

Институт экономики, управления и права (г. Казань) –
Республиканская базовая площадка по инклюзивному образованию и
федеральная инновационная площадка Министерства образования
и науки РФ

Серия «Педагогика и психология инклюзивного образования»

ПРЕЕМСТВЕННАЯ СИСТЕМА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В трех томах

Том второй:

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СИСТЕМЕ
«ДЕТСКИЙ САД-ШКОЛА-ВУЗ»

Казань
Познание
2015

УДК 37.018.4
ББК 74.044.6
П71

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

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор, Президент МАНПО **Е. И. Артамонова**;
доктор психологических наук, профессор **И. М. Юсупов**

Руководитель авторского коллектива А. В. Тимирясова

Авторы:

Д. З. Ахметова (раздел 1, гл. II, 2.1, 2.3, гл. III, 3.2; раздел 2, гл. II, 2.2);

З. Г. Нигматов (раздел 1, гл. III, 3.1; раздел 2, гл. I, 1.3, 2.2);

Т. А. Челнокова (введение; раздел 1, гл. I, гл. II, 2.2, 3.2, заключение);

А. В. Кочергин (раздел 2, гл. I, 1.1, 1.2, 1.4, гл. II, 2.1)

П71 Преемственная система инклюзивного образования: в 3 т. Т. 3: Инклюзивное образование в системе «Детский сад-школа-вуз» / А. В. Тимирясова, Д. З. Ахметова, З. Г. Нигматов., Т. А. Челнокова, А. В. Кочергин ; Институт экономики, управления и права (г. Казань). – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2015. – 336 с. (Серия: Педагогика и психология инклюзивного образования в 3 т.).

ISBN 978-5-8399-0528-3 (Серия: Педагогика и психология инклюзивного образования в 3 т.)

ISBN 978-5-8399-0530-6 (т. 1)

ISBN 978-5-8399-0532-0 (т. 2)

ISBN 978-5-8399-0534-4 (т. 3)

Монография комплексно и полно освещает теорию, методологию и практику инклюзивного образования. Она может стать настольной книгой руководителей и педагогов, реализующих идеи инклюзии в образовательных организациях.

Содержание второго тома обращено к практике управленческой и педагогической деятельности, направленной на претворение идей инклюзивного образования в работе с дошкольниками, учащимися школ, студентами, имеющими особенности психофизического развития. В качестве ведущего подхода для построения преемственной системы инклюзивного образования был взят кластерный подход.

Во втором томе даны описание процесса создания кластера по инклюзивному образованию, педагогические и управленческие технологии, механизмы достижения результативности деятельности образовательных организаций в условиях стандартизации образования.

Адресована работникам образования и социальной сферы, заинтересованным в реализации идей инклюзивного образования, а также исследователям в сфере теории и практики образовательной инклюзии.

УДК 37.018.4

ББК 74.044.6

© Тимирясова А. В., Ахметова Д.З., Нигматов З. Г.,
Челнокова Т. А., Кочергин А. В., 2015

ISBN 978-5-8399-0532-0

© Институт экономики, управления права (г. Казань), 2015

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
РАЗДЕЛ I	7
Глава I. ПРЕЕМСТВЕННАЯ СВЯЗЬ В ИНКЛЮЗИВНОЙ СИСТЕМЕ «ДЕТСКИЙ САД-ШКОЛА» В УСЛОВИЯХ СТАНДАРТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	7
1.1. Преемственность обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в системе инклюзивного образования.....	7
1.2. Преемственный подход к использованию опыта коррекционных учреждений в пространстве инклюзивного образования.....	31
1.3. Методологическое обеспечение преемственности инклюзивного образования в системе «Детский сад – школа» в условиях стандартизации общего образования.....	54
1.4. Проектный подход к реализации образовательных стандартов в системе инклюзивного образования «детский сад – школа».....	72
Глава II. СОЗДАНИЕ И РАЗВИТИЕ КЛАСТЕРА ПО ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ.....	Ошибка! Закладка не определена. 92
2.1. Кластерный подход к созданию инклюзивной системы «Детский сад-школа»	92
2.2. Инклюзивный детский сад.....	103
2.3. Инклюзивная школа	127
Глава III. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕЕМСТВЕННОЙ СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «ДЕТСКИЙ САД-ШКОЛА».....	142
3.1. Реализация принципов гуманизма и толерантности в воспитательном процессе в системе «Детский сад-школа»	142
3.2. Технологии обучения, воспитания и развития в инклюзивных образовательных организациях.....	153

