное осмысливание. Большую силу убеждения имеют факты, произошедшие в живой действительности.

Проблема формирования толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья в современном обществе является сложной социальной реальностью. Интенсивно развиваясь, инклюзивное образование ставит перед образовательной системой ряд сложных вопросов и новых задач. И решение поставленных задач возможно лишь при создании материальной и эмоциональной среды, адаптированной к образовательным потребностям любого ребенка.

§3. Технология психологического сопровождения ресоциализации, адаптации, коррекции в инклюзивном образовании

Для развития ребенка, имеющего ОВЗ, необходимо создание условий, при которых он мог бы включаться в процессы своей ресоциализации. Это организация деятельности и создание толерантной среды в ДОУ. Такая среда служит объединению всех участников образовательного процесса, а также оказанию психологической помощи в преодолении кризисов возрастного развития.

Психологи, включенные в технологию сопровождения, призваны способствовать психосоциальной интеграции обучаемых с ОВЗ в общую образовательную среду, а также развитию у них учебной мотивации на успешное овладение знаниями, определяемых общим учебным планом. Без этого все остальные результаты останутся сопутствующими, но не предопределяющими достижение основных целей.

Психологическим механизмом эффективного развития обучаемых в условиях инклюзивного образования выступает постепенное усложнение социально-ролевого поведения детей в процессе общения со сверстниками и значимыми взрослыми. Необходимая предпосылка успешной реализации модели – это формирование психологической культуры и толерантности, а также активной субъектной позиции в коррекционно-развивающем процессе образовательного учреждения.

Разнообразие форм и технологий психологического сопровождения обучающихся с ОВЗ определяется типами и степенью ограничений их возможностей; в целом же реализуемая технологическая последовательность имеет общие черты (табл. 1).

Концептуальная модель психологического сопровождения лиц с ОВЗ в условиях инклюзивного образования построена в контексте гуманистической парадигмы современного специального образования. В этой связи выделяются взаимозависимые блоки модели.

Первый блок включает в себя диагностическое, коррекционное и развивающее направления психологического сопровождения.

Таблица 1

Технологическая последовательность психологического сопровождения в инклюзивном обучении

Этапы организации учебного процесса	Действия специалистов сопровождения
Определение формы организации обучения	Консультирование родителей. Анализ предыдущего обучения и его результатов
Проведение ПМКконсилиума	Комплексная диагностика развития ребенка. Составление рекомендаций по обучению. Подбор оптимальных методов обучения, стиля учебного взаимодействия, формы проверки знаний
Назначение учителя	Консультирование учителя об особенностях развития ученика, его возможностях и ограничениях
Проведение педагогического тестирования	Ассистирование учителю
Составление индивидуального расписания	Рекомендации по нагрузке. Консультирование родителей о доли участия в процессе обучения
Составление индивидуальной образовательной программы	Коррекция в связи с интересами и планами ученика. Включение блока коррекционно-развивающей и консультативной работы. Консультирование классного руководителя по вопросам социализации и условиям успешности ребенка
Проведение учебных занятий	Ассистирование учителю на уроке. Индивидуальное консультирование педагога. Анализ наиболее эффективных форм учебного взаимодействия. Работа с родителями (обучение и консультирование)
Проведение аттестационных работ	Поиск адекватных способов контроля. Ассистирование на аттестационных работах

Каждое направление представлено взаимосвязанными модулями. Диагностический модуль включает комплексное и системное психологическое изучение лиц с ОВЗ, что необходимо для разработки индивидуальной траектории и стратегии образовательного маршрута. Диагностическое изучение организуется только в пределах тех заданий, которые доступны обучаемым соответственно их возрасту и проводится с помощью высоко и малоформализованных методов и методик. Потенциал обучаемого в виде зоны ближайшего развития определяет возможности и темп усвоения новых знаний и умений.

Второй блок представлен коррекционным модулем и включает технологический арсенал оказания помощи разным категориям обучаемых. Этот модуль позволяет реализовать социально-психологическую среду ОУ в условиях инклюзии.

Блок нацелен на создание оптимальных условий для раскрытия индивидуально-личностных особенностей с акцентом на позитивный личностный ресурс обучаемых. Основными задачами для реализации указанного направления являются выявление и преодоление недостатков, дефицитарности в развитии функциональных систем и личностных свойств. Коррекция служит основным методом оптимизации развития психических процессов, функций и гармонизации личностных свойств под контролем специалистов – дефектолога и практикующего психолога.

Последний, развивающий блок включает методическое обеспечение, методы управления обучающей деятельностью; регулирование отношений между обучаемыми с постепенным усложнением задач взаимодействия и сотрудничества в детско-родительских сообществах.

Необходимым условием функционирования модели является развитие и совершенствование инновационной системы компетенций у всех участников образовательного процесса:

- у практических психологов – психолого-дидактических и специально дефектологических компетенций;
- у педагогов ДОУ – психолого-дидактических компетенций;
- у педагогов-дефектологов – психолого-технологических компетенций;
- у родителей – психолого-педагогических компетенций.

Для обучаемых с ОВЗ выявляются показатели уровней социальной готовности к интеграции в массовую образовательную среду, включающие эмоциональные, поведенческие и когнитивные проявления в совместной деятельности.

Выделяются три уровня социальной готовности: первый уровень (высокий) соответствует интеграции, второй уровень (средний) - индивидуализации, а третий (низкий) - адаптации обучаемого.

В качестве критериев уровней готовности к интеграции в социум рассматриваются отклик и принятие (на уровне адаптации), частичная включенность в деятельность, сопереживание, сочувствие на уровне индивидуализации, включенность в деятельность и содействие на уровне интеграции (табл. 2).

Таблица 2

Уровни готовности к интеграции в социум в инклюзивном обучении

Интеграционные уровни	Показатели готовности к интеграции	Эмоциональный компонент	Поведенческий компонент	Когнитивный компонент
		Критерии уровней		
<i>В свободной игровой деятельности</i>				
1 уровень интеграция	Включенность в деятельность и содействие	Ребенок вступает в общение и взаимодействие в игровой ситуации, учитывает желания, мнения партнеров, оказывает внимание сверстнику	Включенность в совместную игру, обращения к партнерам в контексте роли, умение поставить себя на место другого, оказать ему реальную помощь	Конструктивная реакция детей на затруднения сверстника: внесение конструктивных предложений, попытки нахождения альтернативного решения в ситуации конфликта, умения договариваться о совместной деятельности, уступать друг другу, спокойно настаивать на своем, приходить к общему решению
2 уровень индивидуализация	Частичная включенность в деятельность, сопереживание, сочувствие	Ребенок реагирует на состояние другого человека, испытывает идентичные чувства по поводу игровой ситуации	Эпизодические обращения к партнерам в контексте роли	Активные высказывания, реакции ребенка, оказывающие воздействие на сверстника в ситуации затруднения, в конфликтных ситуациях
3 уровень адаптация	Отклик и принятие	Ребенок адекватно эмоционально реагирует на игровую ситуацию взаимодействия	Отсутствие или спонтанные обращения к партнеру	Импульсивные, спонтанные проявления
<i>В играх с правилами (организатор - взрослый)</i>				

1 уровень интеграция	Включенность в деятельность и содействие	Ребенок вступает в общение и взаимодействие в игровой ситуации, учитывает желания, мнения партнеров, оказывает внимание сверстнику	Включенность в игровое сообщество, согласование действий в соответствии с правилами игры, помощь сверстнику в завершении действия	Конструктивная реакция детей на затруднения сверстника: внесение конструктивных предложений, попытки нахождения альтернативного решения в ситуации конфликта, умения договариваться о совместных действиях, уступать друг другу, спокойно настаивать на своем, приходиться к общему решению
2 уровень индивидуализация	Частичная включенность в деятельность, сопереживание, сочувствие	Ребенок реагирует на состояние другого человека, испытывает идентичные чувства по поводу деятельности	Эпизодические обращения к партнерам в контексте роли	Активные высказывания, реакции ребенка, оказывающие воздействие на сверстника в ситуации затруднения, в конфликтных ситуациях.
3 уровень адаптация	Отклик и принятие	Ребенок адекватно эмоционально реагирует на игровую ситуацию взаимодействия	Отсутствие или спонтанные обращения к партнеру	Импульсивность и спонтанность проявлений в игре
<i>В конструктивной деятельности (организатор - взрослый)</i>				
1 уровень интеграция	Включенность в деятельность и содействие	Ребенок вступает в общение и взаимодействие в деятельности, учитывает желания, мнения партнеров, оказывает внимание сверстнику	Включенность в совместную деятельность, обращения к партнерам по ходу действия, умение оказать реальную помощь	Соблюдение инструкции в процессе деятельности, предложения по ходу действий, реакция детей на затруднения сверстника: подсказка, напоминание плана или замысла, обращения к взрослому

2 уровень индивидуализация	Частичная включенность в деятельность, сопереживание, сочувствие	Ребенок реагирует на состояние другого человека, испытывает идентичные чувства по ходу деятельности	Эпизодические обращения к партнерам по ходу деятельности	Активные высказывания, реакции ребенка, оказывающие воздействие на сверстника в ситуации затруднения, в конфликтных ситуациях.
3 уровень адаптация	Отклик и принятие	Ребенок адекватно эмоционально реагирует на ход деятельности	Наблюдение за игрой, отсутствие или спонтанные обращения к партнеру	Импульсивные, спонтанные проявления по ходу деятельности

Для оценки уровней готовности к интеграции разрабатывается психодиагностический материал:

1. *Методика организованного наблюдения* (статистическое и динамическое выборочное наблюдение) за обучаемыми в свободной игровой деятельности, в организованной деятельности (руководство педагога): играх с правилами и на занятиях по изобразительной деятельности – конструированию (руководство педагога). Наблюдение позволяет выявить минимальный уровень готовности к взаимодействию в смешанной группе – адаптацию.

В наблюдении составляются характеристики взаимодействия родитель – ребенок с ОВЗ. Для этого используются пять характеристик из методики Е.И. Захаровой:

- оказание эмоциональной поддержки;
- способность воспринять состояние ребенка;
- умение воздействовать на эмоциональное состояние ребенка;
- способность к сопереживанию;
- стремление к телесному контакту.

При этом учитываются выраженность вербальных и невербальных реакций и поведенческий репертуар детей и родителей:

- обращения родителей к детям во время расставания, встречи (характер действий и контактов во взаимодействии);

- активные высказывания ребенка, оказывающие воздействие на сверстника в ситуации взаимодействия, выражающиеся в умении договариваться о совместной деятельности, уступать друг другу, спокойно настаивать на своем, приходить к общему решению;

- степень вовлеченности в коммуникацию в процессе совместной деятельности, в общее пространство взаимодействия, включенность в эмоциональные отношения, в совместные переживания;

- проявления эмоций обучаемого, моменты заражения эмоциональной экспрессией сверстника во взаимодействии (синтония);

- реакции обучаемого на затруднения сверстника: оказание помощи друг другу, внесение конструктивных предложений, попытки нахождения альтернативного выхода или игнорирование его;

- учет желаний, мнений сверстника внимание к нему;
- эмоциональные и поведенческие проявления в конфликтных ситуациях.

2. *Критериально-ориентированные психодиагностические методики* (ситуации нравственного выбора, эмпатические ситуации, предполагающие помощь, поддержку сверстнику, взрослому; распознавание эмоциональных состояний сверстников). Эти методики включают задания с опорой на представления детей, которые имеют свое предназначение и использование вербального и невербального стимульного материала. Предъявляемая ситуация подбирается по содержанию и скрытому смыслу, должна быть соответствующей жизненному опыту обучаемых, знакомой и понятной.

При наблюдении отмечаются характеристики эмоционального взаимодействия, позволяющие выявить развитие эмпатии у обучаемых к сверстникам в ситуации реального поведения (взаимодействия), а также средства, имеющие непосредственное отношение к реализации эмпатийного поведения.

Характеристики эмоциональных и поведенческих проявлений обучаемых во взаимодействии оцениваются по критериям. Кроме того, выявляются:

- эмоциональное отношение к «иному», эмоциональный фон взаимодействия со сверстником и взрослым в ситуации взаимодействия;
- позитивное отношение, поддержание эмоциональных контактов;
- нейтральное отношение (безразличие и игнорирование) к сверстнику;
- негативное отношение (агрессивное, враждебное отношение к сверстнику, разрыв эмоциональных контактов, аутичность отношений);
- включенность в совместные переживания, групповые эмоциональные состояния и общее настроение (синтония): включенность – автономность;
- эмоциональные реакции, эмоциональный отклик детей на затруднения и переживания сверстника: сопереживание – сочувствие – содействие – игнорирование – неадекватная эмоция;
- уровень передачи эмоционального состояния в поведенческом репертуаре: адекватность – неадекватность эмоциональных и поведенческих реакций в ситуациях взаимодействия;

Опрос (анкетирование, интервьюирование, беседа) с участниками образовательного процесса – педагогами и родителями.

Все собранные фактические данные по тому и другому направлению интерпретируются в ключе эмоционального отклика (на ситуацию, на сверстника, на родителей и педагогов), а также в ключе готовности к взаимодействию, сопереживанию, сочувствию и содействию, с учетом степени эмоционального переживания обучаемого.

Формирующая программа строится на следующих основополагающих психолого-педагогических принципах:

принцип гуманистической направленности в отношениях между взрослыми и детьми. Основан на признании самоценности личности и ориентирует на прочувствование и принятие позиции равенства и личностного роста в отношениях в семье; принцип дает возможность обучаемому почувствовать свою значимость, полноправие в отношениях со взрослыми, а родителям – почувствовать в ребенке личность;

принцип социальной связанности через включение родителей и детей в совместные виды деятельности. Родители активно проводят время вместе с ребенком и находятся в пространстве его интересов;

принцип активного участия родителей в коррекционно-развивающей программе. Этот принцип позволяет повысить педагогическую грамотность, психологическую компетентность родителей и «включить» механизмы личностного саморазвития;

принцип индивидуального подхода в отборе родителями предлагаемых психологом средств развития позитивных отношений с обучаемым в зависимости от собственных потребностей, интересов, в выборе способа реализации рекомендаций и коррекционно-развивающих средств;

принцип дифференцированного подхода к родителям и обучаемым разных категорий;

принцип учета специфики семейной ситуации у обучаемого лица с ОВЗ;

принцип проблемности, т.е. осознание, моделирование и разрешение родителями проблемных и конфликтных межличностных ситуаций с целью устранения деструктивных форм поведения и обучения приемами адекватного реагирования в проблемных и стрессовых ситуациях взаимодействия;

принцип позитивного эффекта: психолог интерпретирует полученные результаты с позиции соответствия индивидуально-психологическим особенностям обучаемых с ОВЗ и требованиям коррекционно-развивающей программы с учетом перспектив развития и возможностей компенсации. Он акцентирует внимание на потенциалах родителей и детей, а не ограничивает их; поддерживает и стимулирует их поисковую активность.

Этапы развивающей работы.

Первый этап – информационный, предполагает реализацию задач психолого-педагогического просвещения родителей о возрастных и психологических особенностях личности обучаемого с ОВЗ.

Для того чтобы убедить родителей в важности и значимости социоэмоционального, общего психического развития личности и совместного обучения разных категорий лиц с ОВЗ прочитываются лекции на темы: «Социоэмоциональное развитие», «Влияние родительского стиля общения на психическое развитие ребенка», «Роль семьи, способы и приемы психологической поддержки ребенка с ОВЗ в семье», «Особенности общего психического развития детей разных категорий».

Второй этап – работа с родителями по осознанию ими родительской позиции во взаимоотношениях с ребенком, формированию навыков и приемов позитивных эмоциональных отношений в семье.

Родителям предлагается аутодиагностика стиля общения, проводится индивидуально-конфиденциальное знакомство с результатами диагностики констатирующего среза (особенностей стиля детско-родительских отношений и характеристик эмоционального взаимодействия с обучаемым). Применяются родительские анкеты для выявления характеристик эмоционального взаимодействия (автор Е.И. Захарова), тест родительского отношения к детям (авторы А.Я. Варга и В.В. Столин), опросник для изучения взаимодействия родителей с детьми И.М. Марковской.

Далее родителям предлагаются ситуации взаимодействия в супружеских отношениях в семье, выявляются причины проблем и конфликтов между супругами. Психолог направляет родителей на поиск причин конфликтов в их субъект-объектной позиции по отношению к другому, в эмоциональном тоне общения, насильственных формах и стиле взаимодействия (авторитарном,

директивном). Родителей просят вспомнить эпизоды, ведущие к ссорам и конфликтам в супружеской жизни. Им предлагается самостоятельно найти способы разрешения конфликтных ситуаций. Разыгрываются сценарии, в которых родители открывают для себя возможности и способность их неконфликтного разрешения, отмечают их эмоциональный характер.

Третий этап – совместное участие детей и родителей на занятиях. На заключительном этапе решается задача построения детско-родительских отношений на основе субъект-субъектной позиции. В ней ребенок должен принять измененное родительское отношение, новую родительскую позицию, сформировать позитивные ожидания и научиться новым способам взаимодействия и сотрудничества.

Изложенные технологические приемы и методики психологического сопровождения обучаемых с ограниченными возможностями здоровья разработаны практикующими психологами, валидизированы практикой в ряде образовательных учреждений России (в том числе – в казанском центре психолого-педагогической коррекции и реабилитации «Росток»); обобщены в виде рекомендаций, признаны научно-образовательной общественностью страны с присвоением их авторам ученых степеней в соответствующих отраслях гуманитарного знания.

В связи с необходимостью обогащения деятельности практического психолога психолого-дидактическими, специально-дефектологическими знаниями остро встают проблемы совершенствования его профессиональной компетентности и развития профессионального самосознания. Профессиональные знания и умения психолога взаимосвязаны с его психологической культурой и владением психотехнологиями.

Инновационная подготовка будущих специалистов для системы инклюзивного образования предполагает овладение следующими компетенциями:

– педагоги образовательных учреждений на основе психологизации своей профессиональной деятельности приобретают *психолого-дидактические компетенции*;

– практические психологи на основе профессионализации своей психологической квалификации приобретают *психолого-дидактические и специально дефектологические компетенции*;

– педагоги-дефектологи осваивают и расширяют *психолого-технологические компетенции*.

В условиях инклюзивного образования, наиболее оптимальным для научно-методического обеспечения процесса сопровождения детей различных категорий является создание методологической и методической базы при вузовских психолого-педагогических кафедрах, разрабатывающих стратегию и содержание образования в двухуровневой системе подготовки специалистов (бакалавриат – магистратура) с продолжением обучения в аспирантуре и докторантуре.

В рамках системы повышения квалификации и переподготовки специалистов необходимо вводить практико-ориентированные учебные курсы, позволяющие осваивать инновационные модели инклюзивного образования и расширять систему профессиональных компетенций.

§4. Технологии коррекционной работы с детьми

с нарушениями в развитии

В настоящее время в специальной психологии и коррекционной педагогике существуют различные классификации нарушений в развитии (В.В. Лебединский; В.А. Лапшин и Б.П. Пузанов; О.Н. Усанова и т.д.). Наиболее рабочей классификацией в практической деятельности специалистов является классификация Б.П. Пузанова и В.А. Лапшина, но в этом параграфе мы осветим не все нарушения в развитии, представленные в этой классификации, а лишь некоторые из них, по-нашему мнению, наиболее распространенные.

У детей с проблемами в развитии имеются физические и(или) психические недостатки, которые приводят к отклонению в общем развитии. В зависимости от характера дефекта, времени его наступления одни недостатки могут преодолеваться полностью, другие – лишь коррегироваться, а некоторые – компенсироваться. Раннее психолого-педагогическое вмешательство позволяет в значительной мере нейтрализовать отрицательное влияние первичного дефекта.

Далее мы рассмотрим каждое нарушение развития и их коррекцию в отдельности.

Дети с нарушениями слуха. Различают два вида слуховой недостаточности – тугоухость и глухота.

Под тугоухостью понимается такое снижение слуха, при котором возникают затруднения в восприятии и в самостоятельном овладении речью. Однако остается возможность овладения с помощью слуха хотя бы ограниченным и искаженным запасом слов.

Технологии коррекционной работы с глухими и слабослышащими детьми предполагает соблюдение общих требований к воспитанию детей раннего возраста. Для глухого или слабослышащего ребенка должны быть созданы такие же условия для физического и психического развития, как и для ребенка без патологий. Кроме этого, с глухими и слабослышащими детьми проводится работа, направленная на развитие слуховой функции и устной речи.

Особое внимание уделяется развитию речи, так как она является важнейшей психической функцией человека и нормальное протекание психического развития без нее невозможно. В результате коррекционной работы с глухими и слабослышащими детьми, большинство из них овладевает речью. Развитие речи проходит поэтапно.

В условиях интенсивной работы с детьми раннего и младенческого возраста можно достичь высоких результатов, несмотря на степень снижения слуха. Так, к 1,5 годам у ребенка может появиться от 10 до 30 слов, а к двум годам – короткие фразы. Имея слуховые аппараты, индивидуально настроенные под ребенка, они могут слышать обращенную к ним речь. Таким образом, звучание речи детей приближается к речи слышащих. Голоса у них становятся звонкими, речь эмоционально окрашена, выразительная. Отмечаются лишь те недостатки произношения, которые свойственны данному возрасту. Как правило, это сигматизмы и парасигматизмы.

Таким образом, благодаря раннему началу коррекционной работы дети со значительным снижением слуха уже к 3 годам пользуются речью, хотя и в разной степени.

В то же время, если специальные занятия вовремя не начать, то не только глухие, но и слабослышащие дети к 2–3 годам, как правило, остаются немыми; отсутствие у них речи преодолевается с помощью специальных методов педагогического воздействия на протяжении долгих лет коррекционного обучения.

Для успешной организации коррекционной работы с глухими и слабослышащими детьми младенческого и раннего возраста необходимо наладить раннее выявление нарушений слуха в поликлиниках по месту жительства, а также дифференциальную диагностику и слухопротезирование детей раннего возраста в существующих сурдологических центрах и кабинетах.

Одновременно с этим важно организовать коррекционную педагогическую работу с младенцами и детьми раннего возраста силами учителей-дефектологов сурдокабинетов и специальных учреждений для глухих и слабослышащих детей.

Дети с нарушениями зрения. Слепота – неспособность видеть, т.е. воспринимать зрительные стимулы, из-за патологических изменений в глазах, зрительных нервах или в мозгу.

Слепые дети делятся на две группы: тотально слепые и дети с остаточным зрением.

Для построения грамотной коррекционной работы необходимы: учет первичных и вторичных дефектов, учет уровней сформированности речи, а так же индивидуальные способности ребенка. Процесс коррекционной работы предполагает комплексный подход, а именно работу нескольких специалистов: логопеда, учителя, тифлопедагога, воспитателя.

80% незрячих детей имеют различные речевые нарушения, поэтому особое место отводится логопедическим занятиям. Они проводятся как индивидуально, так и в группе. Группы комплектуются с учетом состояния зрения детей, их речевых и индивидуальных возможностей.

Тифлографика – теория построения рельефных рисунков, применяемых в качестве пособий при обучении слепых детей рельефному рисованию. Тифлографика знакомит с пространственной ориентировкой на рисунке, со способами оценки величины и формы изображенных предметов.

Обучение слепых дошкольников тифлографике – одна из важных задач, стоящих перед тифлопедагогами, воспитателями, родителями в подготовке ребенка к школе. Овладение тифлографикой слепым ребенком способствует развитию мелкой моторики руки и сохранных анализаторов, прежде всего осязательно-двигательного. Кроме того, овладевая методикой восприятия и воспроизведения тифлографического изображения, ребенок расширяет свои познавательные возможности. Тифлографика выполняет важную компенсаторную роль и предупреждает появление вторичных отклонений в развитии. Обучение слепых дошкольников тифлографической деятельности открывает большие возможности для проведения коррекционной работы по преодолению и ослаблению недостатков в развитии процессов; мышления, формированию представлений. Тифлографическая деятельность способствует художественному воспитанию незрячих, прививает эстетический вкус, приобщает их к творческой деятельности.

Одной из наиболее актуальных проблем развития и воспитания дошкольников со зрительной патологией является обучение ориентировки в

пространстве. Самостоятельное ориентирование в пространстве слепых детей, рассматривается как залог формирования полноценной личности.

Пространственная ориентация – это процесс применения на практике предметных и пространственных представлений при определении своего положения на местности или направления своего пути. Поэтому формирование у незрячих пространственных представлений является задачей первостепенной важности.

Программа по обучению ориентировки в пространстве включает в себя 6 разделов:

1. Развитие готовности сохранных анализаторов к обучению пространственной ориентировке.
2. Ориентировка на своем теле, телах близких людей и в микропространстве.
3. Формирование представлений о предметах, наполняющих замкнутое пространство.
4. Обучение ориентировке в замкнутом и в свободном пространствах.
5. Развитие общей моторики, формирование правильной позы и жеста при обследовании предметов и ориентировке.
6. Совместная ориентировка со зрячими (взрослыми и сверстниками).

Важным фактором реализации программы является единство действий медицинского, педагогического персонала и родителей.

Программа рассчитана на четыре года пребывания в специальном дошкольном учреждении. Распределение программного материала дано не по возрастным группам, а по годам обучения. Объясняется это частым отставанием ребенка с нарушенным зрением в развитии и наличием у него к моменту поступления в дошкольное учреждение целого ряда вторичных отклонений.

Умственно отсталые дети и дети с задержкой психического развития.