Раздел 2. ПРЕЕМСТВЕННАЯ СВЯЗЬ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ «ШКОЛА-ВУЗ»	170
Глава I. СОЗДАНИЕ ПРЕЕМСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «ШКОЛА-ВУЗ»	170
1.1. Специфика создания преемственной безбарьерной среды в системе «Школа-вуз»	170
1.2. Адаптация студентов-первокурсников с ограниченными возможностями здоровья к условиям вузовской жизни (на примере обучения студентов с нарушениями слуха)	183
1.3. Специфика формирования инклюзивных классов и групп в школе и вузе	196
1.4. Психолого-педагогическое и медицинское сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования	206
ГЛАВА II. ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВУЗА	238
2.1. Обучение, выстроенное по особым образовательным программам и технологиям	238
2.2. Технологии обучения и социализации в инклюзивном профессиональном образовании	305
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	323
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ:	324

ВВЕДЕНИЕ

На встрече глав государств и правительств стран Европейского Союза в Лиссабоне в марте 2000 г. было отмечено начало новой эпохи, которая получила название «Век знаний». Главной целью и основным вектором развития образовательных систем в России и мире в XXI в. является установление приоритетной роли знаний в обществе.

Пересмотр традиционных представлений о роли знаний и процессе обучения, которое должно охватить всю жизнь современного человека (лозунг «Обучение в течение всей жизни»), касается не только образования здоровых граждан. В современном обществе для всех граждан должны быть созданы условия обучения, соответствующие их возможностям и потребностям.

Система инклюзивного образования, активно выстраиваемая в мировом пространстве, развивается согласно установке о приоритете знаний в жизни общества и каждого человека, независимо от состояний его здоровья. Такая установка на образование людей с инвалидностью обеспечит активное включение их в жизнь, в экономическую деятельность.

Перспективы развития системы инклюзивного образования в России напрямую связаны с обеспечением условий непрерывности, преемственности образовательной практики совместного обучения россиян с ограниченными возможностями здоровья вместе с их здоровыми сверстниками. Обогащение российской практики инклюзивного образования научной теорией, зарубежным опытом, актуализация в обучении и воспитании лиц с ограниченными возможностями здоровья в учреждениях массового образования опыта коррекционных учреждений, имеет стратегическое значение (т.е. соотносимое с общими целями инклюзивного образования).

Преемственный подход к реализации методологии, теории инклюзивного образования в практике деятельности образовательных организаций ориентирован на создание единой системы «Детский сад-школа-вуз»,

способной обеспечить эффективность реализации требований образовательных стандартов.

Настоящая работа посвящена исследованию связей, возникающих внутри преемственной системы инклюзивного образования, механизмов их действия в решении задачи непрерывного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, защите гарантированного равенства на образование каждого гражданина страны. Актуальность исследования состоит в возрастании роли образования в современном мире, в превращении знаний в важнейший социальный и экономический ресурс. Инклюзивное образование должно стать основой для успешной социализации человека с особыми образовательными возможностями и инвалидностью в обществе.

Обобщенные во втором томе настоящего издания результаты исследования имеют практическую ценность не только для теоретиков, но и для педагогических работников инклюзивного образования. Представленные в монографии материалы позволят ответить на многие вопросы, с которыми сталкиваются воспитатели детских садов, учителя школ, преподаватели вузов в условиях воплощения идеи инклюзии в образовании.

РАЗДЕЛ I

Глава 1

ПРЕЕМСТВЕННАЯ СВЯЗЬ В ИНКЛЮЗИВНОЙ СИСТЕМЕ «ДЕТСКИЙ САД-ШКОЛА» В УСЛОВИЯХ СТАНДАРТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Преемственность обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в системе инклюзивного образования

Дети с ограниченными возможностями здоровья (дети с ОВЗ) составляют достаточно многочисленную категорию обучающихся. Защищенность их образовательных прав, гарантированность их возможности быть вовлеченными в социальный процесс – свидетельство демократизации общества. Дети с ОВЗ (до 18 лет) – это дети-инвалиды и дети, не признанные в установленном порядке детьми-инвалидами, но имеющие временные или постоянные отклонения в физическом и (или) психическом развитии. Дети с ОВЗ нуждаются в создании специальных условий обучения и воспитания.

В историческом процессе развития российского образования имели место разнообразные организационные формы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. В настоящий момент большой процент детей с ОВЗ получает образование в специальных (коррекционных) школах и дошкольных учреждениях комбинированного или компенсирующего типов. Действующей формой обучения детей с инвалидностью было и остается надомное обучение. Являясь одной из современных форм домашнего обучения (к другим формам относятся – семейное обучение, экстернат, нонскулинг), надомное обучение ребенка организуется, если есть медицинские рекомендации. Надомное обучение предполагает проведение уроков школьными учителями с ребенком дома. Количество

занятий в неделю зависит от возраста ребенка (от 8 до 12 часов). Согласно данным, представленным органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации, на декабрь 2012 г. численность детей-инвалидов, обучающихся по надомной форме, составила 26 788 человек.

Существует два варианта надомного обучения детей с ОВЗ: по вспомогательной или по общей программе. Вариант обучения зависит от психофизического развития ребенка, от характера его заболевания. Вспомогательная программа разрабатывается с учетом состояния здоровья ребенка. По освоению вспомогательной программы выдается аттестат особого образца с указанием программы, по которой ребенок проходил обучение. Дети, которые учатся по общей программе, проходят те же предметы, пишут те же контрольные и сдают те же экзамены, что и их ровесники, обучающиеся в школе. По окончании обучения данной категории детей выдается аттестат об окончании школы общего образца.

С развитием информационно-коммуникационных технологий одной из форм надомного обучения детей с ОВЗ стало обучение с применением дистанционных технологий, т.е. обучение, при котором взаимодействие с преподавателем осуществляется с использованием технических, программных и административных средств глобальной сети Интернет. Согласно сведениям, приведенным в проекте СФГОС для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата, в нашей стране 19 %, от общего количества обучающихся на дому, учатся с применением дистанционных образовательных технологий. Большую группу среди них образуют учащиеся с церебральным параличом различной степени тяжести.

Внедрение технологии дистанционного обучения в практику образования лиц с ОВЗ усиливает вероятность получения ими качественного образования. Развитие электронной сети и Интернет ресурсов обеспечивают обучающимся, имеющим по причине заболевания ограничения в передвижении, возможность самообразования. Новый Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» определяет самообразование в качестве одной из форм получения образования или обучения (ст. 17.ФЗ).

Если развитие информационных технологий стимулировало выделение самообразования в качестве одной из форм получения образования, то демократизация общественных отношений в сфере образования привела к рождению новой формы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья – инклюзивному образованию. Сегодня в России параллельно со специальным (коррекционным) образованием детей с ОВЗ формируется новая модель – модель совместного обучения их в организациях общего образования (ст. 79, п. 4 ФЗ «Об образовании в РФ»). Право

детей с ОВЗ на обучение в условиях инклюзивного образования нормативно закрепляется законодательством России. Требования к организации образовательной инклюзии включены в содержание ФГОС дошкольного, начального, основного, среднего (полного) образования. Готовность к работе в условиях реализации программ инклюзивного образования входит в число новых требований профессионального стандарта педагога.

В развитии новой модели образования и во избежание формальности в ее организации необходима правильная стратегия преобразовательных действий. Стратегический подход к широкомасштабным переменам в системе обучения и воспитания детей с ОВЗ предполагает формирование теоретической основы преобразований для построения новой модели обучения. Переход к новой модели обучения детей с особыми образовательными потребностями актуализирует обращение к проверенным многолетней практикой принципам обучения. Ориентация на принцип преемственности в организации дошкольного и школьного обучения и воспитания детей с ОВЗ в системе инклюзивного образования – гарантия успешной реализации государственной программы развития российского образования. Ключевыми идеями современной образовательной политики России выступают идеи доступности и равенства образовательных прав человека, повышение качества образования. Цель инклюзивного образования заключается в реализации образовательных прав лиц, имеющих отклонения в развитии, на получение качественного образования в совместном обучении со здоровыми сверстниками.

Проблема преемственности и перспективности обучения дошкольника, ученика начальной и основной школы, старшеклассника с особенными образовательными потребностями в системе инклюзивного образования является одной из методологических проблем педагогической науки. Она связана не только с закономерностями и принципами познания человеком мира, закономерностями и принципами обучения, но и закономерностями процесса социализации, включенных в единое пространство обучающихся с разными образовательными потребностями и возможностями.