Умственная отсталость – это качественные изменения всей психики, всей личности в целом, явившиеся результатом перенесенных органических повреждений центральной нервной системы. Это такая атипия развития, при которой страдают не только интеллект, но и эмоции, воля, поведение, физическое развитие.

Для правильной коррекционной работы необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка с умственной отсталостью.

Очень важно как можно раньше начать коррекционное воздействие на индивида и обучение умственно отсталого ребенка.

Одной из основных задач коррекционного процесса в этой группе детей является выработка навыков общения, умение взаимодействовать со сверстниками и взрослыми. Для разработки навыков общения используются программы, разработанные Л. М. Шипицыной, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, Л.А. Нисневич, И.Н. Мамайчук и др.

Как правило, умственная отсталость сочетается в себе не только отставания в интеллектуальном плане, но и в физическом, тактильном, наблюдаются проблемы со зрением и слухом. В связи с этим необходимо постоянное развитие всего упомянутого выше. Учитывая их психическую, соматическую ослабленность, повышенную истощаемость, нарушение памяти, приходится пользоваться приемами, облегчающими запоминание. Этому может способствовать: использование зрительных образов, создание наглядных пособий, игровые приемы и т.д.

При наблюдающемся у умственно отсталых детей синдроме эмоционально-волевой неустойчивости необходимо выработать понимание чувств окружающих, положительную трудовую установку, ответственность за порученное дело, что может уменьшить несамостоятельность, пассивность и безответственность.

Неотъемлемой частью коррекционно-педагогического процесса является трудовое обучение, что обеспечивает социализацию в общество и участие в производительном труде.

Задержка психического развития (ЗПР) – это нарушение нормального темпа психического развития, в результате чего ребенок, достигший школьного возраста, продолжает оставаться в кругу дошкольных, игровых интересов.

Главной задачей коррекционной работы с детьми данной категорией, является обогащение знаний детей об окружающем мире, научить их самостоятельно добывать знания и умело пользоваться ими. Разрабатывая программы коррекционной работы с детьми с ЗПР, следует ориентироваться на следующее: исследование интеллектуального, эмоционального и личностного развития; формирование базовых составляющих психического развития; формирование операционной и мотивационно-потребностной сферы; коррекция эмоционального развития: предупреждение эмоциональных расстройств, формирование базовой аффективной регуляции; коррекция речевого развития: звукопроизношения, фонематических процессов, смысловой стороны речевой деятельности; развитие навыков коммуникативной деятельности, умения строить конструктивные взаимодействия в группе. Коррекционная работа с детьми с ЗПР должна активизировать психические процессы, улучшать процессы восприятия, развивать словесно-логические операции, формировать произвольную психическую активность. План коррекционно-развивающих мероприятий должен быть направлен на формирование интеллектуально-эмоциональных операций.

Дети с тяжелыми нарушениями речи.

Нарушения речи – собирательный термин для обозначения отклонений от речевой нормы, принятой в данной языковой среде, полностью или частично препятствующих речевому общению и ограничивающих возможности социальной адаптации человека.

Дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) обучаются в школах-интернатах V вида. Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи – тип специального школьного учреждения, предназначенный для детей, страдающих алалией, афазией, ринолалией, дизартрией, заиканием при нормальном слухе и первично сохранном интеллекте. Успешное формирование речи и усвоение программы обучения у данного контингента детей эффективно лишь в школе специального назначения, где используется особая система коррекционного воздействия. Коррекция нарушений речи и письма у учащихся проводится систематически в течение всего учебно-воспитательного процесса, но в наибольшей степени на уроках родного языка. В связи с этим выделены специальные разделы: произношение, развитие речи, обучение грамоте, фонетика, грамматика, правописание и развитие речи, чтение и развитие речи.

Трудность в работе с детьми с ТНР связана с тем, что у многих детей отмечается сложная структура дефекта. У большинства детей проявляются психоневрологические и соматические расстройства, пониженная сопротивляемость к различным инфекциям, аллергическим реакциям, к хроническим заболеваниям внутренних органов. Поэтому большое значение в

коррекционной работе с детьми имеют лечебные и профилактические мероприятия. Большинство воспитанников логопедических групп находятся под медицинским наблюдением и на периодическом активном лечении у педиатра, невропатолога, психиатра и отоларинголога. Успех коррекционно-воспитательной работы в специализированной логопедической группе определяется строго продуманной системой, суть которой заключается в логопедизации всего образовательного процесса, всей жизни и деятельности детей.

Единственный путь осуществления логопедизации – это тесное взаимодействие учителя логопеда и воспитателей (при разных функциональных задачах и методах коррекционной работы).

Воспитатель логопедической группы помимо общеобразовательных решает и ряд коррекционных задач.

Коррекционные задачи, стоящие перед воспитателем:

1. Постоянное совершенствование артикуляционного аппарата и тонкой моторики.
2. Закрепление произношения поставленных логопедом звуков.
3. Целенаправленная активизация отработанной лексики.
4. Упражнение в правильном употреблении сформированных грамматических категорий.
5. Развитие внимания, памяти, логического мышления в играх и упражнения на бездефектном речевом материале.
6. Формирование связной речи.
7. Закрепление навыков чтения и письма.

Дети с нарушениями опорно-двигательной системы.

Большую часть детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата составляют дети с церебральными параличами. Детский церебральный паралич (ДЦП) – это тяжелое заболевание нервной системы, которое нередко приводит к инвалидности ребенка.

ДЦП возникает в результате недоразвития или повреждения мозга на ранних этапах развития (во внутриутробный период, в момент родов и на первом году жизни). Двигательные расстройства у детей с ДЦП часто сочетаются с психическими и речевыми нарушениями, с нарушениями функций других анализаторов (зрения, слуха). Поэтому эти дети нуждаются в лечебной, психолого-педагогической и социальной помощи.

Основной целью коррекционной работы при ДЦП является оказание детям медицинской, психологической, педагогической, логопедической и социальной помощи; обеспечение максимально полной и ранней социальной адаптации, общего и профессионального обучения. Очень важно развитие позитивного отношения к жизни, обществу, семье, обучению и труду. Эффективность лечебно-педагогических мероприятий определяется своевременностью, взаимосвязанностью, непрерывностью, преемственностью в работе различных звеньев. Лечебно-педагогическая работа должна носить комплексный характер. Важное условие комплексного воздействия – согласованность действий специалистов различного профиля: невропатолога, психоневролога, врача ЛФК, логопеда, дефектолога, психолога, воспитателя. Необходима их общая позиция при обследовании, лечении, психолого-педагогической и логопедической коррекции.

В комплексное восстановительное лечение детского церебрального паралича включаются: медикаментозные средства, различные виды массажа, лечебная

физкультура (ЛФК), ортопедическая помощь, физиотерапевтические процедуры. Комплексный характер коррекционно-педагогической работы предусматривает постоянный учет взаимовлияния двигательных, речевых и психических нарушений в динамике продолжающегося развития ребенка. Вследствие этого необходима совместная стимуляция развития всех сторон психики, речи и моторики, а также предупреждение и коррекция их нарушений.

§5. Технологии индивидуального обучения слабовидящих студентов английскому языку

Слабовидящий или слепой человек, как и всякий другой, развивается, накапливает жизненный опыт, готовится и приспосабливается к жизни в соответствии со своими возможностями. Многочисленные эксперименты опровергли утверждение о наличии функциональных отличий мозга человека с дефектом органов зрения от мозга нормальновидящего. Но все же развитие слепых и слабовидящих несколько отличается от развития людей с нормальным зрением. Периоды их развития не совпадают с периодами развития зрячих, они более длительны по времени. Зная эти особенности и их причины, необходимо создавать благоприятные условия для их правильного развития, чтобы предотвратить возможные вторичные отклонения.

Для их обучения необходима специальная система мер и специфические дидактические материалы. Данный комплекс мер подразумевает техническое оснащение образовательных учреждений и разработку специальных учебных курсов для педагогов и других студентов по взаимодействию с ними. Кроме этого, необходимы специальные программы по их адаптации в общеобразовательном учреждении. Однако у нас в стране нет развитой системы их обучения.

И, как показал анализ, материалов для обучения слепых английскому языку в вузе тоже практически нет или они недоступны. Поэтому основным доступным способом обучения слабовидящих студентов является аудирование. Восприятие на слух служит единственной возможностью получить образование и освоить абстрактные научные дисциплины.

Потребность в аудировании значительно возрастает в связи с переходом к информационному обществу, в котором восприятие и понимание устной речи на слух является одним из основных способов получения информации при просмотре новостей, образовательных и развлекательных телепередач на иностранном языке, художественных и документальных фильмов, посещениях собраний, конференций, круглых столов, прослушивании радиопередач. Умение аудирования также становится более значимым по мере всевозрастающей интеграции России в международное образовательное пространство: появляются возможности стажировки в вузах за границей и общения с носителями языка непосредственно в процессе обучения.

Обучение на слух английскому языку - задача еще более сложная, но знание языка расширяет образовательные возможности таких людей, позволяя им стать частью глобальной образовательной среды и чувствовать себя социально адаптированными в обществе. Тем не менее, специалисты - инвалиды по зрению со

знанием иностранного языка в России немногочисленны, и проблема обучения аудированию в таких условиях является исключительно актуальной.

Поэтому на кафедре лингвистики и межкультурных коммуникаций Сыктывкарского государственного университета группа преподавателей и студентов начали разрабатывать собственную методику работы с такими студентами, построенную исключительно на предоставлении материала на слух. Данная методика была апробирована в работе со студенткой 1-го курса исторического факультета СыктГУ.

Методика представляет собой следующее. Текстовый материал учебника переводится в аудио- и цифровой формат. Тексты, упражнения и другие материалы записываются на диктофон многократно в определенной последовательности с паузами для повторения и параллельным переводом. Сначала снимаются фонетические трудности путем работы над произношением в пять этапов. На первом этапе записываются все слова, которые необходимо отработать в формате слово-пауза-перевод. Задача обучающегося - повторить слова за диктором. На следующем этапе студент также прослушивает запись и во время паузы переводит слова. На третьем этапе добавляется задание - произнести слова по-английски. На четвертом этапе эти же слова читаются медленно. На конечном этапе студент печатает слова на компьютере. В итоге постепенно складываются аудиоуроки по определенной тематике.

Далее осуществляется заучивание текста. Сначала текст читается по предложениям, и каждое предложение переводится. Затем текст разбивается на части по семь предложений. Каждое предложение читается по пять раз с паузами, в которых студент повторяет это же предложение. После этого прочитанная часть текста читается еще раз без пауз. Таким образом, отрабатываются все части текста. По окончании этого текст читается целиком и без пауз. На последнем этапе читается русский перевод текста по предложениям с паузами, во время которых студент дает английский эквивалент прочитанного предложения.

Практика показала, что по сравнению с обычными слабовидящие студенты запоминают материал на слух намного быстрее. Поэтому важно своевременное исправление ошибок, если они имеются.

Несмотря на то что данная методика является новой и используется впервые, она уже зарекомендовала себя как достаточно эффективная и дающая положительные результаты в обучении.

Обучение слабовидящих студентов английскому языку возможно и нужно. Ведь люди с ограниченными возможностями, правильно социализированные в обществе, могут оказаться не менее полезными для этого общества, чем многие здоровые его члены. И мы должны приложить все силы, чтобы дети и молодые люди с ограниченными возможностями не чувствовали себя обездоленными в самом начале своей жизни.

§6. Педагогическая технология развития зрительного восприятия графических изображений слабовидящими школьниками

Педагогическая технология развития зрительного восприятия графических изображений слабовидящими школьниками, включающая теоретически обоснованный отбор программного материала; подбор методов стимуляции произвольного оперирования зрительным образом в различных видах деятельности; проведение поэтапной диагностики для оперативной корректировки содержания и методов развития зрительного восприятия на каждом этапе коррекционной работы позволяет повысить эффективность развития зрительного восприятия слабовидящих школьников в целом.

Беспроводные технологии в обучении слабослышащих и глухих студентов.

МГТУ им. Н.Э. Баумана - единственный в мире Университет, который в системе непрерывного многоуровневого профессионального образования успешно разрабатывает специальные образовательные программы подготовки инженерных кадров из числа глухих и слабослышащих граждан. Реализацию уникальных образовательных программ уже более 17 лет осуществляет факультет «Головной учебно-исследовательский и методический центр профессиональной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья (инвалидов по слуху)» (ГУИМЦ). В предлагаемом Вашему вниманию материале — опыт использования современных радио-устройств при организации инклюзивного образования.

Высшее техническое образование для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья

Рассматривая концептуальные проблемы инженерного образования, важно отметить, что инженерная деятельность – это, по сути, деятельность проектная, основой для которой становится умение найти нестандартный подход к решению любых по сложности производственных задач. Новаторская конкретность специалиста уровня бакалавра, магистра, становится плодотворной, когда опирается на фундаментальную образованность, мощный пласт междисциплинарных знаний, системы высокой ответственности и качества осуществления проектов. Именно эта концепция подготовки студентов из числа людей с особыми образовательными потребностями лежит в основе специальных образовательных программ МГТУ им. Н.Э. Баумана и базируется, прежде всего, на развитии познавательных функций, когнитивных способностей, работе над смыслами технических и художественных/гуманитарных текстов, способствующих формированию профессиональных компетенций. Этот же подход, декларируемый Законом «О социальной защите инвалидов в РФ», реализуется в реабилитационных мероприятиях, проводимых Университетом для студентов-инвалидов: максимальная социальная адаптация через развитие личности, ее внутренней свободы, самоидентификации и материальной независимости при интеграции в общество.

Благодаря системе «перманентной» интеграции, «средовому» воздействию университетской культуры и уникальному комплексу реабилитационных мероприятий первоначальная неоднородность студенческого состава (исходный уровень владения знаниями в рамках школьных программ, индивидуальные когнитивные способности, эффективность слуховой коррекции и мотивированность на получение профессионального образования)

«перемалывается» и приводит к общему уровню профессиональных компетенций в соответствии с государственными образовательными стандартами. Для эффективной интеграции студентов в среду Университета коллективом ГУИМЦ, состоящим из разноплановых специалистов, с первого курса разрабатывается индивидуальная образовательная траектория, включающая и программы реабилитационного сопровождения. Программа адресно-ориентированного сопровождения учитывает экспертную оценку реабилитационного потенциала студента-инвалида по методике центра и рекомендации, записанные в его ИПР.

Особые студенты - особые потребности.

Глухие и слабослышащие студенты вследствие объективных причин сталкиваются со специфическими для них проблемами, частично или полностью отсутствующими у их хорошо слышащих сверстников. Прежде всего, к ним относятся проблемы функционального характера, связанные с индивидуальными коммуникативными возможностями и уровнем адаптации к среде обучения:

- специфические психофизиологические особенности, возникающие у глухих и слабослышащих детей как «вторичные и третичные дефекты» и сохраняющиеся в старшем возрасте;
- фактор органического ограничения слушания у слабослышащих детей и подростков, являющийся следствием 2-х основных причин: полное созревание слуховых структур мозга происходит в возрасте 15 лет и старше, а также отсутствие языкового и жизненного опыта.

Облегчение восприятия акустического сигнала (прием и обработка сенсорной информации), превращение его в значимые ощущения, понятия, идеи, является процессом перевода «пассивного» чувства «слух» в «активное» умение «слушания», которое является базой для навыка «понимание», и должен лежать в основе (ре)абилитационной тактики.

Доказано, что использование современных слуховых аппаратов и кохлеарных имплантов в различной степени компенсирует потери слуха у плохослышащих студентов, значительно улучшая качество восприятия речевого сигнала. Однако показатель разборчивости воспринимаемой на слух речи (а он крайне важен для процесса понимания) у большей части этого контингента остается ниже, чем у их сверстников с нормальным слухом. Масштабные исследования подтвердили, что наибольшие трудности пользователи слуховых аппаратов и кохлеарных имплантов, а также лица с незначительными потерями слуха, испытывают в шумной обстановке. Студенты с нарушенным слухом в ежедневной «стандартной» образовательной среде (лекции, семинары, консультации, перемены) имеют низкий уровень разборчивости и восприятия речи на слух, постоянно испытывают трудности в понимании значений новых слов, смысла текстов. Кроме этого, у них возникают проблемы с локализацией и источником звуковых сигналов, накапливается усталость из-за напряженного вслушивания и возросшей по сравнению со школой сложностью изучаемого материала.

Сочетание индивидуальных проблем студентов ГУИМЦ с объективно существующими трудностями доступа к информации (работа в обычных аудиториях образовательного учреждения с негативной звуковой средой - естественным окружающим шумом и помехами в виде реверберации при существенной дистанции до преподавателя), может стать, в некоторых случаях, непреодолимым препятствием к общению, получению достоверной и значимой

информации. Следствие этого - значительное снижение эффективности процесса обучения, независимо от начальных способностей обучаемого.

Организация доступной среды в учебном процессе.

Частично возникающие ограничения могут быть решены с помощью различных мер поддержки. Важнейшим элементом специальных образовательных программ, наряду с адаптированными учебными планами, технологиями здоровьесбережения, инновационными педагогическими методиками является создание доступной среды через системную интеграцию в инфраструктуру Университета технических средств реабилитации и ассистивных (вспомогательных) слуховых устройств (ALD*).

Внедрение ТСР, ALD в образовательный процесс построено по принципу «универсальной доступности» и осуществляется с целью минимизации проблем, связанных со специфическими особенностями студентов с нарушенным слухом. Пространство Университета насыщено специализированным оборудованием, персональными и коллективными средствами для облегчения восприятия информации - радиосистемами, индукционными контурами и петлевыми устройствами, мультимедийными комплексами, системами свободного звукового поля - которые являются важными инструментами обеспечения технологии доступности для данной категории студентов. Предполагается, (а на практике реализуется силами специалистов центра), что в этот комплекс технических средств должны легко и эффективно интегрироваться персональные технические средства реабилитации: высокотехнологичные, адекватно подобранные индивидуальные слуховые аппараты (при бинауральном протезировании слуховые системы) или кохлеарные импланты.

Вместе с тем специфика высшего профессионального образования накладывает серьезные ограничения на процесс усвоения знаний студентом с особыми потребностями, которые успешно компенсируются применением инновационных продуктов реабилитационной индустрии по слуху. К ним относятся и современные радиосистемы — беспроводные системы радиопередачи сигнала (радиокласс, FM-система). Как показывает многолетняя практика Университета, систематизированное применение радиосистем является наиболее действенным инструментом для формирования технологической доступности в системе инклюзивного образования различных уровней.

Новая технологическая среда, ее насыщенность многочисленными, быстро обновляющимися средствами и протоколами коммуникации выдвигает новые требования, в том числе в сфере образования. Им в полной мере отвечают современные радиосистемы. Как основной элемент ассистивных технологий они обладают рядом преимуществ:

- значительно выделяют речь на фоне шума, обеспечивая точность передачи речевого сигнала за счет максимально улучшенного соотношения «сигнал/шум»;
- минимизируют влияние некорректной акустики помещения (определяемых элементами конструкций, материалов и предметов интерьера, архитектурно-планировочными решениями) на передачу звукового сигнала;
- снижают потери громкости при удалении говорящего от учащегося (постоянно изменяющееся расстояние между педагогом и студентом, направленность диаграммы речи при повороте головы, изменения положения говорящего относительно слушающего);

- уменьшают эффект реверберации, возникающий в неприспособленных помещениях большинства объектов социальной инфраструктуры;
- перераспределяют ограниченный «запас внимания» слушающего на наиболее важные в текущий момент задачи, что способствует пониманию, а значит, и усвоению нового материала;
- способствуют формированию навыков слушания у учащихся, благодаря чему ускоряется и облегчается интеграция в речевую среду;
- нивелируют «барьеры» второй стороны, участвующей в образовательно-реабилитационном процессе — снижают голосовые и психоэмоциональные нагрузки преподавателей и специалистов, разрушают стереотипы сложности работы с глухими и слабослышащими (студентами, школьниками, воспитанниками детских садов);
- успешно используются для организации специальных рабочих мест; применяются людьми с нарушенным слухом в качестве коммуникативных мобильных устройств при посещении объектов культурного и общественного назначения (музеев, выставок, больниц, поликлиник, банков, центров социального обслуживания населения, спортивных комплексов и стадионов и т.д.).

Целенаправленное применение технологий слухового доступа решает ключевую проблему минимизации барьеров в получении фундаментальных знаний в области сложных прикладных дисциплин студентами с нарушенным слухом. Создаваемые радиосистемами характеристики полезного сигнала способствуют снижению нагрузок на студента и сохранению важных показателей здоровья, включая такие как: продуктивность, внимание, концентрация, взаимодействие, снижение стресса, коммуникация, а также возможность учиться.

Рекомендации.

Научно-практический опыт ГУИМЦ, имеющий многолетнюю историю применения радиосистем различных производителей, типов и видов показал высокую эффективность их использования в образовательно-реабилитационном процессе и востребованность как одной из составляющих разнообразных систем коммуникации со стороны студентов-инвалидов по слуху.

Современные беспроводные радиосистемы как основной элемент обеспечения информационной и содержательной доступности интегрированного (инклюзивного) образования могут быть рекомендованы для ежедневного применения детьми, школьниками, учащимися, студентами воспитательных и образовательных учреждений системы НО, СПО, ВПО, а также рекомендованы для оснащения специализированных рабочих мест инвалидов по слуху. Кроме этого, представляется целесообразным включение радиосистем индивидуального пользования в пункт «Технические средства реабилитации и услуги по реабилитации (ТСР)» Индивидуальной программы реабилитации инвалида, выдаваемой федеральными учреждениями медико-социальной экспертизы (ИПР), а также в федеральный либо региональный Перечень ТСР.

Сформулированные в данной статье рекомендации в полной мере отвечают задачам, определенным в Федеральном законе «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», Государственной программе РФ «Доступная среда», Законе г. Москвы «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве», обсуждаемом новом законе «Об образовании в РФ», ратифицированной «Конвенции о правах инвалидов» Генеральной Ассамблеи ООН, Государственной программе РФ «Доступная среда».

§7. Дистанционное обучение детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата

Представлен опыт работы по технологии дистанционного обучения с обучающимися, имеющими нарушения опорно-двигательного аппарата (ДЦП). Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы заявлен принцип равного доступа детей к полноценному качественному образованию независимо от состояния здоровья. Одним из направлений реализации этого требования является развитие дистанционного образования. Приоритетным направлением работы признано предоставление дистанционных образовательных услуг детям с тяжёлыми нарушениями, которые не могут посещать общеобразовательные учреждения в силу многих причин, лишены возможности получить качественное образование. Кемеровская область, начиная с 2007 года, входит в проект по дистанционному обучению детей-инвалидов, обучающихся по индивидуальным программам на дому. В МАОУ Тисульской СОШ №1 работа начата с 1 сентября 2012 года в форме предоставления образовательных услуг по ряду предметов детям с ограниченными возможностями здоровья. Работа ведётся в он-лайн режиме с применением комплектов специального оборудования поставленного в рамках программы по дистанционному обучению детей-инвалидов, обучающихся по индивидуальным программам на дому.

Специализированное оборудование рассчитано на детей с различной патологией: детей с заболеваниями опорно-двигательного аппарата, детей с нарушениями зрения и слуха, которое позволяет максимально компенсировать имеющиеся проблемы в здоровье. Дистанционное обучение - это способ организации процесса обучения, основанный на использовании современных IT-технологий. Данная форма позволяет реализовать обучение на расстоянии, предоставление обучаемым существенной части учебного материала и большая часть взаимодействия с преподавателем осуществляется с использованием технических, программных и административных средств глобальной сети интернет.

В работе используются различные информационные ресурсы (обучающие и контролируемые системы, видео- и аудиозаписи). Вместе с традиционными учебниками и методическими пособиями используются электронные библиотеки. Рабочее место педагога и ученика с ОВЗ оснащено техническими средствами обучения. Дистанционное обучение расширило возможности детей с ограниченными возможностями здоровья, которые в силу определённых причин не могут посещать школу. Такое обучение позволяет ребёнку учиться в своём собственном темпе, исходя из индивидуальных возможностей и личностных особенностей.

Общение с преподавателем осуществляется с помощью программы Skype, что создаёт возможности общения в режиме реального времени, ученик имеет возможность задать вопрос учителю, высказать своё мнение, суждение, ответить на вопросы к уроку и т. п. К работе по технологии дистанционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья допускаются педагоги прошедшие специальную курсовую подготовку. Среди нарушений опорно-двигательного

аппарата основное место занимает детский церебральный паралич (ДЦП). Оснащение рабочего места техническими средствами позволяет частично или полностью компенсировать ограничения, связанные с нарушением функций опорно-двигательного аппарата: устройства управления компьютером, специальная клавиатура, альтернативные устройства ввода информации, джойстики, трекболы, головная мышь. Обучение детей с ДЦП имеет свои особенности, которые необходимо учитывать при организации и проведении уроков. Диапазон интеллектуальных нарушений при ДЦП чрезвычайно велик: от нормального уровня психического развития до тяжелых степеней умственной отсталости. В массовой школе в режиме дистанционного обучения занимаются дети с ДЦП с нормальным уровнем психического развития. Левченко И. Ю., Приходько О. Г. отмечают, что структура нарушений познавательной деятельности при ДЦП имеет ряд специфических особенностей: неравномерный характер нарушений отдельных психических функций; повышенная утомляемость, истощаемость психических процессов; сниженный запас знаний и представлений об окружающем мире; отмечаются трудности переключения на другие виды деятельности, недостаточность концентрации внимания, замедленность восприятия, снижения объёма механической памяти и другие особенности.