На современном этапе преемственность рассматривается как одно из условий, которым обеспечивается согласованность всех компонентов системы (целей, задач, содержания, методов, средств, форм организации воспитания и обучения) на каждой ступени обучения. Преемственность выступает основным условием становления и развития системы инклюзивного образования.

Достижение согласованности всех компонентов системы инклюзивного образования предполагает выделение его приоритетов. К приоритетам

инклюзивного образования можно отнести создание условий психологического комфорта и психологической безопасности каждого обучающегося; создание социальной ситуации развития личности; максимальную гарантированность сохранения и укрепления здоровья всех детей; принятие разнообразия как ценности и готовность учитывать это разнообразие через введения индивидуальных программ обучения, индивидуализацию подходов к работе с детьми. Статус учреждения инклюзивного образования не может быть присвоен образовательной организации, если данные приоритеты не будут четко просматриваться в воспитательно-образовательном процессе. Полноценная реализация приоритетов образовательной инклюзии в деятельности организаций невозможна без учета принципа преемственности дошкольного и школьного образования.

Ценность обращения к принципу преемственности в обучении и воспитании детей обусловлена взаимосвязью чувственного и логического, рационального и иррационального, сознательного и бессознательного познания человеком мира. Следование принципу преемственности в организации обучения снижает уровень сложности переходного периода, создает условия для эффективной адаптации обучающихся к изменениям образовательной ситуации при переходе с одной ступени образования на другую. Преемственность как системоорганизующий принцип инклюзивного образования направлена на создание вариативных условий включения в образовательный процесс детей (подростков, молодежи), имеющих различия в психофизическом развитии. Ориентация образовательных организаций на преемственность в обучении и воспитании позволяет оптимизировать процесс адаптации ребенка к образовательной среде, в том числе при переводе его из одного вида образовательного учреждения в учреждение образования другого вида (например, из учреждения специального образования в общеобразовательную школу). Современные законодательные нормы гарантируют такую возможность перевода ребенка с особенностями психофизического развития.

В условиях воплощения новой идеи в организации обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, когда законодательно установленными нормами стираются границы на пути перехода ребенка из учреждения специального образования в общеобразовательное, необходимо изучение прошлого опыта в реализации преемственного подхода к организации обучения детей с отклонениями в психофизическом развитии.

Преемственный подход к организации инклюзивного образования полагает анализ реализации данного принципа в практике общего и специального образования на предыдущих этапах истории. История проблемы

преемственности в теории и практики обучения детей, имеющих те или иные отклонения в развитии, представляет теоретическую и практическую ценность для разработки и реализации модели преемственной системы инклюзивного образования.

Процесс формирования теоретического образа преемственной системы инклюзивного образования включает выявление философских основ идеи преемственности в обучении детей, подростков и молодежи; определение специфики процесса познания у разных категорий обучающихся, особенностей организации обучения включенных в единое образовательное пространство дошкольников или учащихся школы.

Объектом теоретического анализа выступает организация образовательной деятельности обучающихся в системе инклюзивного образования. Познавательная деятельность воспитанников дошкольных организаций и учащихся школ выстраивается в соответствии с регламентирующими ее нормативно-правовыми актами. Стратегические положения формируются на основе анализа философских концепций, многообразие которых способно обогатить постижение сути преобразовательных действий в организации обучения разных детей в системе дошкольного или школьного инклюзивного образования.

С опорой на философские концепции познания происходит толкование сути процесса познания ребенком мира как результата взаимодействия:

- двух природных систем (причинная концепция – Гоббс, Локк и др.);
- объекта и субъекта социокультурной среды (деятельностная концепция познания – Л. С. Выготский и др.);
- объекта с активно действующим природным субъектом (генетическая эпистемология – Ж. Пиаже);
- как способность психики эволюционировать в процессе приспособления к изменениям в окружающей среде (эволюционная теория познания – Г. Фоллмер и др.).

Согласно философским взглядам вырабатываются методологические подходы к выбору организационных форм обучения и воспитания. Приоритет отдается организационным формам и технологиям, ориентированным на активность познавательной деятельности любого участника образовательного взаимодействия. В ориентации на активное участие в познании дошкольника, ученика младших классов, учащихся основной школы, старшеклассников поддерживается принцип субъектности инклюзивного образования. Актуализация идеи субъектности в системе инклюзивного образования – условие защищенности права каждого ребенка быть включенным в

активную образовательную деятельность, независимо от особенностей его образовательных потребностей. Однако субъект познавательной деятельности – это тот, «кто способен авторизовать деятельность, включиться в ее проектирование и построение как целого, задать свое видение ее образа и образца» [107. с.9].

Субъектное начало в ребенке заявляет о себе еще в младенчестве (М. И. Лисина, Е. О. Смирнова, Ф. Т. Михайлов). Его развитие в условиях дошкольных организаций зависит от окружающих взрослых. Личностно-развивающий, гуманистический характер взаимодействия с детьми педагогов и иных работников дошкольной организации играет положительную роль в развитии детской субъектности, в преодолении недостаточности ее развития в период раннего детства.

Преимственность педагогических действий в формировании субъектности ребенка, начиная с первых моментов его включения в образовательный процесс, одно из условий перехода к модели инклюзивного образования. Инклюзия в образовании ориентирована на равноправность участия детей в образовательной деятельности независимо от состояния их здоровья. Ориентация на субъектность познавательной деятельности разных детей, включенных в единое образовательное пространство, предполагает осмысление теоретических положений психолого-педагогических исследований (В. В. Давыдов, В. Н. Мясищев, В. В. Репкин, В. И. Слободчикова, Н. К. Сергеев и др.).

Познание действительности – неразрывный, внутренне единый, поступательно развивающийся процесс с удержанием всего ценного, что было накоплено на предшествующих ступенях жизни. Эффективность постижения ребенком мира достигается через создание условий обучения, сформированных с учетом особенностей развития образовательных потребностей каждого ребенка.

Формирование данных условий предполагает обращение к психологическим исследованиям, теоретический анализ которых позволит выстроить научные подходы к последовательному развитию когнитивной сферы ребенка, вовлеченного в активную познавательную деятельность.

В периодизации когнитивного развития Ж. Пиаже выделяются четыре стадии развития интеллекта: стадия сенсомоторного интеллекта (от рождения до 2-летнего возраста), стадия дооперационального мышления (от 2 до 7 лет), стадия конкретных операций (7–11 лет) и стадия формальных операций (от 11–12 до 14–15). Устанавливая связь между развитием интеллекта и аффективной сферой, А. Валлон рассматривает когнитивное развитие в связи с личностным становлением самостоятельности ребенка.

Он выделяет целый ряд стадий детства, каждая из которых характеризуется особенностями процесса познания ребенком мира (например, до 6 месяцев импульсивная стадия – это стадия рефлекторных ответов на воздействие; от 6 до 10 месяцев – эмоциональная стадия, когда у ребенка складывается репертуар эмоций и т.д.). Характеризуя детское мышление, А. Валлон отмечает характерные для него черты (нераздельность объекта от места, где он находится; неотделимость объекта от окружающей ситуации; отсутствие представлений об абсолютных качествах предмета и т.д.) [80].

Согласно концепции отечественного исследователя Д.Б. Эльконина психическое развитие человека делится на эпохи, которые состоят из двух закономерно связанных между собой периодов. Каждому периоду соответствует определенная ведущая деятельность: от рождения до 1 года – непосредственно-эмоциональное общение; от 1 года до 3 лет – предметно-манипулятивная деятельность; от 3 до 7 лет – сюжетно-ролевая игра; от 7 до 12 лет – учебная деятельность; от 12 до 15 лет – интимно-личностное общение; от 15 до 17 лет – учебно-профессиональная деятельность.

Принцип преемственности в развитии ребенка как субъекта образовательной деятельности заключается в том, что выбор педагогом форм, методов, содержания действий детей происходит с ориентацией на их ведущую деятельность в настоящем и заделом на ведущую деятельность в будущем. Это снизит барьеры адаптации при переходе ребенка от одного этапа обучения к другому.

В условиях инклюзивного образования реализация принципа преемственности развития ребенка как субъекта деятельности исходит из особенностей психофизического развития ребенка. Отклонение в развитии осложняет процесс освоения ведущей деятельности. Дети с ОВЗ имеют ограниченные возможности в освоении предметно-практической, ролевой деятельности, им не доступны многие каналы получения информации, которыми пользуются их здоровые сверстники. В этой связи особенно актуальна системность и преемственность педагогических действий в формировании субъектности ребенка с ОВЗ в овладении им, с учетом его возможностей, соответствующих возрастному этапу ведущей деятельности и заделом на ведущую деятельность следующего этапа жизни.