Задержку психического развития при ДЦП чаще всего характеризует благоприятная динамика дальнейшего умственного развития детей. Работать с такими детьми сложно, но интересно, они непосредственны, впечатлительны, отзывчивы. Им необходимо постоянное внимание, поддержка, похвала. На начальном этапе взаимодействия с учеником преподавателю необходимо установить доверительные отношения, заинтересовать предметом, сделать, технически, учебный процесс понятным, доступным, интересным. Они легко используют помощь взрослого при обучении, у них достаточное, но несколько замедленное усвоение нового материала. На начальном этапе также важно установить контакт с родителями ученика, выяснить уровень развития учебных навыков ребёнка, степень владения компьютером членами семьи (чтобы, при необходимости родители могли оказать поддержку и помощь). Учителю необходимо знать особенности ученика, чтобы эффективно выстраивать учебный процесс и не допускать стрессовых ситуаций.

В работе, помимо общедидактических принципов, руководствуюсь следующими принципами: принцип самостоятельности, принцип мотивации, принцип связи теории с практикой, принцип эффективности. Что обеспечивает возможность индивидуализировать подход к ученику, контролировать ученика и поддерживать с ним обратную связь, обеспечить самоконтроль учебной деятельности, демонстрировать визуальную учебную информацию, моделировать различные процессы и явления, повысить интерес к процессу обучения. Главное, на мой взгляд, сделать процесс обучения занимательным, интересным, доступным. Создать такие условия для ученика, которые позволят максимально усвоить информацию, получить пользу и практический результат. В ходе уроков использую подключение к сети Интернет на основе технологий высокоскоростного доступа, что позволяет вести он-лайн обучение. То есть, обучающиеся с ограниченными возможностями могут находиться в постоянном дистанционном контакте с учителем, получают задания и выполняют их, не выходя из дома.

В процессе работы используются ряд сетевых ресурсов и в первую очередь сайт Дистанционного центра образования детей с ограниченными возможностями

здоровья, предоставляющий помимо технической поддержки хранилище программно-методических материалов и медиа-ресурсов по учебным дисциплинам школьного курса. В практике работы применяю алгоритм подготовки к уроку, разработанный с учётом знаний технологии дистанционного обучения, коррекционной педагогики и методологии предмета.

Алгоритм действий при подготовке к дистанционному уроку:

1. Информационный блок (а) индивидуальные особенности ученика;
б) информация по теме урока):
 - а) Учёт индивидуальных особенностей ученика:
 - имеющиеся ограниченные возможности здоровья (ДЦП, нарушения слуха, зрения, речи и др.);
 - успеваемость (слабая, средняя, хорошая; активный, пассивный);
 - темп работы на уроке (медленный, средний, быстрый, неравномерный);
 - общая подготовленность ученика по предмету (слабая, средняя, хорошая);
 - отношение к разным формам работы (предпочитает диалог, предпочитает работу с иллюстративным материалом, предпочитает обсуждение вопросов по теме урока и др.);
 - коммуникативность (слабая, средняя, высокая);
 - эмоциональность (слабая, средняя, высокая);
 - умение пользоваться техническими средствами обучения (слабый, средний, хороший уровень).
 - б) тема урока, место урока в тематическом разделе, цель урока;
 - отбор материалов (аудио- видео) к уроку;
 - что ученик должен понять, запомнить, знать и уметь после урока;
 - определить доступный ученику объём материала, зафиксировать интересные факты по теме урока;
 - методы и приёмы ведения данного урока;
 - включение здоровьесберегающего компонента в структуру урока (разминка, рефлексивная техника, профилактика зрительного утомления);
 - оформление технологической карты урока.
2. Практика (подбор методов, приёмов к уроку)
3. Рефлексия (анализ проведённого урока)
4. Дополнительный материал к уроку. Приёмы работы на уроках: использование таблиц, мини-памяток, кратких инструкций, неоднократное возвращение к пройденному материалу, использование занимательных заданий. Изучение наиболее сложных разделов и тем предваряется систематическим повторением, что создает условия для обобщения ранее пройденного материала и закрепления вновь изученного.

Представляется целесообразным ещё раз отметить, что для педагога, важно изучить особенности развития своих учеников с ограниченными возможностями здоровья. Эти знания позволят качественно организовать учебный процесс, подобрать адекватные способы и приемы педагогического воздействия и добиться максимального результата обучения. Памятка для педагога, работающего с детьми с ДЦП:

1. На занятиях необходимо соблюдение двигательного режима:
 - фиксация в специальном стуле, удерживающем вертикальное положение ребенка сидя или стоя;

- применение утяжелителей для детей с размахистыми гиперкинезами (насильственными движениями), осложняющими захват предмета (ручки, книги или др.) или другую учебную деятельность (например, чтение, т. к. гиперкинезы мешают фиксации взгляда и прослеживанию строки);

- обязательный перерыв в занятии на физкультминутку (разминку).

2. В каждое занятие желательно включать упражнение на пространственную и временную ориентацию (например, положи ручку справа от тетради; найди сегодняшнюю дату на календаре и т. д.).

3. Для детей с усиленным слюнотечением (саливацией) требуется контролирующая помощь со стороны учителя с напоминанием проглотить слюну для формирования у ребенка устойчивой привычки — контроля за слюнотечением.

4. Необходимо обращать внимание на состояние эмоционально-волевой сферы ребенка и учитывать его во время занятий (детям с церебральным параличом свойственна повышенная тревожность, ранимость, обидчивость; например, гиперкинезы и спастика могут усиливаться от громкого голоса, резкого звука и даже при затруднении в выполнении задания или попытке его выполнить).

5. Для детей, имеющих тяжелые нарушения моторики рук (практически всегда они связаны с тяжелым нарушением речи), необходим индивидуальный подбор заданий в тестовой форме, позволяющий ребенку не давать развернутый речевой ответ.

6. На занятии требуется особый речевой режим: четкая, разборчивая речь без резкого повышения голоса, необходимое число повторений, подчеркнутое артикулирование.

Безусловно, для организации систем дистанционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья необходимо также учитывать специфику психолого-педагогического фактора общения в сети как особого вида коммуникации. Данное явление обусловлено особенностями динамичного развития современной информационной среды, что конечно же оказывает влияние на личностное развитие детей. Необходимо отметить тот факт, что данные методы работы не ограничены только конкретной категорией учащихся с ОВЗ, но и предоставляют возможность распространения подобного опыта на всех участников образовательного процесса при наличии технических условий, что даёт возможность перехода к индивидуализации в обучении.

Литература:

Зинченко С. С. Дистанционное обучение детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата [Текст] / С. С. Зинченко // Молодой ученый. - 2015. - №2. - С. 523-525.

ГЛАВА IV. ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

§1. Технология высшего инклюзивного образования инвалидов, применяемая в соединенных штатах америки

Нами описана технология высшего инклюзивного образования инвалидов, применяемая в Соединенных Штатах Америки. Представленный здесь материал собран во время командировки в США с 11 по 25 мая 2008 года, целью которой являлось повышение квалификации в области инклюзивного профессионального образования инвалидов.

Командировка была организована в рамках Инновационного образовательного проекта МГППУ «Институт гуманитарных технологий» (приоритетного национального проекта «Образование»). Материалы статьи дают четкое и полное представление, как может быть организовано инклюзивное образование инвалидов в вузе, о субъектах, участвующих в создании специальных условий для инвалидов в вузе (включая самих инвалидов), распределении их функций, прав и обязанностей. Описанная технология может быть внедрена в образовательных учреждениях среднего и высшего профессионального образования при условии ее адаптации с учетом специфики российской системы образования и социальной защиты инвалидов.

Технология высшего инклюзивного образования инвалидов применяется в США в системе среднего и высшего профессионального образования (вузы США реализуют программы среднего и высшего профессионального образования). Теоретической основой этой технологии является философия независимой жизни, из которой вытекает необходимость создания для студентов-инвалидов равных с остальными студентами возможностей для обучения в вузе и участия в его жизни [2, с. 1]. Целью описываемой работы является обеспечение такого функционирования высшего учебного заведения, которое создает для студентов-инвалидов равные с остальными студентами возможности доступа к образовательным программам и услугам вуза, а также воспитание у студентов-инвалидов навыков самостоятельного принятия решений, необходимых для их персонального и профессионального развития [там же].

В качестве задач формулируется следующее:

- 1) содействие участию студентов-инвалидов наравне с остальными студентами в образовательных программах и иной деятельности вуза;
- 2) оказание студентам-инвалидам услуг, направленных на создание специальных условий;
- 3) защита прав и интересов студентов-инвалидов, связанных с обучением в вузе.

Методология технологии высшего инклюзивного образования инвалидов построена на идее, что равные возможности обеспечиваются путем создания специальных условий, компенсирующих ограничения жизнедеятельности инвалида

(например, участие глухого в семинаре обеспечивается путем предоставления ему сурдопереводчика).

Важно отметить, что в обсуждаемой технологии есть возрастные и иные ограничения [1]:

-технология применяется к инвалидам, достигшим возраста, в котором осуществляется среднее и высшее профессиональное образование (обычно начиная с 16 лет);

-технология применяется к инвалидам, имеющим необходимый для поступления в вуз уровень образования и успешно сдавшим вступительные экзамены;

-технология не предусматривает создание специальных условий, которые создают угрозу для здоровья и безопасности других лиц, влекут за собой принципиальное изменение образовательных программ или ложатся чрезмерным финансовым бременем на вуз.

Организационная структура, ответственная за создание специальных условий для инвалидов, – «отдел по работе с инвалидами» – состоит из постоянных и временных сотрудников (рис. 1).

Между постоянными сотрудниками отдела распределение обязанностей осуществляется двумя способами:

- 1) каждый сотрудник занимается определенным видом вопросов;
- 2) каждый сотрудник занимается определенной категорией студентов-инвалидов (сноска3). Этот способ применяется, когда в вузе обучается большое число студентов-инвалидов (более 1000 человек) (в каждом вузе США число студентов-инвалидов составляет примерно 1 % общего числа студентов).

К категории «временные сотрудники» относят сурдопереводчиков, чтецов, писцов, ассистентов и т. д. Они работают в течение учебного года и увольняются после летней сессии. Их число и состав зависят от того, какие студенты-инвалиды обслуживаются в текущем учебном году и какие специальные условия необходимо создавать.

Отдел по работе с инвалидами

Иные подразделения вуза:

- медицинский центр;
- тьюторский центр;
- центр трудоустройства;
- центр психологической помощи;
- библиотека;
- департамент ремонта и реконструкции

Внешние организации (социальные службы, организации инвалидов и т.п.)

Специальные условия. Специальные условия для студентов-инвалидов отдел создает либо путем прямого оказания услуг, либо путем содействия в оказании услуг другими подразделениями вуза, созданными для обслуживания всех студентов, или другими организациями. Данное содействие обычно заключается в консультации другого подразделения вуза, как лучше оказать услуги студенту-инвалиду, либо в направлении студента-инвалида в другую организацию, которая может оказать ему необходимую услугу.

Отдел по работе с инвалидами обычно оказывает услуги, которые не оказывают другие подразделения вуза и внешние организации. В основном это помощь, направленная на создание условий участия студента-инвалида наравне с

остальным студентами непосредственно в образовательном процессе (запись лекций, сурдоперевод на семинарах, адаптация процедуры сдачи экзаменов и т. п.). Согласно законодательству США вуз обязан бесплатно оказывать студентам-инвалидам услуги по созданию специальных условий. В практике сформировался подход, согласно которому вуз не оплачивает за свой счет оказание услуг, которые можно получить бесплатно за счет других организаций.

Практический опыт организации работы со студентами-инвалидами позволил университетам сформулировать взаимные права и обязанности (сноска4), которые регламентируют взаимоотношения отдела по работе с инвалидами, студентов-инвалидов и преподавателей по поводу создания специальных условий [2, с. 2].

Отдел по работе с инвалидами имеет право:

- получать информацию, необходимую для создания студенту специальных условий (документы, подтверждающие наличие инвалидности и необходимость создания специальных условий);

- с письменного согласия студента обсуждать обоснованность рекомендаций по созданию специальных условий со специалистами в области медицины и реабилитации;

- выбирать (проконсультировавшись со студентом), какие из равных по эффективности специальных условий будут созданы;

- отказать в оказании услуг по созданию специальных условий, если:

- представленные студентом документы не подтверждают наличие у студента инвалидности либо необходимость создания соответствующих специальных условий;

- документы не предоставлены в установленный срок;

- создание требуемых специальных условий создает угрозу для здоровья и безопасности других лиц, влечет за собой принципиальное изменение образовательных программ или ложится чрезмерным финансовым бременем на ВУЗ.

Отдел по работе с инвалидами обязан:

- своевременно рассматривать предоставляемые студентом-инвалидом документы с целью обеспечения для него специальных условий;

- предоставлять студентам-инвалидам информацию в доступном для них формате;

- соблюдать конфиденциальность информации, сообщенной студентом-инвалидом о своей инвалидности, и предоставлять данную информацию третьим лицам только в случаях, предусмотренных законом;

- обеспечивать, чтобы все учебные программы вуза, а также проводимые мероприятия и оказываемые услуги были доступны для студентов-инвалидов;

- координировать деятельность по созданию специальных условий для студентов-инвалидов;

- обеспечивать взаимодействие между студентами-инвалидами и сотрудниками вуза;

- информировать и консультировать сотрудников и студентов вуза по вопросам, связанным с инвалидностью.

Преподаватели вуза имеют право:

- устанавливать стандарты учебных программ и отдельных курсов;

-получать консультации в отделе по работе с инвалидами по поводу создания для студентов-инвалидов специальных условий.

Преподаватели вуза обязаны:

- оценивать студентов-инвалидов исключительно на основе тех результатов, которые они демонстрируют при выполнении учебных заданий и сдачи экзаменов;
- взаимодействовать со студентом-инвалидом и с отделом по работе с инвалидами в целях создания для студента-инвалида специальных условий;
- способствовать созданию доступной образовательной среды для всех студентов-инвалидов.

Студент-инвалид имеет право:

- участвовать наравне с остальными студентами во всех учебных программах, внеучебной деятельности и мероприятиях, организуемых вузом, а также пользоваться услугами, которые оказывает вуз;
- получать услуги, направленные на создание специальных условий;
- указать на необходимость соблюдения конфиденциальности информации об имеющейся у него инвалидности (включая неразглашение наличия у него инвалидности);
- получать информацию в доступном для него формате.

Студент-инвалид обязан:

- выполнять требования образовательных программ, предъявляемые к степени овладения соответствующими знаниями;
- самостоятельно сообщить в отдел по работе с инвалидами о наличии у него инвалидности и необходимости создания для него специальных условий;
- предоставить документы, подтверждающие наличие у него инвалидности и необходимость создания для него специальных условий;
- соблюдать установленный администрацией вуза «Порядок предоставления услуг по созданию специальных условий».

Работа со студентами-инвалидами строится на принципе добровольности, в соответствии с которым учащийся не обязан сообщать сотрудникам вуза о наличии у него инвалидности. Студент также может в любое время как попросить о создании специальных условий, так и отказаться от них. Из этого вытекает следующее: не допускается создание специальных групп исключительно для студентов-инвалидов в тех случаях, когда студент не имеет возможности отказаться от участия в такой группе. Это связано с тем, что подобная группа рассматривается как специальное условие. Таким образом, в вузах не создаются специализированные группы для инвалидов в целях проведения обязательных учебных занятий.

В США выделяют семь видов нарушений здоровья, с которыми связано создание специальных условий:

- 1) нарушения опорно-двигательного аппарата;
- 2) нарушения зрения;
- 3) нарушения функций слуха;
- 4) соматические заболевания;
- 5) психические заболевания;
- 6) образовательная инвалидность;
- 7) трудности концентрации внимания или гиперактивность.

Для создания специальных условий студент представляет в отдел по работе с инвалидами документы, подтверждающие необходимость создания этих условий.

Данные документы готовятся преимущественно врачом, специализирующимся на лечении того нарушения здоровья, которое вызвало необходимость создания специальных условий. Требования к содержанию документов устанавливает вуз (сн.7). Обычно документы содержат выписку из истории болезни, описание вызванных болезнью ограничений жизнедеятельности и проводимого лечения, описание необходимых специальных условий.

Документы студентов с образовательной инвалидностью и студентов, имеющих трудности концентрации внимания или гиперактивность, также содержат результаты психологического тестирования.

Можно выделить следующие семь групп специальных условий [2, с. 18–21].

1. Адаптация процедуры сдачи экзаменов

увеличение времени сдачи экзаменов на 50%, 100% или неограниченно;
разрешение во время экзамена принимать пищу и пользоваться туалетом;
предоставление услуг писца или чтеца;
предоставление отдельных звукоизолированных кабинетов для сдачи экзаменов, в которых студент находится один;
предоставление возможности сдавать экзамен, используя компьютер;
предоставление для сдачи экзаменов вспомогательных средств – говорящий калькулятор, диктофон, специальные программы для компьютера и т. п.;
иным способом (за исключением изменения требований к уровню знаний студента).

2. Адаптация образовательного процесса

отмена изучения некоторых предметов (если без них возможно овладеть будущей профессией и сдать квалификационные экзамены);
сокращение учебной нагрузки – возможность изучать не все предметы в текущем семестре;
введение гибкого графика посещения занятий и выполнения заданий – разрешение временно не посещать занятия, перенос дат сдачи академических заданий и т. д.

3. Дополнительная помощь в обучении

дополнительные занятия с репетитором (в США его называют тьютором), направленные на освоение изучаемых в вузе предметов;
занятия по развитию навыков, необходимых для обучения – чтения, письма, конспектирования, сдачи тестов, планирования времени, самоорганизации.

4. Обеспечение участия в учебном процессе

услуги писца для учебной деятельности вне класса;
конспектирование лекций;
аудиозапись лекций;
библиотечные услуги для инвалидов (снятие книг со стеллажей, доставка книг на дом, помощь в копировании материалов, предоставление для работы звукоизолированных комнат и компьютеров со специальным оборудованием и программами, предоставление ассистента для работы в библиотеке, формирование фондов аудиокниг и иных книг для слепых);
предоставление помощника для работы в лаборатории;
услуги сурдопереводчика;
транскрипционные услуги;
аудиозапись книг;
печать материалов шрифтом Брайля и крупным шрифтом;

предоставление вспомогательных средств (специальное оборудование и специальное программное обеспечение);

обеспечение доступа к программам и услугам вуза студентов-инвалидов с нарушениями опорно-двигательного аппарата, либо обеспечение архитектурной доступности помещений, либо перенос занятий из недоступных помещений в доступные).

5. Обеспечение доступности социально-бытовой сферы

обучение ориентации в кампусе;

адаптация условий проживания в общежитии (обеспечение архитектурной доступности общежития, установление в жилом помещении специального оборудования, разрешение содержать собаку-поводыря, разрешение выбрать вид жилого помещения и студентов, с которыми будет проживать инвалид, разрешение проживать с инвалидом его персональному помощнику);

адаптация услуг питания (обеспечение архитектурной доступности пунктов питания, консультации диет врача, приготовление пищи по предписанной диете);

выделение мест на автостоянке;

транспортные перевозки;

обеспечение доступности занятий спортом (обеспечение архитектурной доступности спортивных сооружений, организация занятий адаптивной физкультурой).

6. Специальные условия для студентов, имеющих инвалидность вследствие психического заболевания [3, с. 10]

обеспечение возможности приема лекарств, которые помогают студенту себя контролировать;

установление дополнительного контроля, который осуществляется старостой группы, старшим студентом по этажу в общежитии и т. д., с целью наблюдения за состоянием студента-инвалида и обеспечение своевременного приема лекарства, соблюдения режима сна и питания, нахождения ночью в своей комнате и т. д.;

наблюдение у психолога и психиатра с целью выявления на ранних стадиях обострения болезни и направления в психиатрическую больницу.

7. Другие услуги для студентов-инвалидов

защита прав и интересов студентов-инвалидов;

информирование и консультирование;

проведение групп взаимной поддержки и семинаров;

подготовка студентов-инвалидов к будущему трудоустройству и развитию профессиональной карьеры.

Таким образом, специальные условия создаются при осуществлении как учебной, так и социально-бытовой деятельности высшего учебного заведения. Каждый вуз разрабатывает специальный документ – «Порядок предоставления услуг по созданию специальных условий». В нем содержится перечень специальных условий, процедура предоставления услуг по созданию специальных условий и формы документов, которые используются в работе при создании специальных условий.

Набор специальных условий для каждого студента-инвалида является строго индивидуальным и определяется исходя из имеющихся у инвалида ограничений жизнедеятельности и целей его обучения в вузе.

Литература:

1. Jeanne M. Kincaid. The Americans with Disabilities Act (ADA) Section 504 as Applied to Colleges & Universities. An Overview of the Rights and Responsibilities of Students, 1994.
2. New York University, Henry and Lucy Moses Center for Students with Disabilities, Student Handbook, 2007.
3. The City University of New York Office of Student Affairs. Reasonable Accommodations. A Faculty Guide to Teaching College Students with Disabilities. Third Edition, 2001.

§2. Технологии подготовки кадров для инклюзивного образования

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 особенностями развития (слабослышащими, слабовидящими, гиперактивными, с недостатками психического развития и т.п.).

Свою специфику в профессиональной деятельности педагога в условиях инклюзивного образования имеют основные виды педагогической деятельности – преподавание и воспитательная работа, которые образуют диалектическое единство деятельности педагога любой специальности, любого уровня образования.

Одним из блоков знаний в подготовке педагогов для работы в системе инклюзивного образования выступают знания об отклоняющемся развитии и основах коррекционной работы. Через постижение данного блока знаний выстраиваются актуальные компетенции педагогической деятельности в организации обучения и воспитания детей с особенностями развития. В этой связи особую роль могут сыграть специальные тренинги, направленные на повышение психологических знаний и педагогических компетенций педагога. К задачам данных тренингов можно отнести мотивированное повышение педагогической компетентности. Содержание тренинговой деятельности направлено: на принятие педагогами философии инклюзии; совершенствование их умений наблюдать за ребенком, фиксируя изменения в его поведении и обучении; мотивированного стремления к ликвидации пробелов в профессиональных знаниях; установке тесного сотрудничества с родителями ребенка в решении педагогических задач и формирование умений организовать данное взаимодействие с максимальной эффективностью его результатов для развития ребенка.

К составляющим профессиональной компетентности педагогов для работы в инклюзивном образовании относятся:

– классический (минимальный или углубленный) блок знаний об отклоняющемся развитии и основах коррекционной работы, педагог должен быть сориентирован по основным аспектам нозологии дефекта и ознакомлен с возможностями коррекционной педагогики;

– владение гибкими формами преподавания, методами интерактивного обучения;

– умение мотивировать самостоятельность познавательной деятельности;

– умение работать в команде, взаимодействовать со специалистами для выстраивания психолого-педагогического сопровождения обучения детей с особенностями развития;

– владение современными технологиями воспитательной работы в целях создания особой атмосферы и культуры детского сообщества.

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. Сформированность данных качеств может стать основой для решения педагогических задач, когда образовательная среда учебного заведения станет доступной и безбарьерной средой для ребенка с особыми потребностями.

В контексте данной проблемы уточним, каким же должен быть современный педагог, способный работать в инклюзивных группах? Дети сегодня доверяют педагогам творческим, понимающим, рискующим, мудрым, невозмутимым, любящим! Педагог, безусловно, должен быть квалифицированным, успешным; очень желательно, чтобы он был счастливым! Счастливым педагогом всегда добрый. Если это так, то у ребенка на всю жизнь останется позитивное отношение и к школе, и к знаниям, и к учебному заведению.

Чтобы соответствовать гуманистической ориентации образования, современному педагогу, работающему в сфере инклюзии, необходимы такие качества, как: педагогическая наблюдательность (умение определять потребности ребенка и те ограничения, которые мешают ему их реализовать), педагогический оптимизм (желание видеть сильные стороны ребенка и опираться на них), педагогическая ответственность (умение понимать индивидуальные проявления в поведении ребенка), создавать условия для дальнейшего развития его как индивидуальности), педагогическая настойчивость (потребность определять и отстаивать интересы ребенка в различных жизненных ситуациях). Учителю, работающему в инклюзивных группах, необходимы те компетенции, которые были востребованы во все времена и эпохи, но не были столь остро необходимы. Как считает З.Г.Нигматов, «речь идет о содержательно-мировоззренческой, духовно-нравственной подготовке профессионала-гуманитария, способного самостоятельно, творчески, целесообразно выбирать и пользоваться технологиями, пригодными для работы с конкретными образовательными группами, будь то дети с ограниченными физическими и интеллектуальными возможностями, будь то дети мегаполиса или села. Для этого требуется профессиональная базовая мировоззренческая подготовка, обеспечивающая устойчивость ценностных ориентиров. Именно такой духовно-нравственный и интеллектуальный фундамент защитит личность от манипуляций ее сознанием, создаст условия адекватной ориентации в современном мире. Только такой учитель сможет способствовать становлению личности ребенка инклюзивной школы, организовать образовательный процесс в единстве обучения и воспитания в процедурах междисциплинарной интеграции, имеющей своей целью удовлетворение базовой духовной потребности в понимании мира и самого себя в нем» [2, с. 189].

Гуманистическая функция профессионально-педагогической деятельности преподавателя означает ориентацию на приоритетное развитие личности учащихся, его прав и свобод через конкретную педагогическую среду. Она заключается как в выявлении, так и в развитии познавательных, социально-творческих, общекультурных способностей и интересов обучающихся.