Аналитическое осмысление теоретических взглядов отечественных и зарубежных исследователей обеспечивает научную основу организации познавательного процесса в системе инклюзивного образования. Организация педагогической деятельности с опорой на научную теорию – залог эффективного управления процессом деятельностного развития детей с ограни-

ченными возможностями здоровья, которые обучаются вместе с их здоровыми сверстниками.

Внедряемая в российскую практику педагогическая система инклюзивного образования выстраивается на основе выделения в качестве объектов научного, нормативного и педагогического внимания отдельных сторон (характеристик) ее структурных компонентов. Каждый из компонентов традиционной педагогической системы претерпевает определенные изменения в системе инклюзивного образования. К элементам педагогической системы относятся образовательные цели, содержание образования, обучаемые (воспитанники), обучающие (педагоги), методы, средства и формы обучения и воспитания. Введение понятия «дети с особыми образовательными потребностями» относительно отдельных групп учащихся (воспитанников) свидетельствует о необходимости изменений других компонентов педагогической системы инклюзивного образования. Так, к педагогическим задачам инклюзивного образования относится «включение» детей с особыми потребностями в образовательный процесс совместно с их здоровыми сверстниками. Решение данной задачи напрямую связано с целью государственной политики в области образования – достижение образовательного равенства всех людей независимо от состояния здоровья, цвета кожи, национальной и половой принадлежности. Организация совместного обучения здоровых детей и детей с нарушением психофизического развития предполагает изменение методов, форм, средств обучения, содержания образования, а также и деятельности педагога.

Постижение сути необходимых изменений педагогической системы инклюзивного образования связано с осмыслением содержания новых терминов, которые стали широко использоваться в нормативных документах, в научно-методической литературе. К числу таких новых терминов относятся «дети с особыми образовательными потребностями» и «дети с ограниченными возможностями здоровья». Сравнивая их содержание, можно смело утверждать, что первое понятие является более широким по своему объему. Им обобщены не только дети с ОВЗ, но и другие категории детей (например, дети мигрантов, которые не владеют или плохо владеют языком, на котором им предстоит учиться). Осознание сущности и содержания рассматриваемых понятий помогает создать более широкий образ инклюзивного образования, выделить еще одну группу «инклюзивных» детей, в обучении и воспитании которых педагоги сталкиваются с определенного рода сложностями.

В условиях активизации миграционных процессов наблюдается количественный рост детей мигрантов, появляется необходимость выделить

их как социальную общность. Организация педагогической деятельности с ориентацией на учащихся-мигрантов как социальную общность относится к числу актуальных задач современности. Возможности ее решения в условиях инклюзивного образования значительно расширяются.

Реализация преемственного подхода в организации инклюзивного образования осуществляется на основе анализа истории его развития в педагогической науке. В разных аспектах идея преемственности представлена в классической педагогике (Я. А. Коменский, А. Дистервег, И. Г. Песталоцци др.), в работах отечественных ученых (Ю. К. Бабанский, С. Я. Батышев, В. И. Загвязинский, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, М. Н. Скаткин и др.). Диалектическое развитие проблема преемственности получает в диссертационных исследованиях (преемственность содержания обучения в начальной и основной школе на материалах исторических дисциплин – Л. Е. Радионова; реализация принципа преемственности в условиях учебно-воспитательного комплекса – С. Н. Дмитриева и др.).

Поднимая вопрос преемственности дошкольного и начального образования, С. В. Козин называет в качестве причин, сдерживающих ее развитие, особенности организационно-педагогических условий; возрастные и индивидуальные особенности детей дошкольного и младшего школьного возраста; содержательные особенности образовательных программ [47]. Е. А. Аникудинова, рассматривая преемственность естественнонаучного образования дошкольников и младших школьников, к нерешенным проблемам преемственности относит неразрешенность противоречия между ростом научных знаний и их дидактической обработкой [2]. Следствием нерешенности данного противоречия является проблема адаптации детей к сложной информации, которую необходимо усвоить на следующей ступени обучения. Указанное противоречие тормозит адаптационные процессы для большинства обучающихся при переходе их на следующую ступень любого уровня образования. Для детей с ОВЗ, лишенных доступных их сверстникам каналов получения информации, усложнение информационного потока следующего уровня образования делает проблему адаптации особенно острой.