Психолого-педагогическая компетентность преподавателя как основа общей профессиональной компетентности подлежит мониторингу и коррекции. Алгоритм диагностики профессиональной компетентности может быть построен таким образом:

- выявление мотивации к саморазвитию и самосовершенствованию в области психолого-педагогической науки и практики;
- изучение индивидуального стиля деятельности и педагогического общения преподавателя (тьютора);
- анализ состояния здоровья и уровня работоспособности преподавателя;
- наблюдение умения реализовывать творческий потенциал;
- проверка владения средствами коммуникаций (наличие способностей создания информационных модулей, навыков работы в открытой образовательной среде);
- анализ обучаемости преподавателя, его интеллектуальной продвинутости.

§3. Технология педагогической фасилитации

Психолого-педагогическую и коммуникативную компетентность педагога можно рассматривать в призме наличия или отсутствия фасилитаторских качеств и навыков.

Современный, востребованный в системе инклюзивного образования педагог - это педагог-фасилитатор. Одной из актуальных и сложных проблем профессиональной подготовки к педагогическому труду является необходимость «вооружения» педагога знаниями и технологией фасилитации.

Термин «фасилитация» происходит от английского глагола «*facilitate*» – облегчать, содействовать, способствовать, помогать, продвигать. Фасилитация – это психологизированная организация процесса групповой и индивидуальной работы, направленная на выявление сложностей в деятельности и оказание помощи в достижении личностью поставленных целей. Реализация фасилитации позволит повысить эффективность групповой работы, вовлечь в деятельность и заинтересовать каждого ребенка и всех участников группы, раскрыть потенциал субъектов учения; это и реальная помощь детям, задача которой – облегчение межличностного взаимодействия внутри группы. Педагогическая фасилитация – это стимулирование, инициирование и поощрение саморазвития и самовоспитания учащихся в процессе учебной деятельности за счет особого стиля взаимодействия педагога и ученика и особенностей личности педагога. Фасилитатор – человек, который управляет процессом учения, вовлекает участников в совместное дело и структурирует работу группы, находясь рядом и вместе с каждой личностью. Отсутствие качеств фасилитатора у педагога – одна из причин его педагогических ошибок.

Педагог-фасилитатор – гарант сохранения здоровья ребенка. Занятия такого педагога формируют эмпатию и эйдетику, актуализируют у педагогов навыки психологизированного чуткого сопровождения учебной работы обучающихся, что, в конечном итоге, позитивно влияет на конечный результат учебно-воспитательного процесса, так как педагог-фасилитатор обладает такими качествами, как: доброта, чувствительность, сензитивность, толерантность, открытость, легкость в общении, ответственность, порою - мягкость в определенных ситуациях.

Использование методов и приемов фасилитации требует от преподавателя проведения своеобразной ревизии своих знаний, умений и навыков в фасилитативной компетентности. Мы знаем, что далеко не каждый преподаватель работает над саморазвитием сензитивности. Данную проблему невозможно решить только обучением на курсах. На наш взгляд, есть два пути решения проблемы: первый путь – это участие в специальных тренингах; второй путь – использование метода интроспекции. Интроспекция (лат. *Introspecto*, смотрю внутрь) – метод, позволяющий иметь представление о своей сущности, развитии, о своих качествах. Это - метод наблюдения собственных психических процессов. Для овладения интроспекцией необходимо научиться рефлексировать. Механизм рефлексии включает в себя мысленную постановку вопросов и мысленные ответы на вопросы: что происходит в данный момент с моими студентами? Понимаем ли мы друг друга? Правильно ли я строю взаимоотношения со студентами? Что надо сиюминутно изменить в моих действиях? Как я могу стимулировать и

мотивировать моих студентов? Что необходимо изменить в моих действиях в организации общения с каждым из них?

Можно представить примерное описание облика педагога-фасилитатора в призме компетентностного подхода:

1. Психолого-педагогическая осведомленность педагога – знание возрастной и педагогической психологии, умение применять на практике научно обоснованные педагогические технологии в зависимости от изучаемого материала и особенностей аудитории.

2. Владение знаниями и умениями распознавания состояния человека по его мимике, жестам, походке, взгляду, голосу – это из области физиогномики, которую можно изучить, опираясь на труды И.А. Сикорского, Эфрон Зак, Аллана Пиза, А. Штангля и др.

3. Владение искусством импровизации как показатель высокого педагогического мастерства (Харькин В.Н., Вульф Б.З., Ахметова Д.З.).

4. Экстравертированное поведение. Педагоги должны овладеть искусством коммуникаций, артистическими качествами, умением перевоплощаться, проявлять умения модераторов и аниматоров, все эти действия показывают организаторские качества педагогов.

5. Открытость диалогу и взаимодействию на основе правильной перцепции (восприятия) своего собеседника, субъекта интерактивного общения.

6. Владение эйдети́змом – умением «войти в «шкуру» ребенка, войти в мир детства - это особенно важно в работе с дошкольниками и младшими школьниками.

Что мешает педагогам стать фасилитатором?

1. Не хватает глубоких психологических знаний, часто педагоги слабо владеют знаниями по возрастной психологии, педагогической антропологии и педагогической психологии.

2. Необходимость овладения толерантным поведением.

Технологическая компетенция учителя, включающая наличие знаний и умений фасилитации, пока не обсуждается в педагогической практике. Необходимо обратить внимание на технологическую подготовленность педагогов, работающих в инклюзивных школах и группах ДОУ в призме их фасилитативных компетенций.

Рассмотрим, к примеру, инклюзивную группу, в которой обучаются дети с проблемами опорно-двигательного аппарата. Разумеется, в образовательной организации, где обучаются такие дети, должна быть создана доступная безбарьерная среда. Учителю в классе (в группе) ребенка-колясочника необходимо посадить на удобном месте, чтобы ему были видны доска, учитель, было бы удобно передвигаться по классной комнате, было бы удобно общаться с другими детьми. Когда ребенок устает, ему необходимо обеспечивать отдых (релаксацию). Ребенок с сохранным интеллектом, при наличии безбарьерной среды, сможет влиться в детский коллектив безболезненно, если учитель будет внимательным к индивидуальным возможностям такого ребенка.

Если в инклюзивной группе будут дети с проблемами слуха, то подходы учителя будут несколько иные. Такого ребенка, во-первых, надо посадить за переднюю парту, на то место, откуда будет хороший обзор и классной доски, и учителя, и всего того, что можно увидеть, «услышать» и обзреть. Учителю необходимо готовить для такого ребенка письменные материалы и инструкцию по

их выполнению и сопровождать его учение, предупреждая возможные ошибки и сложности. А если учитель владеет жестовым языком, то это значительно облегчит организацию учебного процесса.

Использование технологии фасилитации требует от преподавателя тех качеств, которые необходимо и можно обрести и использовать в повседневном педагогическом процессе.

Преподавателю, осознавшему значимость овладения фасилитацией, необходимо провести своеобразную ревизию своих знаний, умений и навыков в этой области. Недостающие знания и навыки можно получить из различных научных источников, из Интернет и на курсах повышения квалификации.

Формирование качеств фасилитатора требует занятий в тренинговых группах, в которых, в сочетании с суггестопедическими методами, формируется толерантность и ориентация на интересы и личность студентов. Главное в том, что фасилитативный подход к детям приносит удовлетворение самим педагогам, обогащает их новыми позитивными эмоциями, в конечном счете, обеспечивает их профессиональный компетентностный рост и личностное развитие.

Подытоживая, можно отметить, что процесс принятия решения педагогом о реальной помощи ребенку имеет несколько фаз: интроспекция – рефлексия – осознание проблемы – принятие решения – деятельность, таков алгоритм реализации фасилитативного подхода. С этой позиции фасилитация может быть рассмотрена как технология, однако для описания этой технологии необходимы более глубокие интегрированные исследования психологов, физиологов, педагогов.

Литература:

1. Борисова Н.В., Прушинский С.А. Инклюзивное образование: право, принципы, практика. – М.: Владимир, ОО «Транзит-ИКС», 2009.
2. Жаворонков Р.Н. Развитие инклюзивного образования в России на современном этапе: социально-правовые аспекты // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». – 2011. – № 4.
3. Итоги 48-ой сессии Международной конференции по образованию на тему: «Инклюзивное образование: путь в будущее». 25–28 ноября 2008 г.
4. Мкртчян, М.А. Методики организации работы в сводных отрядах: метод. пособие. – Красноярск: ККИКРО, 2005. – 63 с.
5. Педагогика: учеб. пособие / под ред. П.И. Пидкасистого.– М., 2006.– 608 с.
6. Романов П.В., Ярская-Смирнова Е.Р. Политика инвалидности: Социальное гражданство инвалидов в современной России. – Саратов: Научная книга, 2006. – 260 с.
7. Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями от 10.06.1994 г.
8. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов / под ред. В.А. Сластенина. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 576 с.
9. Фаина Г.В. Специальная дошкольная педагогика: учеб.-метод. пособие для студентов педагогических факультетов.– Балашов: Николаев, 2004.– 80 с.
10. Эпштейн М. Метод Ривина. История развития идеи и практики применения. – URL: <http://altruism.ru/sengine.cgi/5/7/8/4/8>

11. Friend M. & Bursuck W. (1996). Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers. Boston: Allyn and Bacon.
12. Mittler P. International Experience in including Children with Disabilities in Ordinary School. <http://www.Eenet.Org.uk/theory>.

§4. Технология фасилитации социального взаимодействия в инклюзивном образовании

В сегодняшнем стремительно развивающемся мире (во времени), мире глобализации (в пространстве) человек, будь то ребенок или взрослый, чувствует свою размазанность, неопределенность и потерянную в этом мире. Возникает противоречие, которое всегда существует, но чем стремительнее мир развивается, тем острее оно чувствуется, между внутренним и внешним миром в человеке, между «мир во мне» и «я в мире» (С.Л.Рубинштейн, А.Н. Леонтьев). Особенно остро это ощущается для людей (детей и взрослых) необычных с точки зрения «нормальных» людей – будь то люди с физическими отклонениями, или психическими – причем отклонениями в разные стороны: превосходящие «нормальных» (например, одаренных и талантливых) или недотягивающие до «норм» (например, инвалидов соматических и психических). Особенно остро это ощущается в инклюзивном образовании. Актуальным становится раскрытие психологических механизмов социального взаимодействия в образовательном процессе. При социальном взаимодействии важную роль играет присутствие «других» людей, которые непосредственно в этот момент не взаимодействуют – постороннего, наблюдателя, фасилитатора. На каждый конкретный момент такими функциями могут обладать учителя, преподаватели, администраторы, и т.д. или коллеги, соученики и т.д., и именно в данный момент, когда они выступают наблюдателями (фасилитаторами). При чем, это влияние отражается как на учениках (студентах), так и на педагогах (учителях и пр.).

Понятие фасилитация используют в достаточно широких сферах деятельности человека (управлении, педагогике, психотерапии и т.д.) и поэтому определения имеют размытый характер. Хотелось бы уточнить это понятие, или пояснить, как мы понимаем понятие фасилитации. «Краткий психологический словарь» это понятие разъясняет так: повышение продуктивности или скорости деятельности индивида из-за актуализации в сознании индивида образа (восприятия, представления и т. п.) другого человека (возможно группы людей), который выступает в качестве наблюдателя (или соперника) за действиями одного индивида [3].

Социальная фасилитация впервые в конце XIX в. была зафиксирована в опытах Фере, французского физиолога, а затем описана подробно В. Меде, Ф. Олпортом, Н. Н. Ланге с В. М. Бехтеревым и др. В ряде же случаев воображаемое или реальное присутствие других людей, которые в действия индивида не вмешиваются, ведет к ухудшению результатов деятельности его. Данное явление получило название социальной ингибиции (подавления). Мы рассматриваем понятие фасилитации в континууме «улучшение–ухудшение», «фасилитация–ингибиция», и определяем словом «фасилитация», имея ввиду, как улучшение, так

и ухудшения социального взаимодействия. Поскольку сама оценка действия относительно (для одних что-то хорошо, для других это может быть плохо), то и понятие нужно рассматривать в некотором «числовом» континууме «хорошо-плохо», и оценку рассматривать как доминирование в некотором интервале этого континуума. Возникновение феномена социальной фасилитации, как было установлено, зависит от характера задач выполняемых человеком. Присутствие фасилитатора (соперника, наблюдателя) влияет положительно на характеристики деятельности количественные и отрицательно на качественные, повышая соответственно результативность простых относительно видов деятельности и затрудняя решение задач сложных и выполнение действий трудных. Также выявлена зависимость фасилитации социальной от статуса, возраста, пола, других характеристик субъекта, а также от отношения субъекта к присутствующим.

В американском журнале Science 16 июля 1965 г. появилась статья «Социальная фасилитация» Роберта Зайонца, которая положила начало целому направлению социально-психологических исследований. Именно Зайонц ввел понятие «фасилитация» в научный обиход [4].

Исходя из вышесказанного мы бы дали следующее определение понятия «фасилитация социального взаимодействия»: фасилитация социального взаимодействия – это повышение (изменение) продуктивности социального взаимодействия субъекта социального взаимодействия (индивида, социальной группы, или общества) из-за актуализации в сознании субъекта социального взаимодействия (индивида или социальной группы, общества) образа (восприятия, представления и т.п.) другого субъекта социального взаимодействия (индивида или социальной группы, общества), который выступает в качестве наблюдателя за действиями одного субъекта социального взаимодействия (индивида, социальной группы, общества).

Понятие фасилитации расширяется до взаимодействия социальных групп, общества, поскольку существуют понятия коллективное сознание (ноосфера), и соответственно присутствует образ (представление) наблюдателя в соответствующей матрице памяти.

Технологии фасилитации социального взаимодействия предполагают присутствие фасилитатора (наблюдателя) реального или воображаемого, который влияет на социальное (образовательное) взаимодействие субъектов взаимодействия. Результат зависит от личностных качеств самих взаимодействующих, их идентификации. Наблюдатель (другой, фасилитатор) в социальном образовательном взаимодействии изменяет представления о взаимодействии и соответственно тип социального взаимодействия (поведения). Для образовательного процесса необходимы фасилитаторы реальные и виртуальные (социальный фон) для изменения представлений социума на образование и развитие субъектов взаимодействия.

На основе такого понимания была разработана методика выявления роли фасилитатора в социальном взаимодействии. Проведены эмпирические исследования при помощи авторского теста «Склонность к восприятию фасилитационного воздействия». Цель данного теста: определение уровня коммуникативной компетентности и качества сформированности основных коммуникативных умений и сравнение аналогичных показателей в присутствии фасилитатора (постороннего, наблюдателя). Это дает возможность выявить

влияние фасилитатора (наблюдателя) на социальное взаимодействие (коммуникативное поведение испытуемых).

Проведены пилотажные исследования по методике. Пилотажная выборка состояла из студентов и сотрудников Института экономики, управления и права (г. Казань), 100 человек. Средний возраст 26 (\pm 7) лет.

В тесте определяются три типа коммуникативного реагирования: компетентный (уверенный), агрессивный (мы интерпретировали как независимый) и зависимый. В результате показатели значений типа реагирования изменились следующим образом: тип зависимый – увеличились у 50%, уверенный – уменьшились у 50%, независимый – не изменились у 50%. Итак, нам хотелось показать, что фасилитация в социальном взаимодействии существует и зависит от индивидов. Ни одного человека в выборке не было, у которого бы ничего не изменилось при фасилитации. Для разных субъектов социального (образовательного) взаимодействия необходимы разные средства воздействия воображаемого наблюдателя.

Чтобы к детям не относились как к роботам, которые должны выполнять бессмысленные действия, необходимо применение технологий фасилитации социального взаимодействия, т.е. незримого присутствия наблюдателя для улучшения процесса коммуникации. И все это влияет на образ, который создается у субъектов социального (образовательного) взаимодействия. Огромную роль в образовании играет третий субъект социального (образовательного) взаимодействия – фасилитатор – общество, социальная группа, общественное сознание, как социальная идентификация. Это могут быть такие информационные технологии, как в НЛП, PR, СМИ.

Литература:

1. Леонтьев А.Н. Психология образа // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 1979. № 2. С. 3–13.

2. Леонтьев А.Н. Философия психологии: Из научного наследия / Под ред. А. А. Леонтьева, Д. А. Леонтьева. М.: Изд-во Московского ун-та, 1994.

3. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003.

4. Краткий психологический словарь. URL: <http://www.cyclopedia.ru/85/212/2648700.html> (дата обращения: 20.10.2015).

5. Большая психологическая энциклопедия. URL: <http://psychology.academic.ru/7371/%D1%84%D0%B0%D1%81%D0%B8%D0%BB%D0%B8%D1%82%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F>

§5. Специфика подготовки педагогических кадров для инклюзивного образования

Когда почти весь мир, в том числе и Россия, заговорил о необходимости внедрения системы инклюзивного образования, перед педагогическим образованием общество объективно поставило поистине историческую задачу: обеспечить высокую функциональность человека в условиях стремительного изменения информации. В условиях такой постановки вопроса педагогическое

образование просто обязано создать в обозримом будущем новый тип педагога. Это профессионал-наставник, посредник для освоения человеком любого возраста необходимых общечеловеческих ценностей, знаний, культуры, норм поведения. Новый педагог должен быть ориентирован на вызовы и запросы времени, главным в его деятельности является не просто «передача знаний» обучаемому, как это было раньше, а умение оказывать всестороннюю помощь в формировании гуманной личности Человека.

В мире идет историческая смена функций педагога. Кроме того, чтобы только учить и воспитывать, он должен будет уметь обеспечивать обмен опытом, действиями, ценностями, мыслями своих слушателей, учащихся, поэтому главной проблемой педагогического образования становится подготовка учителя к формированию ситуации развития личности учащегося человека, а не только передачи ему знаний на уровне информации. Эффективность деятельности педагога в данном случае зависит от того багажа знаний методов развития личности, которые становятся частью самой личности педагога.

Если педагогическое образование не станет приоритетным направлением государственной политики, утверждают многие ученые, нация окажется на задворках цивилизации. Однако, в динамике изменений, в условиях вхождения России в глобальное образовательное пространство, во взаимосвязи с процессами информатизации, стандартизации и коммерциализации достаточно отчетливо прослеживается тенденция к размыванию высшей педагогической школы. Тем более тревожно постепенное исключение из педагогических образовательных программ знаний ценностного (аксиологического) цикла. Если это произойдет, выпускник педагогического университета за все время обучения может ни разу не услышать таких слов, как «эстетика» и «этика», не получит способности и потребности размышлять по этому поводу, а это значит, что не сможет мотивировать собственное профессиональное поведение. [1, с. 71–73].

Одним словом, следует признать то печальное обстоятельство, что качество подготовки учительских кадров в последние годы снижается, а вместе с ним снижается и качество среднего образования в целом. Пожалуй, дело не столько в том, что сократилось количество вузов, ориентированных на подготовку учителей, и даже не в том, что снизилось качество предметно-методической подготовки в высшей школе. Дело в том, что современная система педагогического образования категорически не соответствует вызовам времени, реальным потребностям отечественной школы.

С наступлением глобальной информатизации учителю в современной школе уже недостаточно хорошо знать свой предмет и владеть методами его преподавания: в Интернете дети легко находят необходимые факты. Давно известно, что школьник любит тот предмет, который преподает интересный, умный, широко эрудированный учитель – человек, с которым можно говорить о глобальных вопросах смысла жизни. Поэтому, надо полагать, что основным объектом модернизации российского высшего образования сегодня является именно педагогическое образование.

Данные противоречивые тенденции современного социально-гуманитарного развития, с одной стороны, свидетельствуют о падении престижа педагогической специальности, а с другой – о проникновении педагогической деятельности в инфраструктуру всех социальных процессов и явлений, обозначая сращивание производства и образовательных систем (например, внутрифирменное обучение,

формирование корпоративной культуры и др.). Поэтому одной из задач образовательной политики каждого государства становится необходимость обеспечить специалистами-педагогами все сферы человеческой деятельности, а не только систему образования. Не случайно серьезное внимание в педагогических учебных заведениях начинает уделяться подготовке социальных педагогов.

Мы знаем, насколько непроста сейчас духовно-нравственная атмосфера в обществе. В условиях кризисов и катаклизмов, которые не раз переживала наша Россия, именно учитель всегда становился главным оплотом и хранителем лучших духовных ценностей. Кризис – это дело рук человеческих. Выйти из кризиса, который сделали люди, можно только через людей. Образование – школьное и вузовское, традиционное и инклюзивное – или по-другому образовывание людей – ключевой фактор развития нравственно здорового общества. Оно же является и ключевым фактором выхода из кризиса. Нельзя забывать о том, что школа – один из немногих социальных институтов, уроки жизни в которой проходят *все граждане* нашей страны.

Стоит ли без конца напоминать о том, что учитель в России – больше чем учитель: он традиционно носитель национального самосознания, нравственных ценностей, образ и образец культуры. А подготовка современного учителя, способного осуществить инклюзивное образование, то есть образование для всех, оказывается еще более сложной задачей для высшей педагогической школы России. «Наиболее актуальный и сложный аспект проблемы инклюзивного образования, – пишут А.П. Валицкая и В.А. Рабош, – это педагогическое образование для инклюзива: учитель нового типа должен не только владеть соответствующими профессиональными психолого-педагогическими умениями, но и быть личностью подлинной гуманитарной образованности, способной понимать современную социокультурную ситуацию в стране, обладать высокой нравственной культурой, видеть смысл собственной жизни в служении ребенку, людям» [1, с. 71].

Чтобы соответствовать гуманистической ориентации образования, современному педагогу инклюзии необходимы: педагогическая наблюдательность (умение определять потребности ребенка и те ограничения, которые мешают ему их реализовать), педагогический оптимизм (желание видеть сильные стороны ребенка и опираться на них), педагогическая ответственность (умение понимать индивидуальные проявления в поведении ребенка, создавать условия для дальнейшего развития его как индивидуальности), педагогическая настойчивость (потребность определять и отстаивать интересы ребенка в различных жизненных ситуациях).

Речь идет о содержательно-мировоззренческой, духовно-нравственной подготовке профессионала-гуманитария, способного самостоятельно, творчески, целесообразно выбирать и пользоваться технологиями, пригодными для работы с конкретными образовательными группами, будь то дети с ограниченными физическими и интеллектуальными возможностями, будь то дети мегаполиса или села.

Для этого требуется профессиональная базовая мировоззренческая подготовка, обеспечивающая устойчивость ценностных ориентиров. Именно такой духовно-нравственный и интеллектуальный фундамент защитит личность от манипуляций ее сознанием, создаст условия адекватной ориентации в современном мире. Только такой учитель сможет способствовать становлению личности ребенка

инклюзивной школы, организовать образовательный процесс в единстве обучения и воспитания в процедурах междисциплинарной интеграции, имеющей своей целью удовлетворение базовой духовной потребности в понимании мира и самого себя в нем.

Учитель воспитывает в первую очередь, обучая детей своему предмету. Поэтому, заботясь об обновлении содержания инклюзивного образования (т.е. при подготовке учебников и учебных пособий), нельзя забывать о великой воспитательной роли всех предметов. Им принадлежит важнейшая роль в формировании системы жизненных ценностей, центральное место в которой занимают патриотизм и гражданская ответственность, гуманность и высокая общая культура. Это особенно важно сегодня, когда дети, особенно дети с ОВЗ, испытывают на себе агрессивное, разлагающее воздействие низкопробной массовой культуры. Инклюзивное образование — это тот процесс развития общего образования, который как раз подразумевает доступность образования для всех не в плане разрешения (учиться никому не запрещено), а в плане приспособления системы образования к различным нуждам детей, в том числе и детей с особыми потребностями. Однако в государственных, научных и общественных кругах до сих пор не существует единого и четкого представления о принципах и стратегии инклюзивного обучения, не подготовлены педагогические кадры, отвечающие требованиям социальной инклюзии. Пожалуй, самым серьезным препятствием на пути введения инклюзивного образования является неготовность общества принимать каждого своего члена таким, какой он есть.

Что же такое инклюзия и почему это так важно? Мы убеждены, что инклюзия, будучи по своей природе очень естественным процессом, не может существовать в среде, где некоторые дети полностью или частично отделены в обучении от своих сверстников. Возможно, легче описать, что такое *не-инклюзия*.

Обучение детей частично в специальной школе, а частично в общеобразовательной – это не инклюзия.

Обучение детей в общеобразовательной школе в сегрегационных, специализированных условиях – это не инклюзия.

Обучение особого ребёнка в обычном классе по программам и содержанию образовательной среды кардинально отличающихся от того, над чем работают его сверстники в этом классе – это тоже не инклюзия.

Инклюзия означает полное включение детей с различными возможностями во все аспекты школьной жизни, в которых с удовольствием и радостью участвуют также все остальные дети. Это требует реальной адаптации школьного пространства к тому, чтобы встретить нужды всех детей без исключения, ценить и уважать различия. Это не означает, что инклюзия не требует оказания детям с различными возможностями специальной помощи и поддержки на уроках или обучения за пределами класса, если это требуется. Но это всё является разнообразными возможными вариантами, периодически необходимыми буквально для всех учеников в классе.

Наиболее распространенная интегративная (инклюзивная) ситуация – когда заботу о каком-либо «нуждающемся» члене сообщества берет на себя человек, в нашем случае это педагог, который и воплощает эти шаги сообщества, шаги сообщества навстречу нуждающемуся индивиду. Все вместе люди еще могут что-то сделать, чтобы преодолеть разрушительное действие дезинтеграции. А

дезинтеграция (от лат. de – прочь и integer – цельный) – это расщепление, рассеивание, противоположность интеграции.

В области инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями можно выделить три взаимообусловленные проблемы. Первая заключается в том, что часть детей, которые чем-то отличаются от сверстников, оказываются фактически социально изолированными. Педагоги при этом не всегда владеют методикой формирования положительных межличностных отношений в коллективе, в состав которого входят такие дети. Как следствие, появляется вторая проблема, проблема формирования жизненной компетенции детей с особенностями развития. При ограниченном социальном взаимодействии эти дети не приобретают необходимого им положительного опыта поведения в различных жизненных ситуациях. Наконец, третья проблема, о которой пойдет ниже речь, связана с кадровым обеспечением развития инклюзивного образования.

В свете сказанного достаточно серьезной проблемой подготовки гуманного учителя какого-то конкретного предмета является преобразование личности студента в будущего учителя-мастера для инклюзивной школы (учителем-профессионалом он станет в процессе практической деятельности в этой школе), способного решать достаточно большое многообразие задач, связанных и с обучением, и с воспитанием совершенно разных по характеру, по состоянию здоровья, по интеллектуальному развитию детей. Ведь подлинный учитель – это, прежде всего, воспитатель. Он учит учащихся не только своему предмету, но и учит жить.

Поскольку университет выполняет не только исследовательские и кузницей формирования новых кадров, то ему необходимо позаботиться не только о подготовке компетентных специалистов, скажем в области прикладной математики, теоретической физики или нанотехнологий, но и о подготовке современного гуманного учителя, способного готовить выпускников школ к поступлению в свой университет и освоению в нем сложных научно-образовательных информаций. Отсюда следует, что сам университет должен обеспечить поддержку образовательного процесса в школе, в том числе и инклюзивной, через подготовку в своих стенах гуманотворческих педагогических кадров. Это даст возможность выпускникам школ, обучившимся у подготовленных университетом учителей, сравнительно легко приспособляться к резким изменениям в вузовских требованиях.

Если на базе мощного института математики классического/педагогического университета будут получать высшее математическое образование и будущие школьные учителя математики, которым частную дидактику (предметную методику), педагогику и психологию будут читать ученые-методисты, ученые-педагоги и ученые-психологи института педагогики и психологии, являющегося структурным подразделением того же университета, тогда в гимназии, лицеи, инклюзивные школы, педагогические колледжи пойдут основательно подготовленные, эрудированные, гуманные учителя – бакалавры и магистры [7, с. 17–18].

Следовательно, главный смысл гуманистической парадигмы профессионального педагогического образования состоит в том, чтобы формировать у будущего педагога как прочные научные знания по своей специальности (математике с методикой ее преподавания, биологии...), так и по

психолого-педагогическим и культурологическим дисциплинам. Человек, не умеющий читать и писать, учитель, будучи неискренним и безнравственным сам, не может научить этому других!

Сегодня гуманитарии много пишут о личностно-ориентированном образовательном процессе. Действительно, чтобы грамотно конструировать образовательную программу, необходимо отчетливо представлять себе особенности мировосприятия того человека, которому она предназначена. А в живой педагогической практике инклюзивной школы просто необходимо обращение к каждой конкретной индивидуальности, хотя обычно педагог и имеет дело с группой воспитанников.

Несмотря на то, что педагогическая деятельность ориентирована на внешние ожидания и социальные установки, отраженные в государственных стандартах, суть ее состоит все-таки в реализации ценностных общественных установок в сознании обучаемых через личность и профессионализм педагога. Подготовка и развитие педагога, обеспечивающего собственный вклад в развитие обучаемого в условиях формального и неформального образования, в широкой социальной сфере и инклюзивной среде, становится ведущим фактором инклюзивного образования в любой стране. Вот чтобы подготовить такого педагога, и следует модернизировать систему педагогического образования.

Основными принципами его преобразований должны стать системные представления о широкой инклюзии в создании педагогической среды, позволяющей каждому человеку в любой момент своей жизни участвовать в процессе получения новых и необходимых для него знаний. К этим принципам исследователи относят следующие:

- обеспечение государственных гарантий доступности и бесплатности подготовки педагогов для образования людей в разных видах и типах учебных и социальных организаций, адресная социальная поддержка педагогов и всех обучающихся;

- развитие систем качественного педагогического образования независимо от форм собственности образовательных учреждений, достижение государственных стандартов качества образования;

- широкая инклюзия, активное включение педагогов в систему формирования кадрового потенциала для эффективной экономики, развития педагогической среды в любом коллективе, где вырабатываются способы неформального образования на основе взаимопонимания и толерантности;

- создание современных нормативно-правовых и организационно-экономических механизмов развития инклюзивного педагогического образования на протяжении всей жизни педагога;

- всемерное повышение социального статуса, профессионального уровня педагогов, усиление их государственной поддержки;

- реорганизация системы управления педагогическим образованием с ориентацией на развитие общественного инклюзивного образования населения страны [1, с. 40].

Для реализации этих принципов, создающих условия для институализации системы инклюзивного образования в целом и подготовки педагогических кадров, нужна новая роль государства, выступающего в качестве субъекта, определяющего финансовые вложения в образование и сохраняющего контроль за их реализацией. Первейшей задачей государственной политики является создание необходимой

законодательной базы и правил поведения для всех субъектов системы инклюзивного образования.

Государство в этой ситуации обязано выполнять функции обеспечения устойчивых, благоприятных условий для реализации эффективной кадровой политики в системе образования. Государственные органы должны обеспечивать системность и согласованность решений по развитию педагогического образования в стране, осуществлять разработку и корректировку принимаемых мер по их применению на практике, сочетать тактические и стратегические действия, отдавая приоритет стратегии в вопросах профессионализации педагогических кадров. Решение этих проблем предполагает наличие нового аппарата управленцев, государственных служащих, хорошо понимающих роль системы инклюзивного образования в постиндустриальном обществе.

Для этого, на наш взгляд, необходимо, прежде всего, силами ученых и практиков выработать адекватную современным требованиям концепцию государственной кадровой политики в отношении педагогов инклюзивного образования. Следует создать штат квалифицированных экспертов, обеспечивающих реализацию принципов инклюзивного образования в целом и педагогического в частности. Отработать процедуру принятия и согласования решений по развитию инклюзивного образования на всех уровнях государственной исполнительной и законодательной власти. Выработать и постоянно внедрять в практику новый организационно-экономический механизм по подготовке и развитию педагогических кадров для всех отраслей деятельности, где возможно развитие инклюзивного образования, в том числе и среди чиновников государственной службы.

Сегодня мы говорим о необходимости создания условий по подготовке педагогических кадров к реализации инклюзивного образования как об одном из самых приоритетных направлений инновационного развития вуза. Ведь реализация инклюзивной системы образования – это инновационный вид деятельности, которую предстоит осуществлять и вузам, и общеобразовательным учреждениям. Учителя зачастую оказываются в замешательстве от того, что им нужно будет учить ребенка даже с незначительными нарушениями развития и поведения. Они признаются, что не знают, как организовать его обучение и вообще «что с ним делать»; нет методических и учебных пособий для работы с нестандартными детьми. Соответственно задачей системы постдипломного образования становится подготовка педагогов и руководителей к работе в инновационных условиях, то есть обеспечение их готовности действовать в ситуациях, не предполагающих опоры на прошлый опыт.

Многие исследователи отмечают, что необходима подготовка новых кадров не только в сфере образования и социальной работы, но и в других областях деятельности – профессионалов, способных к сотрудничеству с людьми, не оценивая их по принципу физических ограничений или других особенностей. Целесообразно внедрение в систему высшего образования гуманитарных технологий, способствующих формированию готовности к социальному партнерству в инклюзивном обществе. В этом смысле инновационная образовательная магистерская программа в ИЭУП (г. Казань) «Уникальные технологии инклюзивного образования» является фундаментом для разработки научных, организационных, образовательных и кадровых вопросов по изучению и внедрению инклюзивного образования (например, в Татарстане). Значительную

эффективность показал опыт включения таких технологий в содержание курсов по выбору в магистратуре по специальности «Уникальные технологии в образовании». Так, курс «Дистанционные информационные технологии» направлен на формирование компетентности в области применения информационных технологий для повышения успешности учебной и трудовой деятельности не только будущих педагогов-психологов, но и менеджеров сферы образования; овладение приемами использования специальных устройств и программного обеспечения для людей с сенсомоторными нарушениями.

Во многих других исследованиях также отмечается, что профессиональная компетентность проявляется в процессе решения профессиональных задач разного уровня сложности в разных контекстах с использованием определенного образовательного пространства. Ориентируясь на данный подход, исследователями были сформулированы группы профессиональных задач, отражающих компетентность педагогов в области инклюзивного образования:

- обнаруживать, понимать и применять психолого-педагогические закономерности и особенности возрастного и личностного развития детей с ограниченными возможностями здоровья, находящихся в условиях инклюзивной образовательной среды;

- уметь отбирать оптимальные формы организации инклюзивного образования, проектировать учебный процесс для совместного обучения детей с нарушенным и нормальным развитием;

- реализовывать различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами коррекционно-образовательного процесса;

- создавать коррекционно-развивающую среду в условиях инклюзивного образовательного пространства и использовать ресурсы и возможности общеобразовательного учреждения для развития детей с ограниченными возможностями и нормально развивающихся сверстников;

- проектировать и осуществлять профессиональное самообразование по вопросам обучения, воспитания и развития детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной образовательной среды [2, 221-223].

Например, в РГПУ им. А.И. Герцена, где имеется достаточно большой опыт подготовки педагогических кадров для инклюзивной школы, приоритетными направлениями системы переподготовки и повышения квалификации работников образования в области инклюзивного образования являются следующие:

- приведение содержания образования, технологий обучения и методов оценки качества инклюзивного образования в соответствие с требованиями современного общества;

- выявление всех заинтересованных сторон с их интересами и потребностями;

- адаптация к новым условиям профессиональной деятельности в сфере инклюзивного образования;

- обеспечение современной профессионально значимой информацией;

- создание условий для обеспечения уровня компетентности педагога, способного самостоятельно действовать в широкой сфере профессиональной деятельности, принимать адекватные решения в нестандартных ситуациях, осуществлять осознанный выбор из имеющихся в его распоряжении разнообразных способов деятельности [1, с. 91].

С этой целью нашими учёными-педагогами и психологами выделены основные характеристики компетенций, необходимых учителю для успешной работы в условиях инклюзивного образования. Как особо актуальные для современных реалий России среди них были выделены: поликультурность, гуманность и инклюзивность [1,59].

Опыт, имеющийся за рубежом, показывает, что подготовка педагогических кадров для системы инклюзивного образования – это долгосрочная стратегия, требующая терпения, последовательности, непрерывности, поэтапности и комплексного подхода для ее реализации. Развитие инклюзивного образования в нашей стране также требует принципиальных изменений в системе не только среднего (как «школа для всех»), но и профессионального и дополнительного образования (как «образование для всех»).

Завершая рассуждения о проблеме педагогического образования, хочется еще раз подчеркнуть мысль о том, что мы все должны ясно понимать, что положительный результат преобразований в области образования, инклюзивного в том числе, не может быть достигнут без коренного изменения отношения к Учителю со стороны общества и государства. Государственным деятелям, да и чиновникам из сферы образования тоже, давно пора понять ту истину, что именно труд учителя, его ум, глубокие теоретические и практические знания в области своего предмета, педагогический талант, интеллект и высокая культура доводят до логического конца все то, что задумано обществом в сфере формирования интеллектуальной, нравственно и физически здоровой гуманной личности человека.

Литература:

1. Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы: мат-лы междунар. конф., 19–20 июня 2008 года. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 215 с.
2. Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: мат-лы междунар. науч.-практ. конф. (20–22 июня 2011, Москва) / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; редкол.: С.В. Алексина и др. – М.: МГППУ, 2011. – 244 с.
3. Инклюзивное образование: перспективы развития в России: мат-лы к конф., 23-24 июня 2004 г. – М., 2004 – 108 с.
4. Сапегин К.В. Образовательная технология «Портфолио» // Директор сельской школы. 2010. – № 3. – С. 40–59.
5. URL: <http://inclusion.vzaimodeystvie.ru/news/i-vse-taki-obuchenie/>
6. Нигматов, З.Г. Гуманистические основы педагогики: учеб. пособие. – М.: Высш. шк., 2004. – 400 с.
7. Нигматов З.Г. Гуманотворческая парадигма профессионального педагогического образования // Педагогическое образование в России: прошлое, настоящее, будущее: материалы междунар. науч.-практ. конф., посвященной 200-летию педагогического образования в Поволжье (Казань, 3–5 октября 2012 г.). – Казань: Казан. ун-т, 2012. – 520 с.
8. Шамова Т.И., Давыденко Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001.
9. Здоровье детей. – 2008. – № 12.

ГЛАВА V. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

§1. Технологии психологического сопровождения развития одаренных детей

Цель психологического сопровождения: содействие в выявлении, поддержке и развитии талантливых детей, их самореализации, профессиональном самоопределении, сохранении психологического и физического здоровья, создание оптимальных условий для гармоничного развития талантливых и одаренных детей.

Задачи психологического сопровождения:

1. Определить критерии признаков талантливости и одаренности детей, создать банк диагностических методик и реализовать систему диагностической работы по выявлению талантливых и одарённых школьников, требующих особого маршрута сопровождения;
2. Содействовать формированию позитивной Я-концепции (самоотношения, самоуважения, самопринятия) у одаренного ребенка;
3. Способствовать развитию одаренности детей, а также эмоциональной устойчивости, формированию навыков саморегуляции, преодолению стресса, поведения в экстремальных ситуациях (конкурсах, олимпиадах, экзаменах);
4. Содействовать социализации, формированию коммуникативных навыков у одаренного ребенка;
5. Осуществлять профилактические мероприятия по предупреждению возникновения проблем в обучении, развитии и воспитании ребенка;
6. Оказывать помощь участникам педагогического процесса в решении актуальных задач развития, обучения, социализации талантливых и одаренных детей, повышения психологической комфортности окружающей среды;
7. Участвовать в проведении различных по форме мероприятий по психологическому просвещению педагогов и родителей, имеющих своей целью расширение их представлений о природе одарённости, об особенностях обучения и воспитания одарённых детей.

Важнейшее положение современной психологии одаренности заключается в том, что ее развитие не может рассматриваться вне взаимодействия развивающейся личности, социального окружения и образовательного пространства. При этом подчеркивается особая роль школьного обучения в создании условий, ориентированных на особые возможности одаренных детей. Для создания таких условий необходимы: адекватное применение методов выявления этих особенностей при разных проявлениях одаренности, прослеживание их изменений в ходе возрастного развития в зависимости от условий воспитания и обучения, помощь одаренным учащимся в решении их проблем.

Технологии сопровождения одаренных детей осуществляются на 4-х уровнях:

1. Индивидуальный — индивидуальная психолого-педагогическая работа непосредственно с талантливым или одарённым учеником (индивидуальные консультации, дополнительные занятия);
2. Групповой — психолого-педагогическая работа с группами талантливых и одаренных школьников (групповые консультации, тренинги);

3. Уровень класса — деятельность психологов, педагогов по созданию психологически комфортной среды, позитивных взаимоотношений с одноклассниками;

4. Уровень специализированного учреждения (психолого-педагогические консультационные центры).

Основные направления психологического сопровождения талантливых и одаренных детей:

Диагностическое направление: составление банка психодиагностических методик и реализация психологической диагностики, направленной на выявление талантливых и одаренных школьников, актуальных задач и проблем их развития, обучения, социализации;

Коррекционно-развивающее направление: развитие эмоциональной устойчивости, формирование навыков саморегуляции, преодоления стресса, поведения в экстремальных ситуациях (конкурсах, олимпиадах, экзаменах); содействие социализации, формированию коммуникативных навыков;

Просветительское направление: развитие психолого-педагогической компетентности администрации, педагогов, родителей; содействие в повышении квалификации педагогов, работающих с талантливыми детьми, педагог не должен рассматриваться только как средство развития таланта. У педагогов должна формироваться устойчивая самооценка и выработаться позиция Мастера и Учителя;

Консультационное направление: оказание психологической помощи талантливым и одарённым детям и их родителям и педагогам в решении возникающих у них проблем (конфликты в явной и скрытой форме, нежелание ученика и педагога сотрудничать вне урока и пр.);

Психопрофилактическое направление: охрана и укрепление здоровья, формирование в школьном сообществе определённой психологической установки в отношении одарённости. Организация психологической среды в школе, поддерживающей и развивающей идеи уникальности каждого школьника, ценности именно его способности. Такая установка является противовесом конкурентности, самоутверждению за счёт других;

Экспертное направление: экспертиза образовательных и учебных программ, проектов, пособий, образовательной среды, профессиональной деятельности специалистов школы;

Мотивационное направление - поощрение талантливых и одарённых учащихся, педагогов и родителей (премии, почётные грамоты и пр.).

Также к числу стратегий (технологий), основных ценностно-целевых ориентаций в работе с одаренными детьми, можно отнести следующие:

- активизация – стратегия, ориентированная на создание условий, предоставляющих максимальную возможность для проявления и развития индивидуальных способностей каждого ребенка;
- преодоление барьеров – стратегия, нацеленная на нивелирование препятствий, мешающих развитию детей;
- поддержка и развитие высоких достижений, проявленных ребенком.

Важнейшим направлением психолого-педагогического сопровождения развития учащихся является сохранение и *укрепление здоровья детей*. Конкретными задачами работы в данном направлении являются:

- развитие навыков саморегуляции и управления стрессом;

- формирование установок на здоровый образ жизни;
- профилактика школьного и дорожного травматизма.

Современные подходы к построению эффективных профилактических программ утверждают необходимость не только давать учащимся информацию о поведенческих рисках, опасных для здоровья, но и формировать навыки здорового жизненного стиля. Необходимым условием эффективности обучения здоровому образу жизни становится использование широкого диапазона интерактивных видов деятельности (тренинги, ролевые игры, моделирование ситуации и т.д.).

Предлагаемая модель психолого-педагогического сопровождения одаренных детей может быть представлена в виде следующей схемы:

В соответствии с этой моделью работу психолого-педагогической службы планируется проводить по трем направлениям:

1. Работа непосредственно с одаренными учащимися (отбор учащихся с высокими способностями; выявление их психологических особенностей для обеспечения условий обучения, позволяющих максимально реализовать имеющийся потенциал на каждом возрастном этапе; психологическое сопровождение процесса обучения, в котором каждый ребенок выступает как активный субъект собственного развития, осуществляемого во взаимодействии с окружением).

2. Работа с учителями школы (подготовка учителей для работы с одаренными учащимися; разработка принципов, программы работы с одаренными учащимися). Вместе с тем многие педагоги отмечают, что наличие в классе одаренного ребенка стимулирует учителя при подготовке к урокам и в целом положительно влияет на общий интеллектуальный фон класса.

3. Работа с родителями одаренного ребенка - путем реализации помощи родителям одаренного ребенка.

Технологии выявления одаренных детей требуют комплексного подхода и включают в себя как психодиагностические тесты (интеллекта, специальных способностей, креативности, мотивации достижений), так и наблюдения, мнения окружающих людей (родителей, учителей), анализ увлечений и достижений учащихся в учебной и внешкольной деятельности.

Сопоставление результатов психологического тестирования и экспертных оценок учителей позволяет получить дополнительную информацию об индивидуальных различиях одаренности школьников, а также выделить особую группу учащихся, высокий уровень способностей которых по каким-либо причинам не был раскрыт.

Методики диагностики интеллектуальных способностей детей разных возрастов подбираются таким образом, чтобы диагностировать как вербальные, так и пространственные интеллектуальные способности: тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра, групповой интеллектуальный тест (ГИТ), прогрессивные матрицы Равена, школьный тест умственного развития (ШТУР) и краткий отборочный тест (КОТ). Однако не следует ориентироваться только на диагностику интеллекта, поскольку тесты не измеряют природный интеллект, являются тестами знаний, умений, навыков, полученных в школе и семье, возможно натаскивание на выполнение тестов.

Выявление детей, имеющих специальные способности (музыкальные, изобразительные, физические и т.п.), проводится на основании опросов родителей,

учителей, анализа продуктов деятельности во внеурочное время. Возможно также предъявление теста- анкеты А. де Хаана и Г. Каффа.

Одаренность часто понимается как интеллектуальная одаренность, т. е. способность к выдающимся (для данного возраста) интеллектуальным достижениям. Однако существуют и другие виды одаренности.

Современными научными исследованиями доказано существование особого вида одаренности — творческой, то есть способности к творческой самореализации в различных областях жизнедеятельности. Творческая одаренность не связана однозначно с интеллектом. Как указывает известный авторитет в области одаренности Э. Торранс, если бы мы выявляли одаренных детей на основе тестов на интеллект, то мы бы отсеяли 70% наиболее творческих из них.

Интеллектуальной одаренностью обладает небольшое число людей; она может быть относительно легко выявлена с помощью психологических тестов. В основе творческой одаренности лежит творческий потенциал — нереализованные возможности, имеющиеся у каждого человека. Проблема заключается не столько в том, чтобы выявлять и отбирать детей, обладающих этим видом одаренности, сколько в том, чтобы развивать ее у всех учащихся без исключения.

При проведении социометрических процедур психологу важно обратить внимание на социальный статус ребенка в группе сверстников. Часто одаренные дети в начальной школе являются и лидерами (учительница его продвигает), что может вызвать неприязнь других детей. Поэтому педагогу-психологу целесообразно при проведении групповых занятий в классе или больших психологических игр по развитию сплоченности коллектива, формированию коммуникативных навыков планировать совместные занятия одаренных детей с другими детьми, формировать социальные контакты, содействовать формированию адекватного самоотношения, стараться избегать крайностей в признании и оценке успехов учащегося.

Дальнейшая работа психологической службы школы с одаренными школьниками предполагает применение технологий психологического сопровождения процесса обучения. Оно включает мониторинг психологического развития одаренных школьников, индивидуальное консультирование самих учащихся (для оказания необходимой психологической поддержки), их родителей и учителей (для создания необходимых условий развития одаренных учащихся, коррекции программы обучения).

Корректирующие развивающие и интегративные программы. Хотя имеется много данных характеризующих одаренных детей, как хорошо приспособляющихся, самостоятельных, более социально зрелых, тем не менее большинство педагогов рекомендуют программы в социально-эмоциональной сфере. Они могут ориентироваться на разные цели. Корректирующие программы создаются для тех одаренных детей, которые испытывают эмоциональные или поведенческие трудности. Развивающие создаются для улучшения состояния эмоциональной сферы; в них используются такие виды упражнений как ролевой тренинг, тренинг сензитивности, обсуждения в малых группах. Интегративные программы соединяют познавательные и эмоциональные компоненты. Их можно разделить на: направленные на обсуждение жизненных ценностей и связанные с исследованием проблемы самоактуализации.

Обсуждение жизненных ценностей важно для одаренных детей из-за их высокоразвитых умений рассуждать, повышенной чувствительности к

несправедливости и противоречиям. Поэтому курсы, в которых сочетаются эмоциональные и познавательные стороны, рассматриваются как весьма желательные для таких учеников.

Они помогают делать осознанный выбор, искать альтернативы в ситуациях выбора, взвешивать последствия каждого выбора, утвердить то, что значимо для этих детей, оценивать и совершенствовать свой образ жизни. Программы по самоактуализации основываются на традиционных проблемах гуманистической психологии и, согласно данным исследований, положительно влияют на самооценку и межличностные отношения. Сопоставление стратегии ускорения и обогащения показывает, что они могут переходить одна в другую в зависимости от поставленных целей и задач однако их выделение помогает яснее понять, чего мы хотим добиться. Важно также осознавать достоинства и недостатки разнообразных форм воплощения стратегии.

Для развития дивергентного мышления (мышление, связанное с творчеством, анализирующее различные аспекты, которые имеют отношение к данной проблеме) одаренных детей надо активно вовлекать в групповые занятия музыкой, ритмикой, сценическим искусством. Функционирование в школе кружков, психологических клубов, игр типа "Что, где, когда?", направление в центры внешкольной работы дает возможность талантливому ребенку продуцировать разнообразные и необычные идеи, развивать специальные способности и ощущать при этом свою успешность

Для того чтобы можно было полноценно развивать творческую одаренность учащихся, необходимо организовывать специальные занятия, на которых уделяется внимание личностным чертам, привязанности, суждениям, предпочтениям, человеческим мыслям, чувствам и действиям, межличностным отношениям и закономерностям развития мира.

Условно занятия можно разделить на четыре блока:

- «Я — Я» (Я в общении с самим собой).
- «Я — другой» (Я в общении с другими).
- «Я — общество» (как Я общаюсь с общественными институтами).
- «Я — мир» (как Я исследую этот мир).

На занятиях могут использоваться такие методы, как тестирование и само тестирование, минилекции, имитационные игры, экскурсии, наблюдения и др. При этом для того чтобы ученик смог реализовать свои творческие способности, у него должна быть сформирована достаточно высокая самооценка, которая стимулировала бы его к деятельности.

Творческие достижения ученика не следует оценивать с позиций общепринятых нормативных стандартов. Педагог, школьный психолог должны особо отмечать индивидуальные достижения ученика, при этом оценочный фокус должен быть перенесён с самого ученика на то дело, открытие, которое им сделано.