Актуализация результатов диссертационных изысканий в разработке современных подходов к формированию преемственной системы инклюзивного образования позволяет выделить разные грани проблемы преемственности, пути и методы ее решения, апробированные в ходе эмпирических исследований. Благодаря этому расширяется потенциал возможностей в создании преемственной системы инклюзивного образования.

Изучая возможность построения преемственной системы инклюзивного образования – новой модели обучения и воспитания детей с ОВЗ, необходимо выделить в качестве теоретической составляющей модели положения коррекционной педагогики и дефектологии. Развитие системы инклюзивного образования в России невозможно без активного участия специалистов в области коррекционной педагогики и дефектологии. По этой причине актуальным становится обращение к работам Н. Н. Малофеева, Д. М. Малаева, Н. М. Назаровой, М. И. Никитиной и других авторов. Научные исследования по вопросу особенностей образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья, специальных приемов и способов их обучения имеют огромное значение для организации инклюзивного образования. Совокупность знаний специальной педагогики формировалась в длительном процессе развития практики обучения и воспитания детей, имеющих различные физические или психические недостатки.

Отражение теоретических положений специальной педагогики и дефектологии в разрабатываемой модели преемственной системы инклюзивного образования является одним из условий ее построения в нашей стране. В качестве объекта анализа могут стать исследования, посвященные педагогической системе специального обучения. Так, например, научно-методические основы коррекционного обучения и воспитания детей с нарушениями слуха представлены в исследованиях Р. М. Боскис, Г. Л. Выгодской, Л. А. Головниц, Г. Л. Зайцевой, Л. П. Носковой, Н. Д. Шматко и др. Теория обучения и воспитания детей с нарушением зрения развивается в работах В. М. Акимовской, И. О. Моргулис, Б. И. Коваленко, Н. И. Куличевой и других авторов. Естественнонаучной основой тифлопедагогики стали учения И. М. Сеченова и И. П. Павлова о высшей нервной деятельности.

Исследования в области коррекционной (специальной) педагогики проводятся с учетом принципа дифференциации заболевания. В 1967 г. вышел сборник работ под редакцией М. И. Земцовой, А. И. Каплан и М. С. Певзнер, обращенный к проблемам обучения детей с глубоким нарушением зрения.

Идея построения новой модели образования в нашей стране – следствие развития политических и правовых процессов. Ее реализация в масштабе всей страны сопровождается определенными рисками, которые могут иметь негативные следствия для качества образования не только здоровых детей, но и детей с ограниченными возможностями здоровья. Предупреждение негативных последствий инклюзии для детей с ОВЗ актуализирует необходимость освоения педагогическими работниками знаний в об-

ласти коррекционной педагогики и дефектологии. Необходимость переподготовки (подготовки) педагогических работников системы инклюзивного образования законодательно закрепляется нормативными актами.

Профессиональная готовность педагогических работников к работе с детьми с нарушениями психофизического развития выделяется в качестве обязательного условия включения детей с ОВЗ в образовательный процесс массовой школы или дошкольного учреждения. Инклюзивное образование предполагает познание педагогом особенностей образовательных потребностей ребенка, связанных с его заболеванием. Настоящие знания имеют огромное значение для реализации идей и принципов инклюзивного образования. Они играют основополагающую роль в реализации образовательных потребностей и возможностей ребенка с ОВЗ, для обучения которого педагог должен будет освоить особые техники и средства обучения, адаптировать содержание учебных материалов, разработать специальные инструкции к образовательной деятельности ребенка и т.п.

В условиях формирования преемственной системы инклюзивного образования осознание педагогами факта различий (дифференциации) детей с ОВЗ, несмотря на то, что по заболеванию они относятся к одной категории, имеет немаловажное значение. Отражение факта различий детей с ОВЗ на их образовательных потребностях и условиях, которые необходимы для реализации данных потребностей, актуализирует ценность принципов индивидуализации и дифференциации обучения и воспитания в создании преемственной системы инклюзивного образования.

Воспитательно-образовательный процесс в системе инклюзивного образования обращен к работе с разными детьми, среди которых есть дети с ОВЗ, дифференцированные по категории заболевания и степени его развития. Индивидуализация обучения направлена на преодоление несоответствия между уровнем требований образовательной программы и реальными возможностями каждого обучающегося. Для соблюдения принципа субъектности в качестве структурных элементов педагогической системы инклюзивного образования обозначены адаптированная образовательная программа, адаптированные рабочие программы, индивидуальная образовательная программа, индивидуальный учебный план. Таким образом, структурные новообразования педагогической системы инклюзивного образования направлены на обеспечение принципа индивидуализации образования.