Следует помнить, что *эффективность развития детской одаренности нивелируют следующие негативные факторы:*

1. "дискриминация" личности одаренного учащегося из-за отсутствия необходимого дифференцированного обучения;
2. ориентация на "среднего" ученика;
3. слабый учет особенностей когнитивных стилей одаренных учащихся в учебно-познавательной деятельности;
4. недооценка законов творчества учителями;

5. наличие механизмов избегания, маскировки своих возможностей одаренными детьми из-за отсутствия условий самореализации;
6. сдерживающая система репродуктивных заданий, упражнений и формальных требований;
7. низкий уровень подготовки специалистов для работы с одаренными детьми;
8. излишняя унификация программ.

В гимназиях, лицеях, где обучается большее количество способных детей, применяются также такие формы работы, как создание групп по интересам (ответственные педагоги отбирают детей со сходными интересами и способностями). Это проходит не только в рамках одного класса, но и в масштабе школы. Работа групп по интересам наиболее плодотворна, когда устанавливаются связи между содержанием их работы и другими видами работы школы. Полезно, когда деятельность групп по интересам является дополнением к школьной программе и способствует росту теоретических знаний учащихся.

В связи с этим психологу важно быть готовым предоставить информацию о современных психолого-педагогических технологиях, предложить игры, упражнения, развивающие разные интеллектуальные процессы.

Существенное направление деятельности педагога-психолога – *психологическая подготовка учащихся к участию в олимпиадах, конкурсах, выставках*. И в связи с этим – обучение навыкам саморегуляции, уверенного поведения и ориентации в новых социальных ситуациях, т. е. выработка такого качества как адаптивность. Целесообразно направлять школьников в группы социально-психологического тренинга, в которых они обучаются умению выслушивать товарища, подыскивать убедительные доводы в подтверждение своей точки зрения, проявлять терпимость к разным мнениям.

Поощрительные меры также являются действенным технологическим инструментом в повышении мотивации одаренных детей к обучению и росту своих достижений. Приведение этих мер в систему, и ее регулирование будет формировать стимулирующие мотивы одаренных детей и способствовать оказанию им социальной помощи и поддержки. В школе возможны инвариантные и разноуровневые системы поощрения учащихся: награждения грамотами, благодарственными письмами, обеспечение участия в конкурсах, олимпиадах, соревнованиях, размещение информации о достижениях в СМИ, на сайтах школы и т.д.

Нельзя забывать слова выдающегося психолога С. Л. Рубинштейна: «Общая одаренность является не только предпосылкой, но и результатом всестороннего развития личности». Задача педагогов и психологов при работе с одаренными детьми — не пассивное наблюдение за их ростом, а создание условий для формирования внутренней мотивации деятельности и системы ценностей, которые создают основу становления духовной личности.

При проведении психолого-педагогического мониторинга эффективности сопровождения одаренных детей в образовательном учреждении необходимо учитывать следующие технологические составляющие:

- комплексный подход к процессу организации сопровождения одаренного ребенка с привлечением всех участников образовательного процесса (педагогов, администрации, родителей);

- обязательный учет зоны ближайшего развития при разработке индивидуальной программы сопровождения ребенка;
- комплексность оценивания всех сторон поведения и деятельности ребенка, с использованием различных источников информации и длительности наблюдений;
- разнообразное включение ребенка в специально-организованные сферы деятельности, которые соответствуют его интересам и склонностям;
- тщательная экспертиза продуктов деятельности детей с использованием метода компетентных судей и анализ реальных достижений одаренных детей (участие в олимпиадах, конкурсах, школьных конференциях, спортивных соревнованиях, фестивалях, смотрах и т.д.).

Соответственно все вышеназванные составляющие психолого-педагогической компетентности педагога и эффективности организации психолого-педагогического мониторинга в образовательном учреждении позволяют сделать вывод, что для сопровождения одаренного ребенка требуется «одаренный» педагог. Высокие способности — это тот плацдарм, на котором одаренность может базироваться, но только при условии терпеливого, внимательного и бережного отношения взрослых к проблеме развития способностей ребенка, к вопросу формирования его личности.

Работа с родителями также рассматривается как важнейшая задача, решаемая в системе технологий психолого-педагогического сопровождения как в традиционных формах консультирования и просвещения, так и в форме совместных (родители и дети) семинаров-тренингов по развитию навыков общения, сотрудничества, разрешения конфликтов.

Таким образом, психологическое сопровождение развития одаренных детей будет являться неотъемлемым элементом системы образования, равноправным партнером структур и специалистов разного профиля в решении задач обучения, воспитания и развития нового поколения.

§2. Творческие технологии в инклюзивном образовании

Инклюзивное образование есть специфическая форма организации учебно-воспитательного процесса, в котором принимается и понимается любой обучаемый независимо от индивидуальных особенностей. Это процесс совместного образования типичных и Других/нетипичных обучаемых, в рамках которого реализуется методика индивидуального подхода. Инклюзия как своеобразная философия удовлетворяет потребности в образовании, раскрывает и развивает индивидуальные способности, поддерживает и придает уверенность, способствует хорошей адаптации, социализации, самореализации, приобретению опыта (коммуникативного, социального, психологического) особенно Других/нетипичных. В рамках инклюзии учитываются индивидуальные особенности и интеллектуально-личностный потенциал, которые развиваются, переводятся в созидательное русло и оцениваются в позитивном плане. Все это создает условия для дальнейшего проявления и жизнедеятельности Другого/нетипичного в социуме. Итогом внедрения подобного образования является гармонически развитая личность, не

дистанцирующая себя от общества и не чувствующая отчуждения, способная к самостоятельной и полноценной жизни в обществе.

Ключевой фигурой инклюзивного образования является личность самого педагога. Он должен обладать гибкостью мышления, что обеспечивается высокой моральной устойчивостью и креативным подходом как к процессу обучения, так и к самим обучаемым, особенно Другим/нетипичным.

Индивидуально-гибкий подход к личности обучаемого основан на творческом подходе в инклюзивном образовании. Применение этого подхода создает общность всей группы в процессе совместной социокультурной деятельности. Человек всегда решает труднейшую задачу – найти себя, стать и быть самим собой, даже когда ему «совсем придется туго» (А. Тарковский), тем самым осуществив свое «искусство быть». Именно сфера образования оказывается тем обширным и плодотворным полем, в рамках которого формируется личность. Сама культуротворческая деятельность предполагает создание и преобразование человеком самого себя, формирование целей и задач, шкалы приоритетов и ценностей, в соответствии с которыми он проявляет себя в окружающем мире. Каждый человек осуществляет собственное творчество в виде «искусства быть», проявив умение продуктивного самосознания, учиться сохранять стабильность, поддерживая гармонию душевного и телесного, чувственного и рационального. Благодаря подобному творческому подходу каждый человек осуществит саморазвитие и сможет реализовать все свои потенциалы, став истинным и полноценным членом общества. Заметим, что эта идея «стара как мир»: она будоражила умы во все времена, нередко выходя на первый план (вспомним, Античность и Возрождение). Ситуация обращения к прошлому сегодня не случайна. Дело в том, что современное культурное пространство исследователи нередко называют «неоархаика» [9] или «археоавангард» [3]. Умберто Эко справедливо считает, что современность живет под натиском прошлого и всего «до-нее-сказанного», от которых невозможно избавиться, и они вступают в игру [11].

Человек в современном мире должен изменить самого себя путем творческого подхода ко всему, что его окружает, и, в первую очередь, к самому себе. Даже само «искусство быть» подразумевает творческое начало. Именно творчество способно вывести человека из состояния инертности, кризиса, пессимизма, страха и пр. Оно одновременно мобилизует и организует в человеке эмоции, ум и тело, сознательное, бессознательное и подсознательное. Творчество предполагает в человеке открытый и «вдействованный» в окружающую действительность ум, благодаря которому мысль постоянно что-то изобретает, конструирует, расширяет границы области поиска, трансформирует, самодообраивает, проявляя собственную оригинальность.

Само творчество, по Платону, представляет собой рождение бытия из небытия, возникновение из ничего нечто. Творчество, трактуемое как процесс создания чего-то нового, ценностного, можно рассматривать предельно широко применительно к инклюзивному образованию. Подобное уточнение приводит к идее того, что творчество есть 1) среда обучения; 2) процесс соединения способности мышления и деятельности; 3) процесс создания человеком самого себя, благодаря чему он преобразуется, изменяется, креативно перестраивается, становится иным, обретая новые возможности саморазвития; 4) процесс создания собственного духовного мира ценностей и взглядов на мир, вырастающих из

калокагатийной установки; 5) процесс обнаружения новых смыслов бытия в результате образования. Исходя из этого, можно утверждать, что творчество имеет онтологический и гносеологический статус, связанный с антропологической проблематикой.

Обращение к творчеству в рамках инклюзивного образования и способу духовно-интеллектуального возрождения человека не случайно. Дело в том, что «любой продукт человеческого творчества своего рода «послание»; он по-своему «говорит», вопрошает и отвечает, несет в себе «весть», которую нужно уметь «услышать» и которая, соприкасаясь с другим текстом, вновь и вновь актуализируется в целостной жизни культуры» [1]. Как нам кажется, именно творчество как продуктивная деятельность представляет ту человеческую силу, благодаря которой он постоянно саморазвивается, самосовершенствуется и растет. Более того, творчество связано напрямую с искусством, в том числе «искусством быть».

Сам процесс творчества до сих пор до конца не разгадан и его универсальных рецептов нет: это таинственная «святая святых» человека, несущая в себе индивидуальное начало. Творческий процесс захватывает полностью всего человека (в нашем случае, педагога и обучаемого), подключая его фантазию, воображение, разум, интуицию, чувства и эмоции. Творчество связано с игрой всех этих компонентов, благодаря чему человек осуществляет поиск себя и сути бытия. Стадии творческого процесса включают в себя четыре этапа: подготовка (возникновение проблемы и попытки ее решения), инкубация (временное отвлечение от проблемы, но при этом бессознательная постоянная работа над ней), озарение (появление интуитивного решения, ключа к проблеме), проверка (испытание и/или реализация решения). Продукт творчества, в том числе образовательного, всегда будет оригинальным, уникальным и необычным, а так же эффективным и действенным.

Преподаватель, обладая креативным мышлением, имеет открытый ум, не боится отступить от стандартного в решении методологических задач, осуществляя инклюзию. Более того, учитывая нетипичность обучаемых, происходит энактивизм, то есть «вдействие познающего субъекта» (в нашем случае одновременно и преподавателя, и обучаемого) «в познаваемую им среду, их взаимное влияние (циклическую детерминацию), взаимное сотворение и возникновение», «в результате чего трансформируется среда и перестраивается сам ум (и сама личность творца), обретая новые возможности для своего развития» [8].

Именно личность преподавателя задает творческий дух обучаемым, что имеет продолжительные последствия в их жизнедеятельности, служа основой для социальных инноваций в будущем. Неслучайно Г. Биннинг пишет: человеческое творчество – это «открытие возможностей для новых единиц взаимодействия» и «рост некой пирамиды» [12]. В результате внедрения креативного начала в процесс обучения расширяется охват разнообразного знания, что требует от преподавателя значительной эрудиции и потребности в постоянном самообразовании, повышения своей профессиональной компетенции. При этом необходимо заметить, что в результате внедрения творческого компонента даже малейшие изменения на уровне индивида могут впоследствии привести к глобальным изменениям на уровне общества. Вспомним, как об этом писал Р.М. Рильке:

«Все то, что дух из хаоса берет,
Когда-нибудь живущим пригодится;
Пусть это будет нашей мысли взлет –
И та в крови всеобщей растворится, чтоб дальше течь...
А чувство? Как понять его пути?
Ведь и ничтожной тяжести прирост,
Чей след в пространствах мира не найти,
Меняет суть и направленье звезд» [7].

Преподаватель, внедряя креативные практики в процесс инклюзии, должен руководствоваться принципами В. Зифера, изложенными им в книге «Гений во мне»:

- 1) не бояться низкого IQ – он не показатель уровня интеллекта;
- 2) отбросить предрассудки, существующие в обществе;
- 3) применять стратегию маленьких шагов, ведущих к большому успеху;
- 4) из слабости возникает сила;
- 5) спорт полезен не только для тела, но и для мышления;
- 6) необходимо достаточно спать [4].

Творческие техники, внедряемые в учебный процесс инклюзивного образования, помогают преодолеть трудности, позволяют быстро усвоить учебный материал, сопровождаются различного рода переживаниями, в том числе, этическими и эстетическими. Как заметил Джанни Родари, «если мы хотим научить думать, то прежде должны научить придумывать».

В связи со всем вышеизложенным, можно сделать вывод о том, что необходимо разрабатывать научно-методические и методологические стратегии инклюзивного образования.

Литература:

1. Аверинцев С.С., Давыдов Ю.Н., Турбин В.Н. и др. М.М. Бахтин как философ: сб. статей. – М.: Наука, 1992. – С. 115.
2. Агацци Э. Идея общества, основанного на знаниях // Вопросы философии. – 2012. – №10. – С. 6.
3. Гиренок Ф. Удовольствие мыслить иначе. – М.: Академический Проект, 2010. – С. 16.
4. Князев Е.Н. Творческое мышление: натуралистическое видение // Творчество: эпистемологический анализ. – М.: ИФ РАН, 2011. – С. 22–23.
5. Маслов А. Конфуций. Прогулки с мудрецом. – Краснодар: Неоглори, 2010. – С. 307.
6. Пастернак Б. «Доктор Живаго». – М.: Мартин, 2010. – С. 390.
7. Рильке Р.М. Лирика. – М., 1965. – С. 232.
8. Творчество: эпистемологический анализ. – М.: ИФ РАН, 2011. – С. 4-5, 12.
9. Чучин-Русов А. Книга эпохи новой архаики // Общество и книга: от Гутенберга до Интернета. – М.: Традиция, 2000. – С. 169.
10. Щелкунов М.Д. Образованный человек в глобализирующемся мире. – URL: <http://www.congress2008.dialog21.ru/Doklady/23810.htm>
11. Эко У. Имя Розы. – М.: Симпозиум, 1989. – 461 с.
12. Binning G. Aus dem Nichts. Uber die Kreativitat von Natur und Mensch. – Munehen, 1989. – S. 29, 31.

§3. Использование творческих технологий в инклюзии начальной школы

Главным в инклюзивном образовании становится научить пользоваться новыми знаниями и современными информационными технологиями, правильно внедрять их в интеллектуальную среду учащихся, актуализировать тематические и межпредметные связи, формировать устойчивые навыки практического применения знаний, развивать на их основе мыслительные и творческие способности учеников, обеспечить выход на более высокий уровень образовательного процесса. Для успешной организации исследовательской и проектной деятельности необходимо тщательно продумывать формы уроков. Современный учитель не тот, кто хорошо объясняет, а тот, кто нацеливает своих учащихся на будущие успехи, развивает компетентность «умение учиться» на основе технологий нового времени. Наша школа находится в рабочем районе, мотивация учащихся школы к обучению недостаточно высока. Задачи, которые ставит перед собой коллектив – внедрение таких форм и методов обучения, которые способствуют повышению мотивации учеников, развитию мыслительной активности, формированию способности учеников к самостоятельной деятельности. Задачи, которые я поставила перед собой следующие: создание условий для формирования активной, инициативной позиции учащихся в учении, для возникновения у учащихся желания самим добывать знания; для развития у учеников познавательного интереса, желания узнавать что-то новое и делиться своими знаниями с другими учащимися; для формирования общеучебных (в том числе исследовательских и рефлексивных умений, умения работать с разного рода информацией).

Ознакомившись с различными современными образовательными системами, мы остановили свой выбор на системе «Школа 2100», которая ориентирована на формирование функционально грамотной личности средствами предметов начального цикла, обладающей набором ключевых компетенций, а именно – общеучебными умениями.

Данная система единого образовательно пространства позволяет строить учебный процесс, опирается на следующие основные принципы: принцип обучения деятельности, принцип адаптивности, психологической комфортности и развития, принцип управляемого перехода от деятельности в учебной ситуации к деятельности в жизненной ситуации, принцип целостности содержания образования.

А также использовать методы и приёмы поисково–исследовательской технологии, проблемно – диалогического обучения, информационные и другие творческие технологии в обучении и воспитании. В данном направлении достигнуты достаточно высокие результаты – многие работы наших учеников на конкурсах были признаны в числе лучших, появились в творческой лаборатории интересные наработки по исследовательской, проектной деятельности как на уроке, так и во внеурочной работе.

Приоритетными направлениями деятельности по развитию инклюзивного пространства считаем следующее: развитие исследовательских навыков на уроках и во внеурочное время, использование современных творческих и информационных образовательных технологий, диагностику в учебном процессе. Чтобы грамотно построить этапы работы исследовательской деятельности, мы

обратились к научным разработкам М.И Махмутова, А.А Леонтьева, В. Гузеева, А.В Горячева, А.И Савенкова, Г. Драйден, В.В. Васиной и др.

Поэтому прибегаем к урокам нетрадиционных жанров: урок – сказка, урок - творческий отчет, урок - конференция, урок - ролевая игра, урок-проект, урок - с элементами исследования, урок – мастерская, урок – путешествие, урок - концерт и др. Необходима также диагностика: выявление учащихся, склонных к определенному виду деятельности (спикеры, оформители, редакторы, творцы) – серьезное название подчеркнет важность их личного вклада в общее исследование). Как это выглядит на практике? Например, урок-конференция.

Стартовой площадкой для первых исследований послужила экскурсия на берег реки Казанки. Ребята обнаружили в камышах гнездо, принадлежащее неизвестной птице. Этот объект привлек внимание детей, пробудил интерес, вызвал удивление. Учащиеся самостоятельно собирали материал из книг, сети Интернет - ресурсов и других источников для того, чтобы найти ответ на вопрос: «Какая птица может свить такое гнездо у водоёма на территории города Казани?». Когда материал был собран, каждый из детей его оформил, напечатал, нарисовал рисунок, подготовил выступление. Конечно же, учитель и родители всегда могли оказать помощь.

Особую важность в данной форме организации исследований имеет заключительный этап. Мы провели его в виде урока - конференции. Собранные материалы исследований обобщались, дети под моим руководством делали краткие сообщения, учились дискутировать, задавали друг другу вопросы. Итог нашей работы - сборник, в котором мы поместили все сообщения, рисунки, диаграмму, фотографии под названием: «Исследовательская работа учащихся «Гнездование птиц на территории Татарстана». Таким образом, в ходе исследований расширились знания учащихся о мире пернатых ближнего природного окружения, дети учились понимать красоту родного края, учились общаться со сверстниками и взрослыми, поскольку дорогим и близким становится то, во что вложен свой личный труд, свои мысли и знания.

Сочетание исследовательских и творческих задач позволили реализовать себя каждому ученику, не зависимо от особенностей здоровья и образовательных потребностей. Целями данного урока были следующие: научить ребят видеть проблему, ставить цель и задачи для решения проблемы, расписывать свои действия по шагам, развивать коммуникативные компетентности учащихся, подготовка материалов к созданию сборника по творчеству писателя.

В ходе обсуждений перед ребятами встала проблема: «Нет единого источника информации о творчестве и личной жизни поэта». Цель, которую поставили перед собой ребята – создать альбом. Учащиеся распределились в группы по интересам. Затем спикеры от каждой команды выступили с планом действий для достижения конечного результата.

Интересна и такая форма урока, как урок-творчество на основе современных информационных технологий. Например, на уроке математики по учебнику Демидовой Т.Е, Козловой С.А мы совершаем исторические путешествия с известными российскими учёными, мореплавателями, государственными деятелями и вместе с ними решаем интересные задачи. Но для того, чтобы путешествовать, ребята решили создать свой проект машины времени. На уроке математики они составляли план действий, на уроке технологии изготавливали модель машины, на уроке литературного чтения готовили инсценировку «Полёт на

машине времени». Машина времени помогает путешествовать и на уроке окружающего мира, ориентироваться во времени, погружаться в события той или иной эпохи. Ребятами были выполнены и другие творческие проекты: «Странички из энциклопедии», «Наш календарь», «Путешествие в эпоху Петра I» и др. Работая в парах, группах, коллективе дети учатся сотрудничать при решении учебных задач, оказывают помощь друг другу, объясняют трудные моменты, высказывают личное мнение, дискутируют, доказывают свою точку зрения. Школьники обращаются к справочной и энциклопедической литературе, что играет важную роль в самостоятельном усвоении знаний. С большим интересом дети выполняют задания логического и проблемного характера, а также задания повышенной трудности, находя свои, порой оригинальные, решения.

Учебно-исследовательская деятельность младших школьников требует хорошо разработанной системы. Учащиеся младшего школьного возраста знакомятся с методами самостоятельного исследовательского поиска. Для этого нами разработан алгоритм, по которому младший школьник может самостоятельно организовать собственное исследование. На уроке по окружающему миру по теме «Значение компьютера в жизни человека», дети обратили внимание на то, что компьютер может нанести вред здоровью. Обсудив данный вопрос, учащиеся решили придумать правила обращения с компьютером в стихах под названием «Правила сохранения здоровья при работе с компьютером». Затем учащиеся сделали презентацию к данным правилам, которую мы показали всем учащимся начальной школы, а памятку оформили на компьютере и поместили в уголок «ЗОЖ».

Главная ценность данной технологии в том, что создаётся ситуация успешности для каждого учащегося, включение ребёнка в ту деятельность, в которой он может почувствовать себя значимым, формирует потребность заботиться о своём здоровье.

Такая деятельность является толчком к продуктивному мышлению, направленному на осмысление изучаемого материала, преодоление механического усвоения знаний. Конечно, очень нравится ученикам игровая деятельность на уроке. Выполняя исследования в группах, дети и сильные, и слабые имеют возможность развить лидерские качества. Участие в исследовательской деятельности повышает уверенность в себе, формирует такое универсальное учебное действие, как умение учиться в рамках стандартов 2 поколения, ориентации на проектирование универсальных учебных действий в области искусства.

В 2012 году ГАОУ СПО «Казанский педагогический колледж» проводил Республиканский конкурс в рамках курсов повышения квалификации для учителей по проблеме «Реализация ФГОС НОО средствами образовательной области «Искусство». Разработка урока с использованием информационных технологий была направлена на конкурс «Мой урок ИЗО» и заняла 2 место.

Высока воспитательная роль данной деятельности по формированию исследовательской компетентности младших школьников. В условиях правильной её организации, дети незаметно для себя овладевают некоторыми нравственными нормами, усваивают моральные требования, у них развиваются нравственные чувства, закрепляются определённые формы поведения, т.е. формируются так называемые «нравственные привычки».

Трудолюбие, ответственность, самостоятельность, предприимчивость такими качествами личности овладевают учащиеся в результате приобщения их к исследовательской работе и использованию информационных технологий.

Какие же задачи позволяет мне решить на уроке и во внеурочное время использование новых информационных технологий?

Индивидуализировать образовательный процесс. Это касается и контроля знаний, и анализа достижений и недочетов (составляются электронные портфолио, ведется мониторинг успеваемости по определенным темам и в целом по предмету, осуществляется диагностика).

Сделать процесс обучения более привлекательным (уроки проводятся мной с использованием мультимедийных презентаций и Интернет-ресурсов)

Увлекательную для детей работу с компьютером использовать в образовательных целях для создания собственного, авторского продукта (создаются нами презентации по определенным темам)

Тиражировать созданный продукт в бумажном и электронном виде.

Совместно с родителями собрана достаточно обширная медиатека обучающие DVD диски: мультимедийные энциклопедии («Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия», «Энциклопедия животных Кирилла и Мефодия»), обучающие диски по предметам («Начальная школа. 2-4 класс. Семейный наставник»; «ПДД для детей», «Мир природы» и другие).

Данные материалы широко применяются как на уроках, так и во внеучебной деятельности. При подготовке к уроку часто составляются презентации. Это помогает избежать потерь времени на уроке, скоординировать определенные этапы урока, конкретизировать задания.

В виде презентаций учащиеся часто представляют свои исследовательские и творческие проекты на ежегодном школьном конкурсе «Информационные технологии – наше будущее». Эти материалы готовятся ими для более яркой и успешной защиты на конкурсах различного уровня, а затем находят применение на уроках.

Так как большое место отводится работе с одаренными детьми, готовящими самостоятельные исследовательские проекты, кроме того, кружковым занятиям, то немаловажное значение имеет для этой деятельности работа с Интернет-ресурсами. Уже два года при организации учебного процесса используем электронную доску SMART, которая помогает легко вовлечь детей в учебный процесс, повысить мотивацию к обучению.

Преимущества электронной доски:

- Наглядное управление программами, быстрые заметки, корректировка рукой на доске, введение маркером дополнений.

- Запись материала в видеофайл, который учащиеся могут взять домой для самостоятельной работы.

- Возможность видеофайла, который позволяет при отсутствии ученика на уроке не только посмотреть действия учителя на уроке, но и прослушать объяснения, если был использован микрофон.

- Пояснять и сохранять записи на слайде.

Использование же программы Notebook расширяет возможности подготовки презентаций к урокам. Это приложение успешно используется на всех уроках. Например, встроенная коллекция ландшафтов и фигурок животных помогает составлять на уроке при помощи ответов детей и личного участия панораму

определённой природной зоны. Таким образом, объяснение материала с использованием SMART-технологий позволяет сделать выступление учителя ярче, информативнее и увлекательнее, позволяет ускорить темп урока и вовлечь в него весь класс.

Собственный многолетний опыт общения с компьютером, наблюдения и знакомство с разнообразными программными продуктами привели к выводу: компьютер может помочь сделать работу учителя более результативной и творческой. Высокие показатели качества знания по предмету, высокие показатели побед учеников в конкурсах от городских до всероссийских - лучшее свидетельство успешности применения данных технологий в учебном процессе.

§4. Интерактивные технологии в инклюзивном образовании в младших классах

Под инклюзивным образованием традиционно понимается процесс развития общего образования, который предполагает возможность получения образования детьми с особыми потребностями и учет потребностей каждого ребенка.

Однако одной из основных проблем является определение той группы детей, которая имеет особые потребности. Чаще всего, к такой группе относят детей, имеющих интеллектуальные, физиологические, эмоциональные нарушения развития. В то же время одаренные дети также имеют свои особые образовательные потребности. Кроме того, следует учитывать, что даже дети, которые входят в группу нормы, могут иметь серьезные неврологические или соматические диагнозы. В результате получается, что детей с различными образовательными потребностями очень много, поэтому инклюзивная школа, в которой создается единое для всех образовательное пространство, в настоящее время является уже необходимостью в нашей жизни.

Это означает, что образовательная среда в младших классах будет едина для всех, но при этом для каждого ребенка будут созданы своеобразные «мостики», с помощью которых он сможет спокойно существовать в этой среде.

Для реализации данной задачи необходимы средства и технологии, которые одновременно должны быть универсальными, а также индивидуальными, так как каждый ребенок обладает собственными образовательными потребностями и способностями. Именно такими возможностями обладают современные интерактивные и дистанционные технологии обучения, позволяющие в полном объеме ввести инклюзивное образование. Наиболее востребованными и эффективными в настоящее время являются следующие технологии:

Также крайне важной задачей является постоянное и эффективное сопровождение и поддержка специалистов, учителей и воспитателей, ведь именно от них зависит успешное обучение детей.

Принципы инклюзивного образования - поддержка детей с разными способностями, инклюзия, которая проявляется не только в методологии, но и в окружении (инклюзивная среда, общение), отсутствие дискриминации в любом из ее проявлений.

Инклюзивное образование - это обучение детей-инвалидов, людей с ограниченными способностями, раннее обучение детей.

Для успешного проявления познавательной активности и для развития способностей учащегося начальной школы ему необходимо чувствовать себя полноценным членом коллектива.

§5. Технология танцевально-двигательной терапии с использованием национальных музыкальных инструментов

Танец во все времена являлся проявлением творчества народов, важной частью культуры человеческой цивилизации. Через движения, музыку, танцы разные народы выражали свои переживания, эмоции, настроение. Для первобытного человека танец был основной формой совершения обрядов и ритуалов. Танец был связан с религиозными, мифологическими, мистическими представлениями и жизнедеятельностью первобытного общества. Позже танцы начинают рассматривать и как гимнастику, средство оздоровления тела, и как мимическое искусство. В Средние века на первый план выходит функция общения через танец. Появляются карнавалы, развиваются народные танцы, сопровождающие все народные праздники в городах и деревнях, отражающие трудовую деятельность; появляются придворные танцы и первые учителя танца [2].

С момента своего появления танец выполнял очень важные функции:

1. Ритуальная (сакральная) функция - танец как способ установления связи со «священным», первичный символический язык человечества.
2. Коммуникативная функция - танец как первичный язык, способ передачи знания и способ общения не только между полами, но и между членами первичных групп.
3. Идентификационная функция - танец как способ самоопределения (принадлежность своему племени, полу и т. д.).
4. Экспрессивная функция - танец как игра и свободное самовыражение.
5. Катарсическая (рекреационная) функция - танец как способ снятия эмоционального и физического напряжения, разрядки, путь к освобождению [1].

Во второй половине 20 века отечественные и зарубежные ученые впервые стали рассматривать танец как метод психотерапии. Огромная заслуга принадлежит Мэрион Чэйс, танцевальному терапевту из США. Она заметила на своих классах, что некоторые студенты больше интересовались чувствами, которые выражались в танце (одиночество, испуг, страх и т.д.), и мало интересовались самой техникой танца. И тогда она начала помогать студентам обращать внимание на свободу движения, а не на механику танца. Она изучала воздействие танца на эмоциональное состояние человека, помогала людям, имеющим определенные эмоциональные проблемы, восстановить контакт с другими людьми через танец. Мэрион Чейс большое внимание в своих исследованиях уделила интерактивной роли терапевта на двигательном уровне. Благодаря проводимым ею занятиям, ученики избавлялись от комплексов, страхов, зажатости [3].

Большой вклад в анализ движений во время танца внес Рудольф фон Лабан, выдающийся хореограф и педагог. Им была создана специальная система записи и описания каждого человеческого движения (подобно нотам) – Лабан-анализ (LMA). Лабан заключил, что движение оказывает непосредственное влияние на внутреннее состояние человека, и то, как человек движется, отображает это состояние. Например, если человек движется медленно и небрежно, значит, он испытывает чувство страха. Однако существует и обратная связь – внутреннее состояние человека возможно изменить, изменив движения. Если неуверенный в себе человек расправит плечи, выпрямит осанку и начнет двигаться широким шагом, у него появится уверенность в собственных силах [3].

Танцевально-двигательная терапия – это "вид психотерапии, который использует движение для развития социальной, когнитивной, эмоциональной и физической жизни человека" (официальное определение Американской Ассоциации Танцевально-Двигательной Терапии) [1].

Изучив практику использования танцевально-двигательной терапии в России и за рубежом, можно сделать вывод о том, что чаще всего она используется в работе с людьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата, как инструмент личностного роста (профилактика эмоционального и профессионального «выгорания»), для улучшения эмоционального состояния людей, как метод психологической коррекции, творческого развития и оздоровления детей и взрослых. В данном случае результатом проведенных сеансов танцевально-двигательной терапии становится улучшение эмоционального и физического состояния отдельных категорий людей, то есть, данный вид психотерапии направлен на конкретного человека или группу людей, имеющих определенные проблемы (социальные, проблемы со здоровьем). Безусловно, данный результат является очень ценным для оздоровления и профилактики здоровья такой категории людей.

Однако представим теперь, что произойдет, если в группе обучающихся в сеансе танцевально-двигательной терапии будут дети с нарушениями в развитии и здоровые дети, дети разных национальностей, люди разного возраста и социального статуса. В этом случае результат использования данного вида психотерапии возрастает для всех участников группы в сеансе танцевально-двигательной терапии, так как, в первую очередь, танец объединяет людей, позволяет им ближе понять друг друга, формирует толерантность, терпимость, уважение.

Как это происходит? Каким образом должно быть построено занятие с использованием технологии танцевально-двигательной терапии? Где можно проводить такие занятия и какими качествами должен обладать танцевальный терапевт? Нами была разработана технология танцевально-двигательной терапии с использованием музыкальных инструментов разных народов в условиях инклюзивного образования, когда в обучающейся группе есть дети с ограниченными возможностями здоровья и здоровые дети; дети мигрантов, разных национальностей, учащиеся, имеющие сложные семейные проблемы. Мы рассматриваем использование данной технологии в дошкольных образовательных учреждениях, школах, профессиональных учебных заведениях.

Цель использования данной технологии – вовлечь всех участников инклюзивной группы в процесс взаимодействия и коммуникации путем погружения в танец и музыку данной национальной культуры, что благоприятно

влияет на улучшение эмоционального и физического состояния всех ее участников, формирование толерантности по отношению друг к другу.

Для реализации данной технологии нами использованы различные национальные музыкальные инструменты. Каждый музыкальный инструмент имеет свои особенности, свою привлекательность, тайну и свою историю. Он обладает особым тембром (окраской) звучания, а также своими музыкально-выразительными динамическими возможностями, определённым диапазоном звуков. В его звучании отражается характер народа, его настроение и эмоции. При выборе того или иного национального музыкального инструмента, прежде всего, необходимо опираться на цели и задачи танцевально-двигательной терапии. Так, использование афробразильских музыкальных инструментов – барабанов завораживает, удивляет и вдохновляет участников сеанса терапии. Человек играет на барабане в “позе кучера”, которая является расслабляющей для человека, она не позволяет ему скрещивать руки и ноги, тем самым, замыкаться в себе. Импровизируя на барабане, человек открывается себе и окружающим, может поведать о своих проблемах.

Звонкий, но мягкий звук русского народного музыкального инструмента – балалайки - радует, поднимает настроение у детей и взрослых. Танец под балалайку имеет веселый, задорный характер и может быть использован при проведении занятий по танцевально-двигательной терапии с детьми разных национальностей. Целью такого занятия станет приобщение к творчеству русского народа в мультикультурном классе.

Музыкальный инструмент Латинской Америки – маракас издает необычный шуршащий звук, который способствует развитию у детей фонематического слуха, чувства ритма и музыкальной памяти, развивает координацию движений рук. Таким образом, данный музыкальный инструмент может быть использован в группе, где есть дети с нарушениями координации движений, речи и слуха. Игра на маракасе также поднимает настроение и погружает в мир задорной латиноамериканской культуры.

Технологические аспекты танцевально-двигательной терапии.

При проведении занятий по танцевально-двигательной терапии с использованием музыкальных инструментов разных наций первой задачей является погружение участников инклюзивной группы в национальную культуру данной страны. Танцевальный терапевт, используя захватывающие презентационные материалы, видеоролики о культуре данной страны, ее традициях и обычаях, рассказывает детям коротко о данной культуре, тем самым привлекая их внимание и интерес, отвлекая их от имеющихся проблем, комплексов, негативных мыслей. Подбор данных видеороликов должен осуществляться очень тщательно, учитывать индивидуальные возможности и способности детей в группе. Так, например, если в группе детей есть учащиеся с нарушениями слуха, зрения, видеоролик должен сопровождаться субтитрами (для слабослышащих), при необходимости сурдопереводом танцевальным терапевтом или же работающим с ним ассистентом. Если в группе есть дети с нарушениями зрения, ассистент может ярко и красочно описать им происходящее на экране. Содержание видеоролика и презентаций должно быть направлено на формирование толерантного отношения к другой культуре и нации, сопровождаться спокойной музыкой.

Погрузив детей в мир национальной культуры, танцевальный терапевт знакомит их с национальным музыкальным инструментом. Так, например, при

работе с африканским барабаном дети могут познакомиться друг с другом под ритм барабана. В этот момент важно дать почувствовать детям, что музыкальные инструменты обладают своим неповторимым голосом, они красиво “поют” именно благодаря исполнению самого ребенка.

Следующая часть занятия строится исходя из целей проводимых занятий. Важно учитывать состояние здоровья детей, их индивидуальные особенности (физические, психические и умственные), а также их эмоциональное состояние. Так, например, в группе детей, имеющих трудности в развитии моторики, могут быть использованы упражнения для развития тонких движений пальцев рук, ритмическая разминка. В группе детей с общими нарушениями речи могут быть использованы упражнения для развития речевых и мимических движений под звук барабана или другого музыкального инструмента. В группе, где есть дети других национальностей, главное – сформировать толерантное, терпимое отношение друг к другу. С этой целью танцевальный терапевт в ходе занятия может попросить детей создать единую дружную мелодию под звук того или иного музыкального инструмента, где у каждого ребенка будет не просто свой отрывок, а важная часть единой музыкальной мелодии коллектива детей.

Особенностью проведения таких занятий является то, что музыка воссоединяется с танцем, характерным для данной культуры. Через движение ребенок выражает все свои чувства, переживания, он раскрепощается и “открывается” самому себе и окружающим. В ходе занятия танцевальный терапевт может организовать танцевальную импровизацию, направленную на развитие творческих способностей детей, хоровод, легкие танцевальные упражнения и этюды. Так, например, в сеансе танцевально-двигательной терапии с использованием африканских барабанов «джембе» использование элементов африканского танца раскрепощает, дарит незабываемые эмоции, вдохновляет.

Важно отметить, что погружение в мир национальной культуры во время танца будет еще более эффективным, если дети будут иметь национальные костюмы, характерные для данной культуры. Так, при проведении занятий с использованием маракаса мальчики могут иметь яркие латиноамериканские рубашки, завязанные под грудью, а девочки - яркие юбки под цвет рубашек мальчиков. При танце под балалайку у девочек могут быть русские национальные сарафаны и блузки, а у мальчиков - выполненная в традиционных цветах, украшенная орнаментом и подпоясанная рубаха и широкие штаны. Танец в национальном костюме подарит каждому ребенку незабываемые эмоции и прекрасное настроение.

При необходимости, на занятии по танцевально-двигательной терапии могут присутствовать родители (помощь в передвижении по залу для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, со сложностями ориентировки в пространстве, выполнение задания вместе с ребёнком).

Танцевальному терапевту важно непрерывно отслеживать эмоциональное состояние участников, не затягивать занятие, вовремя подвести его к завершению. В конце занятия очень важно поблагодарить всех участников инклюзивной группы детей и сказать друг другу “До скорых встреч” под звук музыкального инструмента.

Следует отметить, что при проведении подобных занятий важно проводить начальную, промежуточную и итоговую диагностику состояния детей в инклюзивной группе. Может быть использована диагностика движений Рудольфа

Лабана, психологическая диагностика межличностных отношений Р. Бейлса, тест Л.Сонди и другое.

Подобные занятия могут быть организованы в инклюзивных группах образовательных учреждений всех уровней. В роли танцевального терапевта может выступить воспитатель детского сада, учитель школы и преподаватель профессиональных учебных заведений.

Для всех детей в инклюзивной группе занятия по танцевально-двигательной терапии с использованием национальных музыкальных инструментов направлены на восстановление двигательных функций, коррекцию психоэмоционального фона, разрешение социально-психологических проблем личности.

Таблица 1

Планируемый результат танцевально-двигательной терапии в инклюзивной группе детей

Состав инклюзивной группы	Ожидаемый эффект
Дети разных национальностей	Формирование толерантного отношения друг к другу, уважения к детям другой нации, религии, происхождения, повышение межкультурной коммуникации, уровня культурной осведомленности.
Дети с ограниченными возможностями здоровья и дети без каких-либо нарушений в здоровье.	Для здоровых детей: развитие чувства сопричастности, проявления понимания, уважения по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья. Для детей с ограниченными возможностями здоровья: преодоление дисгармоничного душевного состояния, улучшение двигательных функций, осознание чувства равенства - “Я такой же, как и все дети”.
Дети, имеющие сложные семейные проблемы, и дети, проживающие в “социально здоровой” семье.	Для детей, проживающих в “социально здоровой семье” – развитие коммуникабельности, развитие чувства сопричастности по отношению к другим детям. Для детей, имеющих сложные семейные проблемы - преодоление дисгармоничного душевного состояния, чувства одиночества, осознание того, что они “не одни”.

Большая роль в проведении занятий по танцевально-двигательной терапии принадлежит танцевальному терапевту. Наши исследования и практика проведения занятий показывают, что танцевальному терапевту следует обладать следующими навыками, знаниями и личными качествами:

1. Понимать потребности и возможности каждого учащегося при построении занятия по танцевально-двигательной терапии.
2. Уметь погружать детей в мир национальной музыки и танца за счет особого стиля поведения и внешнего вида.
3. Передавать только положительные эмоции участникам занятия по танцевально-двигательной терапии.
4. Уметь реагировать на изменения в эмоциональном и физическом состоянии человека во время занятия, плавно изменять ход занятия в случае необходимости.
5. Быть дружелюбным, искренним и открытым к ребенку.

6. Обладать психолого-педагогическими навыками и знаниями в области танцевально-двигательной и музыкальной терапии.

Применение технологии танцевально-двигательной терапии с использованием национальных музыкальных инструментов играет большое значение в инклюзивном образовании. Этой технологией может овладеть каждый педагог, желающий помочь детям в инклюзивной группе почувствовать себя полноценными детьми, улучшить их эмоциональное и физическое состояние.

Позволим каждому ребенку, независимо от его состояния здоровья, социального статуса выразить свои чувства, эмоции, поделиться ими с другими детьми. Перед ними откроется мир радости, понимания, положительных эмоций и множества друзей, с которыми они вместе сочиняют “любимую мелодию” и исполняют дружный танец под удивительный музыкальный инструмент.

Литература:

1. Козлов, В.В., Гиршон, А.Е., Веремеенко, Н.И.. Интегративная танцевально-двигательная терапия. М., 2005 .
2. Rosalie Rebollo Pratt. Art, dance, and music therapy. Physical Medicine and Rehabilitation Clinics of North America, Volume 15, Issue 4, Pages 827-841, November 2004
3. <http://www.girshon.ru/index.php/stati-po-tdt/articles/tancevalnaja-terapija-american-version.html>

§6. Сценические технологии в развитии речи

Ясно одно: если с твоим голосом что-то не так, значит, что-то «не так» с тобой или твоим организмом. Если мы в трубке телефона слышим знакомый голос, но сегодня он звучит по-другому: слишком тихо, с хрипом или гнусаво – сразу вопрос «Ты что, болеешь? Что-то случилось?»

«Что у него с речью?» - скажут незнакомцы. «Что у тебя с голосом?» - скажут близкие. И прозвучит сигнал – что-то не так. Как боль, которая даёт сигнал мозгу, что организм находится в состоянии SOS! И нужно, чтобы он был услышан, как можно раньше, тогда шансы на спасение возрастают многократно. И важно, чтобы сигнал был обращен не просто к людям, заинтересованным в решении данной проблемы, но и к *специалистам-практикам*.

В своей практике по исправлению речи мной выработан профессиональный словарь. Например, я говорю не «дефект», а «неточность» речи, голосового воспроизведения. Тем самым даю надежду тем, кто уже отчаялся поверить, что это и с п р а в и м о! Безусловно, переродить человека невозможно, тем более, если он обращается за исправлением речи в 30, 40 и даже были случаи в 46 лет! Но сделать так, что он будет чувствовать себя комфортно, не «зацикливаться» на волнующих его моментах, возможно. А это профилактика или, если хотите, коррекция невроза, который приобретают люди из-за своей [р]. Во многих случаях ученики настолько уверены, что они произносят некоторые звуки неправильно, так волнуются перед их воспроизведением, что перенапряжение в организме вообще не даёт им произнести ни слова. словно перед пропастью тормозят в самый последний

момент. Считаю своей задачей помочь ученику преодолеть и эту трудность. Теперь встаёт вопрос: как это практически сделать, с помощью каких технологий?

Однажды, в кругу друзей случился разговор об этих исправлениях. Мне долго объясняли, как нужно произносить правильно звуки. Я, в свою очередь, изобразила неумение произносить [p] и попросила показать мне, как это надо делать. Подруга-логопед достала лекции, стала листать студенческие записи и искать нужный раздел. Прочитать и без них могу (благо еще этому до сих пор учат с голоса)! Продолжаю приставать: покажите, как надо, а она мне опять: «прочитай!» Так и мои ученики приходят, просят научить: «Мы в интернете всё про это прочитали, а как и что делать, так и не поняли...» Радуюсь, что пока еще спорту и танцам учат «вживую», а не по записям. Жизнь не ждёт, пока мы найдем нужную страницу. А если свой Гроссбух дома забыл? Вот и ученики без бумажки слова сказать не могут, ведь пример такого специалиста дублируется (копируется и множится)! Технология – делай, как я, помогает ученикам делать, а не бояться. Сейчас стало модно заниматься речью, все кинулись в это, носятся к логопедам и требуют: «Поставьте нам звук [с], [в], т.к. нам поставили [p], но теперь мы не можем говорить [с], [в]...» И начинается работа с модными мамочками, объясняю, что нет болезни одного органа, а есть заболевание всего организма, которое проявляется через данный видимый аспект.

Был в практике случай, когда мальчик 10 лет не говорил, мама утверждала, что раньше говорил, не немой от рождения. Стали выяснять. Оказалось, что нежелание говорить – это такой «крик его души», так как по-другому, когда он объяснял словами, его мама просто не слышала. Нет, физически она его слышала, но не принимала во внимание его мнение. Только когда он замолчал, мама начала к нему прислушиваться. Малыш добился своего не криком.

Студентка, 22 года, обратилась с проблемой перед защитой диплома, т.к. тихо и невнятно говорит, поэтому её никто не понимает. Выяснилось, что в детстве все попытки «докричаться» до матери, которая живет с ней в одной комнате, но не разговаривает с ней на волнующие её темы, оставались тщетны. Она сделала вывод: зачем понапрасну тратить энергию на слова, если тебя всё равно не слышат! Это вошло в привычку. Результат – защита диплома под угрозой, в технологии сценической речи помогают публичному выступлению. Для многих моих учеников это большое открытие, что для речи нужна энергия, ведь они привыкли «болтать», а не «разговаривать». Приверженцы буддизма, древнейшей из религий, знают, что триединство ТЕЛА, РЕЧИ и СОЗНАНИЯ неразделимо.

Что такое речь? Это выражение мысли и чувства (К.С. Станиславский). Чтобы была речь, должна быть мысль, которую нужно донести до слушателя, а именно это и вызывает самую главную трудность. Говорят что угодно, забывая невнятными звуками информационное поле. Попробуйте на экзамене попросить ученика простыми словами объяснить, о чём он только что сказал. Он сделает всё, чтобы показать, что он думает: будет закатывать глаза к потолку, усиленно дышать, тереть лоб, но только не думать! Его этому не учили! Возмущению не будет предела, его экзаменатор «топит»! Ведь он как попугай механически выучил материал, не затрагивая своего сознания и понимания предмета. После окончания ВУЗа на вопрос: ты это знаешь? – ответит – проходил (и прошел мимо).

Живя некоторое время на Востоке, наблюдала, как общаются Учитель и ученик «из уст в уста», «из уха в ухо». Данный способ тренирует умение формировать и облекать мысль в слова, иметь терпение дожидаться ответа,

выслушать его, тем самым понять. У нас же - доска и учебник, который надо переписать. Визуальный канал используется на 200%, а аудиальный на 0%. Все теоретически знают, что «чтобы хорошо говорить, надо хорошо слышать», а именно это звено в обучении и отсутствует!

Чтобы провести оздоровление, нужно понять, что именно в организме даёт сбой, и именно речь в этом случае выступает в роли лакмусовой бумажки. Великий врачеватель Востока Авиценна (даже современное название «медицина» берет свое начало в его имени) любил повторять нуждающемуся в лечении: «Нас трое: ты, я и Болезнь. Если ты встанешь на сторону болезни, то я один ничего не смогу сделать. Если же ты встанешь на мою сторону, вместе мы сможем тебе помочь». Или аналог в современной поговорке: «Коня можно привести к водопою, но пить конь должен сам».

Активная позиция обучающегося – одно из необходимых условий в овладении красивой и правильной речью.

Сценическая речь - одно из основных профессиональных средств выразительности актёра, которая входит в основной курс обучения актёрскому мастерству. Комплекс обучения предусматривает переход от бытовой, упрощённой речи, свойственной большинству абитуриентов, к выразительному яркому сценическому звучанию голоса. В первую очередь в предмет «Сценическая речь» входит постановка голоса, дикции, освоение норм орфоэпии и логико-интонационных закономерностей устной речи. Обучение сценической речи также неразрывно связано с формированием пластической свободы, развитием эластичности и подвижности дыхательной и голосовой аппаратуры, совершенствованием речевого слуха, постановкой голоса и т. п.

Главной целью занятий сценической речью является овладение студентом мастерством слова в процессе не только исполнения роли, но и любого публичного выступления. Работа над речью требует индивидуального подхода и часто ведётся отдельно с каждым учеником. Отработка верных речевых навыков проходит на базе литературно-художественного материала «от себя», а не «от образа» драматургического произведения, то есть, когда перед студентом нет задачи перевоплощения.

- Как красиво говорит! Просто заслушаешься! Оторваться невозможно! А что, уже урок прошел?! Вы нас заговорили!.. – все чаще слышу эти фразы от своих учеников. А я их не «заговорила», а просто с ними «вживую говорила». Что может быть ценнее живого человеческого общения? И часто ли педагог позволяет себе говорить с учениками по заданной теме, не прячась за учебник? А если мы отгораживаемся от студентов частоклоном из книг и конспектов, то, как они могут научиться «красиво» говорить? До сих пор в памяти живы лекции Иляловой Ильтани Исхаковны (в 1986 преподавала зарубежный театр в Казанском театральном училище). Она рассказывала нам про «поющие пирамиды в Каире». Её манера говорить, тембр голоса, жесты, а самое главное – горящие глаза заставили нас поверить, что все это мы видели сами. Именно тогда я дала себе слово, обязательно побываю на этом уникальном зрелище. Это стало моей мечтой, которой суждено было сбыться. 2007 году в составе съёмочной группы документального фильма «Муса Бигиев – гордость татарской нации», часть которого снималась в Каире, я присутствовала на этом уникальном зрелище. После поездки я рассказала Ильтани Исхаковне об этом. Она смутилась и сказала, что всего этого не помнит, и что она просто от души делилась впечатлениями

увиденного. Это только один пример того, как удачная лекция педагога творит судьбу человека.

Сейчас модно сравнивать восточную и западную школы, говорить о супер-методиках. В погоне за сенсацией забываем, ради чего все делается. А ученик ждет всем сердцем от учителя, не заученного, выхолощенного, а теплого живого человеческого слова, сказанного от души. Именно этим и ценится восточная школа, действуя по принципу «из уст в уста, из уха в ухо». Учитель должен быть другом, наставником. Особенно это необходимо на таких предметах как сценическая речь и актерское мастерство. Придя в творческий ВУЗ со школьной скамьи, где в основном общение с учителем заменяют письменные работы и тесты, студент долго не может понять: как это - запомнить со слуха не записывая; как что-либо вспомнить, не заглянув в шпаргалку? Именно это и не дает им возможности спокойно выступать перед аудиторией. Непреодолимое желание заглянуть в запись лишает их опоры, которую нужно искать не где-нибудь, а в себе, в своих резервах. Они либо судорожно хватаются за телефон и записи, либо задирают голову, впиваются взглядом в потолок, где все ничего найти не могут, и всем видом показывают нам, что вспоминают. Именно показывают, т.к. такими методами все равно ничего вспомнить не получится. Недаром говорят, что «мы ничего не забываем, просто не можем вспомнить», т.е. запомнил, а найти в своей памяти не может, не знает пути поиска. Современным студентам очень легко объяснить эту схему на примере работы компьютера. Они хорошо понимают схему сохранения и поиска информации в машине. Проводя аналогию между работой ПК и головного мозга, приходим к выводу, что много общего.

Инновационным в обучения сценической речи и актерскому мастерству можно считать соединение педагогики, психологии, физиологии и современных технологий.

Еще один аспект – мы разучились смотреть друг другу в глаза. Темп современной жизни, самое популярное слово «некогда!» (его знают даже 5-ти летние дети), странное обучение чтению на скорость (скорость есть, а правильно прочитанного слова нет!), услышал не то, понял не то, пересказал не то – все это мешает речи, произносимой публично. Речевой аппарат не готов, но «надо же быстрее!» Быстрее! И получается, что мысли бегут, эмоции захлестывают, а речевой аппарат не успевает... На этом фоне на первых занятиях приходится прибегать к методу «вперёд в прошлое!» Задача педагога привести в гармонию мысли, чувства, действия и речь. Это не так просто, как может показаться на первый взгляд. Студент еще не умеет фиксировать свои действия. Ему кажется (да он просто уверен), что у него все прекрасно. Не разубеждая студента, просто делаем видеозапись и показываем ему. Интересно наблюдать за гаммой чувств, которые появляются на его лице. «Не может быть! Это не я! Голос какой-то противный! Я так не говорю! Камера плохая!» - что только не приходится слышать! И только после примирения студента со своим изображением и его осознанием того, что именно так видят его другие люди, начинается работа над совершенствованием речи. Считаю, что овладение речью идет неразрывно с освоением актерского мастерства. Многие возмущаются: «Роли, что-ли, разыгрывать?... Это неестественно! Мы так не будем!» Но ведь каждый день мы просто вынуждены играть социальные роли. Это мать или дочь, роль пешехода, пассажира, покупателя, студента, учителя ... И если проследить и зафиксировать, речь наша будет разной, хотя это речь одного человека в разных «предлагаемых

обстоятельствах». В данном случае это происходит неосознанно, само собой. Задача профессионала неосознанное зафиксировать и сделать не только осознанным и управляемым, но и естественным. Научить фиксировать и воспроизводить; наблюдать за собой и другими. Наблюдение и анализ – вот опора. Симпатия и понимание - основополагающие принципы партнерства в любого рода коммуникациях.

Актерское мастерство - это воздействие словом, необходимое, прежде всего, педагогам. Такая техника необходима не только в искусствах, но в повседневной жизни и особенно на деловой арене. С помощью актерского мастерства мы учимся производить впечатление и побеждать словом.

Хотите во взрослом возрасте у своего ребёнка получить речь с дефектами? Тогда ещё больше сюсюкайте над «холошеньким младенцем»!

Он еще не говорит, но слышит! Доказано учёными, что уже в утробе импульсы мамы передаются малышу, и идёт «запись» на подсознательном уровне. Особенно, когда малыш рожден, и уже слышит своими ушками. И происходит это из поколения в поколение. Вот такая «нить речевой истории»!

Следующий этап – социализация ребенка. В какой речевой среде он окажется? Если вокруг красивая и правильная речь, то и говорить он будет также. Логопеды недоумевают: почему всё больше детей в настоящее время нечетко (что нехарактерно для русского произношения) выговаривают [p] и сопутствующие этому звуку [л] и [в]? Обратимся к нашей истории. Год 1980. Олимпиада в Москве. Тысячи иностранных спортсменов и туристов оказались в России! Из всех радио- и телеприёмников полилась иностранная речь! Мелодичные песни на иностранном языке вместе с фонетическими особенностями выучивались «на раз». Это было, как бы сейчас прокомментировала современная молодежь, «круто». И пошло дупленирование! Оказалось всё просто: родители современных детей в своём детстве слышали, благодаря СМИ, много иностранной речи, для которой характерно редуцированный звук [p] и что-то среднее между звуками [л] и [в].

Следующий этап в жизни каждого человека – школа. Если повезет, и в нем учителя владеют красивой и правильной речью (причём неважно, какой это предмет), то знания, передаваемые «из уст в уста», «из уха в ухо», надежно и быстро на подсознательном уровне укладываются и закрепляются в сознании обучающихся на долгие годы, т.к. именно такая речь преодолевает все преграды в общении, а, следовательно, и в восприятии учащимися учебного материала.

Всё вышесказанное ещё в большей степени применимо (и срабатывает!), когда речь идёт о работе с детьми, имеющими те или иные особенности в развитии. Именно здесь важны невербальные способы общения. Эти дети еще в большей степени чувствуют интонацию речи, а, значит и энергетику, настроение учителя. И от того, насколько учитель владеет своим голосом, всеми его красками, зависит и понимание предмета, и успешность его освоения. Ведь не зря великий российский композитор Скрябин мечтал создать рояль, где «у каждого звука будет свой цвет».

Если какой-либо звук нам неприятен, то на подсознательном уровне мы «затыкаем уши», даже если данная информация нам интересна и нужна. Кто ещё может так рассказать и показать нашу отечественную историю как Э. Радзинский! Его циклы передач об истории России уникальны по своему содержанию и богатому видеоряду. Но (да простят меня поклонники этого уникального человека!) слушать более пяти минут тембр его голоса невозможно! То же самое происходит на уроке, если голос учителя непривлекателен.

Более чем 9-летнее сотрудничество с компанией «Ваш репетитор» даёт возможность общаться с учениками разных категорий и возрастов: от малышек, школьников, студентов до взрослых, занимающих руководящие посты. Да! Это не бравада – ну не учили в наше время Риторике в школе! И, чтобы поддерживать имидж современного руководителя, учатся частным образом. Обращаются те, кто уже прошёл все официальные способы обучения, но результатов не получили – это взрослые. Категория детей – просят научить говорить. Официальные учреждения направляют данных детей либо к психологу, либо сразу к психиатру. Родителя боятся этого как огня, «бегут» от диагнозов и ищут через интернет тех, кто бы взялся за коррекцию речи их ребенка. Если диагноз подтвержден – это дело медиков, а не речевиков. И все же... Не полностью изменить, но поправить, скорректировать – возможно.

Случай из практики, заслуживающий внимания. На базе одной из казанских школ провожу уроки Риторики с элементами театральных постановок. Обучаю речи на основе произведений всемирно признанных классиков. На этот раз была пьеса В.Шекспира «Двенадцатая ночь». Есть в группе 7-го класса два мальчика – один неофициальный лидер, с которым еще надо суметь договориться, другой - вынужден передвигаться на коляске. Сколько нежности и трепета было в выражении лица первого, когда он передавал слова роли, которую хотел играть сам, второму. Ему было приятно включить в общее действие второго! Мы придумали способ, как второму сыграть на сцене, чтобы зритель не увидел коляски. У обоих засветились глаза, и было видно, как счастье сотрудничества и творчества объединило в этот момент всю группу.

Физически здоровые дети учатся помогать и сочувствовать тем, у кого есть физические нарушения, а они, в свою очередь, делают нас душевнее, отзывчивее. И задача учителя создать этот тандем.

§7. Технология проведения праздника в инклюзивной группе

«Машины фантазии» (сценарий праздничного мероприятия в рамках декады инвалидов с участием детей дошкольного возраста групп компенсирующей направленности с заболеванием сахарный диабет и детский церебральный паралич).

Исполнители ролей взрослые:

- 1) Снежная королева
- 2) Волшебницы
- 3) Матрешка
- 4) Мама-Зайчиха

Исполнители главных ролей дети:

- 1) Маша
- 2) Герда
- 3) Кай
- 4) Дюймовочка
- 5) Ласточка
- 6) Белоснежка
- 7) Медведь

8) Снеговик

Все дети задействованы в массовых сценах: гномы, зайцы, снеговики, медвежата.

Появляется Машенька с песней «Фантазия» (из м/ф «Маша и Медведь»)

Маша: Ох! Как много света в зале! Все меня, наверно, ждали? Здравствуйте! Я Машенька!

Дети: Здравствуй, Маша!

Маша: Мне безумно все интересно, а еще я люблю мно-о-о-ого фантазировать. Я даже мечтаю стать сказочной писательницей. Не верите?

Три волшебницы и Маша: Зонттик, зонттик, повернись, сказка добрая, начнись!

(Звучит музыка, на сцене Кай и Герда рассматривают книгу за столом, в цветочном горшке розы)

Герда: А за окошком снег идет.

Кай: Сейчас сугробы наметет. *(раздать детям снежки)*

Маша: А давайте из снежков мы налепим пирожков!

Кай, Герда и все Дети: Ура-а-а! Мы сегодня повара!

Песня «Снежные комочки»

1-ая Волшебница: Хороши пирожки, только это ведь снежки!

2-ая Волшебница: А снежок в тепло нельзя, побежит ручьем вода!

(собирают снежки)

3-я Волшебница: Ой?! Что-то вдруг похолодало. Дует справа, дует слева!

Берегитесь ... Королева!

Кай: Да чего её бояться? Посажу на печку, она и растает!

(звучит музыка, появляется Снежная Королева)

Снежная Королева: Я – Снежная, я – Королева! Снежинки справа, снежинки слева! В сердца' я холод приношу, огня души не выношу!

(обращается к Каю)

Снежная Королева: Это ты меня хотел на теплую печку посадить?

Кай: Да-а-а! Это я!

Снежная Королева: *(прикасаясь волшебной палочкой)* Какой славный мальчик!

А вот теперь посмотрим!

Кай: Ой, что-то колит здесь в груди. Герда, Герда, помоги!

Герда: Что случилось, братец мой? Ты не бойся, я с тобой!

(протягивает ему горшок с цветами)

Кай: *(вдруг с холодным сердцем)* Уходи скорей с дороги, забери свои цветы.

Герда: Милый Кай, ну что с тобой? Неужели это ты?

Снежная Королева: *(протягивает ему руку)* Ну-у-у, смелее, Кай! Держись!

Маша и Герда, Волшебницы: Кай, куда же ты?!

Все Дети, Маша, Герда и Волшебницы: Верни-и-и-ись!

1-ая Волшебница: Как прекрасен сказочный лес! Много тайнства в нем и чудес!

2-ая Волшебница: Сказки радуют наших ребят! Все помочь они Герде хотят!

(появляется на сцене Белоснежка и семь гномов, все поют песню на мотив «Чунга-Чанга» про Белоснежку)

Песня «Белоснежка»

1-ый куплет:

Белоснежка – имя лучше нет! *(участвуют бубны)*

С Белоснежкой мы не знаем бед!

С Белоснежкой весело живем!

С Белоснежкой песенки поем!

Припев:

С Белоснежкой повстречались, *(участвуют колокольчики)*

Все печали в даль умчались,

Все печали в даль умчались,

С Белоснежкой!

Жизнь покажется игрою *(участвует барабан)*

В нашем доме под горою,

В нашем доме под горою

С Белоснежкой!

(появляется Герда, вся дрожит от холода)

Гномы: Здравствуй, девочка!

Белоснежка: Как тебя зовут?

Герда: Меня зовут Герда, я ищу своего братца по имени Кай. Снежная Королева заморозила его доброе сердце и забрала Кая с собой.

Маша, Белоснежка и Гномы: А хочешь мы вместе отправимся искать твоего братца?

Герда: Я согласна!

(немного переместившись по залу, вдруг замечают цветок)

Герда: Ой, смотрите, какой волшебный цветок!

(на сцене вдруг появляется из цветка Дюймовочка)

Дюймовочка: Ах, как сладко я спала, в чудо-колыбельке,

До чего же хороша цветочная постелька!

Что такое, не пойму?

Как же холодно в лесу.

Маша: Кажется, я опять что-то напутала.

(звонит по телефону) Алло! Студия Матрешки?

Песня – «Матрешки» (из УМК по обучению татарскому языку)

(Гномы и Белоснежка усаживаются на свои места, а на сцене остаются Герда, Дюймовочка и Маша)

Дюймовочка: *(замечает птичку, которая летает, она уже без сил, от холода падает, то есть садится на стульчик, как будто засыпает)*

Бедная птичка, она совсем замерзла, её нужно скорее отогреть и накормить!

(набрасывают накидку) Попробую её разбудить! *(с металлофоном в руках поет:)*

Прилетела птичка к нам, к нам, к нам!

Зернышек я птичке дам, дам, дам!

(птичка просыпается и поет)

Птичка: Клю-клю-клю! Клю-клю-клю! А я зернышки люблю! – 2 раза

(благодарит детей и говорит:)

Птичка: Стало мне совсем тепло, вам спасибо за добро! *(улетает)*

Герда: Где же ты, мой братец Кай? Как тебя найти?

Маша: Все узнаем по пути!

(идут, а потом стучатся в чей-то домик, а там медведь)

Медведь: Это кто меня поднял? Кто зимою спать не дал?

Герда: Это я хожу, грущу, братца Кая я ищу!

Медведь: Если ты ко мне пришла, будешь жить ты у меня! *(протягивает ей горшок с поварешкой)*

Будешь кашу мне варить, будешь печку мне топить и за медвежатами присматривать!

Танец «Веселые медвежата» (маракасы – конфеты, фитболы)

Герда: Что ты, Мишка, не могу! Братца я искать пойду!

Медведь: Ну-у-у, сказал же: не-пу-шу! *(тянет за собою в дом)*

1-ая Волшебница: Что же делать?

2-ая Волшебница: Как же быть?

3-я Волшебница: Как Медведя обхитрить?

Маша: Придумала! Обхитрю я Мишку! Превращу я Герду в куколку-малышку!

3 Волшебницы: *(колдуют)* Крибле-Крабле-Крубле- ...

Маша: Бумс! *(шумовые тарелки)*

Мишка: *(выходит с куклой в руках и спрашивает)* А вы девочку не видели?

Дети: Не-е-ет! Не видели!

Мишка: *(недоуменно)* Ни-че-го не понимаю! И уходит с куклой *(садится рядом со всеми детьми)*

3 Волшебницы: *(колдуют)* Крибле-Крабле-Крубле- ...

Маша: Бумс! *(шумовые тарелки)*

(появляется Герда)

Герда: А что это было со мной?

Маша и 3 Волшебницы: Это все волшебный лес!

1-ая Волшебница: Если дальше вы пойдете, лабиринты вы найдете!

(появляются Снеговички с обручами, девочки пролезают через них)

Главный Снеговик: Кто такие? Как зовут?

Герда: Я – Герда!

Маша: А я Маша!

Герда и Маша: Мы ищем Кая!

Снеговички: Вот вам саночки, возьмите, и быстрее его найдите! А помогут вам зайчата! Длинноухие ребята!

(Герда и Маша удаляются за кулисы, на сцене появляется Большой Заяц, к нему собираются маленькие зайчата)

Звучит песня на тат. языке «Куян» (куплет на тат., куплет на рус.)

(Зайчики танцуют, потом появляется Лиса – девочка, она с ними играет, а

Большой Заяц организует их)

(потом зайцы удаляются, открывается занавес, и на сцене появляются Бабушка и домашние зверушки)

Инсценировка: «Кто что любит?»

После сказки

1-ая Волшебница: Время зря не потеряли и в деревню заезжали!

2-ая Волшебница: А оттуда по пути царство снежное нашли!

Шоу из песка.

Снежная Королева: *(усаживается на трон)* Это кто нарушил покой в моем ледяном царстве? Ведь всего лишь одно дыхание, и я тут же превращу вас в хрустальные сосульки!

Маша: Пстой, Снежная Королева! Скажи, пожалуйста, где ты прячешь её братца? Она по нему очень скучает!

Снежная Королева: Вот еще! А ты кто такая?

Маша: Меня зовут Маша! И я тебя не боюсь! Потому что ты живешь в моих сказочных веселых фантазиях! А сейчас я обязательно что-нибудь придумаю!
(подходит к Герде и шепчет ей на ухо что-то:)

Герда: *(улыбаясь, кивает головой и подходит к Снежной Королеве)* Ледяное сердце растоплю! Всех любить тебя я научу! Ты не будешь больше злой! Будешь доброй, вот такой! *(целует её в щечку)*

Снежная Королева: *(оживает и вся светится от доброты)* Милая Герда, твоя любовь и доброе сердце растопили ледяные чары и согрели меня!
(Кай и Герда выбегают навстречу друг другу со словами:)

Кай: Герда-а-а!

Герда: Ка-а-ай!

(они обнимаются, потом на сцене собираются главные герои сказки и говорят:)

«Добрый на свете всегда легче быть!

Все Дети и актеры: Будем любить, будем дружить!»

Общий танец по песню «Солнечные зайчики!» из м/ф «Маша и медведь»

ГЛОССАРИЙ

Аутизм – снижение способности к установлению эмоционального контакта, коммуникации и к социальному развитию; «уход» от действительности с фиксацией на внутреннем мире аффективных комплексов и переживаний.

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.

Детский церебральный паралич – не прогрессирующее заболевание головного мозга, поражающее его отделы, отвечающие за движения и положение тела; заболевание приобретает на ранних этапах развития головного мозга.

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 ограниченными возможностями – дети с физическими и (или) психическими недостатками, имеющие ограничение жизнедеятельности, обусловленное врожденными, наследственными, приобретенными заболеваниями или последствиями травм, подтвержденными в установленном порядке.

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.

Джомтьенская декларация – была принята на Джомтьенской всемирной конференции «Образование для всех», проходившей в марте 1990 года в Джомтьене (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.

Здоровьеформирующие образовательные технологии (Н.К. Смирнов) - это все те психолого-педагогические технологии, программы, методы, которые направлены на воспитание у учащихся культуры здоровья, личностных качеств, способствующих его сохранению и укреплению, формирование представления о здоровье как ценности, мотивацию на ведение здорового образа жизни

Индивидуализация обучения – организация учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся; позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого ученика. 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 учеников, 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*).

Интеграция – процесс вовлечения детей с разными возможностями в существующие образовательные структуры.

Инклюзивное образование – процесс обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных школах.

Инклюзивное образование – 1) процесс интеграции, подразумевающий доступность образования для всех и создание образовательного пространства, соответствующего различным потребностям всех детей. В международной практике старый термин «интегрированное образование», описывающий данный процесс, был заменен термином «инклюзивное образование»; 2) подход, который стремится развить методологию, в центре которого находится ребенок и его разнообразные образовательные потребности. Необходимость развития инклюзивного образования связана со статьей 28 Конвенции, предусматривающей доступ к образованию для каждого ребенка; 3) социальный феномен развития образовательной системы, включение ребенка-инвалида в общеобразовательный процесс вместе со здоровыми детьми для освоения ими социального опыта и существующей системы общественных отношений.

Инклюзивное обучение детей с особенностями развития – это обучение разных детей в одном классе, а не специально отведенной группе.

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.

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 учеников 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.

Педагогическая технология (В.А. Сластенин) — это упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого результата в изменяющихся условиях образовательного процесса.

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.

Право на образование — цель образования в соответствии с пунктом 1 (а) статьи 29 Конвенции о правах ребенка — это «развитие личности, талантов и умственных и физических способностей ребенка в их самом полном объеме». Право на образование включает обеспечение безопасной учебной обстановки, свободной от эксплуатации и дискриминации, и означает выработку у ребенка самоуважения, приобретение им базовых знаний и бытовых навыков.

Самосознание - осознание и оценка человеком самого себя как субъекта практической и познавательной деятельности, как личности (то есть своего нравственного облика и интересов, ценностей, идеалов и мотивов поведения).

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 распространившийся 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 иному рода взглядам, нравам, привычкам; 2) способность организма переносить неблагоприятное влияние того или иного фактора среды; 3) качество, характеризующее отношение к другому человеку как к равнодостоинной 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.).

Умственная отсталость – стойкое тотальное недоразвитие познавательной деятельности, возникающее в результате органического поражения центральной нервной системы (коры головного мозга).

Учреждения специальные (коррекционные) образовательные — учреждения, предназначенные для воспитания и обучения детей, подростков и взрослых с различными нарушениями развития.

Фасилитация – 1) это профессиональная организация процесса индивидуальной и групповой работы, направленная на прояснение и достижение группой и личностью 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. Фасилитатор - педагог рефлексирующий, умеющий быть рядом с ребенком с целью оказания ему помощи и облегчения решения возникающих трудностей

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.

Авторы:

- З.Г. Нигматов, д-р пед. наук, проф., ИУЭП (г. Казань) – гл.1 §1, гл.2 §6, гл.4 §5.
Д.З. Ахметова, д-р пед. наук, проф., ИЭУП (г. Казань) – гл.1 §2, гл.4 §2, гл.4 §3.
О.А. Козырева, канд. пед. наук, доцент, кафедра коррекционной педагогики, Красноярский Государственный Педагогический Университет – гл.1 §3.
Т.А. Челнокова, д-р пед. наук, доцент, ИУЭП (г. Казань) – гл.1 §4.
В.В. Васина, канд. психол. наук, доцент, ИЭУП (г. Казань) – гл.1. §5, гл.4 §4.
Т.В. Гребенникова, ОКДОУ Детский сад компенсирующего вида «Здоровячок» (г. Курск) – гл.1 §6.
А.И. Сафина, ассистент, ИЭУП (г. Казань) – гл.1 §7.
Р.М. Хуснутдинова, директор МБДОУ «Детский сад № 12 комбинированного вида» Ново-Савиновского района г. Казани – гл.1 §8.
Т.Ю. Сунько, ИПИО МГППУ (г. Москва) – гл.2 §1.
Э.П. Трифонова, Министерство образования и науки Республики Марий Эл, г. Йошкар-Ола – гл.2 §2.
В.С. Горынина, ассистент, ИЭУП (г. Казань) – гл.2 §3.
Г.В. Юсупова, канд. психол. наук, доцент, ИЭУП (г. Казань) – гл.2 §4, гл.3 §3, гл.5 §1.
Г.Ф. Шакирова, канд. психол. наук, ст. преп., ИЭУП (г. Казань) – гл.2 §6.
Н.А. Паранина, ст. преп., ИЭУП (г. Казань) – гл.2 §7.
Н.Ш. Замалетдинова, ассистент, ИЭУП (г. Казань) – гл.2 §8.
И.В. Корсун, производитель инклюзивного оборудования (г. Ростов-на-Дону) – гл.3 §1.
Р.Р. Загитов, ассистент, ИЭУП (г. Казань) – гл.3 §2.
А.Е. Игнатъев, ассистент, ИЭУП (г. Казань) – гл.3 §4.
О.Г. Минина, Н.И. Рочева, Е.В. Коневская, Сыктывкарский государственный университет – гл.3 §5.
Т.А. Грищенко, МГТУ им. Н.Э. Баумана (г. Москва) – гл.3 §6.
С. С. Зинченко, Кемеровская область – гл.3 §7.
Р.Н. Жаворонков, канд. юрид. наук, ИПИО МГППУ (г. Москва) – гл.4 §1.
Е.Л. Яковлева, д-р. филос. наук, канд. культурол. наук, доцент, ИЭУП (г. Казань) – гл.5 §2.
Е.В. Пашагина, Т.П.Фадеева, Школа №119 (г. Казань) – гл. 5 §3.
Н.М. Матюнина, учитель начальных классов, Школа № 119 (г. Казань) гл.5 §4.
И.Г. Морозова, ст. преп., ИЭУП (г. Казань) – гл.5 §5.
В.В. Иванова, преподаватель риторики и актерского мастерства, Академический лицей им. Н.И. Лобачевского – гл.5 §6.
Е.В. Шайдуллина, заведующая, А.И. Гимадутдинова, педагог-психолог, И.П. Вахидова, музыкальный руководитель, МАДОУ «ЦРР – детский сад №16» (г.Казани) – гл.5 §7.

Учебное издание

Серия «Педагогика, психология и технологии инклюзивного образования»

ТЕХНОЛОГИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

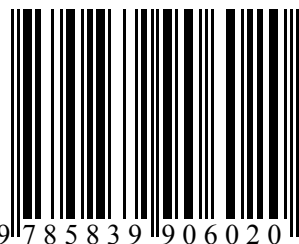
Научно-методическое пособие

Под редакцией

*доктора педагогических наук, профессора Д.З. Ахметовой;
кандидата психологических наук, доцента В.В. Васиной*

Главный редактор *Г. Я. Дарчинова*
Редактор *Т. В. Андреева*
Технический редактор *О. А. Аймурзаева*
Дизайнер *Е. Н. Морозова*

ISBN 978-5-8399-0602-0



9 785839 906020

Подписано в печать 29.01.16. Формат 60x84 1/16
Гарнитура Times NR, 9. Усл. печ. л. 11,86. Уч.-изд. 14,42 л.
Тираж 300 экз. Заказ № 7.

Знак информационной продукции
(Федеральный закон № 436-ФЗ от 29.12.2010):

16+



Издательство «Познание»
420111, г. Казань, ул. Московская, 42
Тел. (843) 231-92-90, e-mail: zaharova@ieml.ru