Профессиональная готовность воспитателя дошкольной организации, учителя школы к проведению учебных занятий и воспитательных мероприятий на основе индивидуального подхода является одним из требова-

ний к работе педагога. В содержании профессиональных стандартов педагога записано: педагог должен «использовать специальные подходы к обучению для того, чтобы включить в образовательный процесс всех учеников: со специальными потребностями в образовании; одаренных учеников; учеников для которых русский язык не является родным; учеников с ограниченными возможностями здоровья и т.д.» (Профессиональные стандарты педагога, зарегистрированы в Минюсте России 06.12.2013 № 30550).

Решение задачи индивидуализации обучения и воспитания в инклюзивном образовании предполагает наличие особого социального института – тьюторства. Учитывая необходимость работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, детьми-мигрантами в образовательных организациях, авторы концепции и содержания «Профессиональный стандарт педагога» предполагают введение дополнительных специальностей в работу с детьми образовательных организаций общего образования. К числу этих специальностей относится специальность тьютера, оказывающего индивидуальную поддержку и сопровождение ребенка-инвалида.

Тьюторское сопровождение становится необходимым условием для получения качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья. В этой связи актуально изучение отечественного и зарубежного опыта тьютерской деятельности. К функциям тьютера инклюзивного образования относятся:

- диагностика состояния и процесса обучения;
- диагностика влияния заболевания (отклонения в развитии) на процесс и результат обучения;
- мотивация и вовлечение обучающихся в образовательную деятельность, стимулирование познавательной активности;
- управление деятельностью и мыследеятельностью детей;
- коррекция деятельности и лежащих в ее основе психических процессов, явлений и свойств;
- контроль за результатами деятельности.

В построении новой модели образования нужна разработка содержания и механизмов преемственности деятельности тьюторов организаций дошкольного и школьного инклюзивного образования. Для этого необходимо развитие договорных отношений между образовательными организациями, реализующими на практике инклюзивное образование. Кооперация и сотрудничество как формы взаимодействия образовательных организаций, учреждений социальной защиты и здравоохранения приобретают особую актуальность для создания согласованной системы тьюторского сопровождения ребенка с ОВЗ. На тьютора может быть возложена обязан-

ность проведения реабилитационных мероприятий, предусмотренных индивидуальной программой реабилитации (ИПР) ребенка-инвалида. Согласно ст.9 Федерального закона № 181-ФЗ от 24.11.95 (ред. 28.06.14), в число основных направлений реабилитации инвалидов включены профессиональная ориентация, обучение и образование, физкультурно-спортивные мероприятия, спорт. Проведение ряда мероприятий, установленных ИПР ребенка-инвалида, может быть включено в структуру функциональной деятельности тьютора.

В организации системы непрерывного сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями в преемственной системе дошкольного – начального – основного – среднего образования актуализируются идеи психолого-педагогического сопровождения, которые представлены в работах Л. В. Байбородовой, Н. Г. Битяновой, О. С. Газмана, И. В. Дубровиной, Н. В. Ключевой и др.

Содержание поддержки детей с особыми образовательными потребностями заключается в организации помощи старших в преодолении ребенком возникающих трудностей познавательной деятельности. К задачам работы педагога относится поиск путей решения актуальных противоречий, встречающихся при организации образовательного процесса как на этапе освоения основной образовательной программы дошкольного образования, так и на последующих этапах обучения. При этом успешность и своевременность выявления исходных противоречий в период раннего и дошкольного детства могут стать гарантией снижения адаптационных барьеров на последующих ступенях человеческой жизни. Отмечая особую роль раннего выявления и ранней коррекции нарушений развития ребенка, необходимо отметить актуальность развития учреждений, специализирующихся в работе с детьми с ОВЗ раннего детского возраста и их родителями. Данные государственные и негосударственные учреждения могли бы подготовить детей с ОВЗ для эффективного включения в инклюзивное дошкольное образование.

Для создания безопасной образовательной среды – важнейшего условия включения детей с ОВЗ в среду здоровых сверстников, педагог должен владеть современными технологиями воспитания. Технологическая готовность педагога в формировании толерантного восприятия здоровыми обучающимися своих сверстников с нарушением развития, владение им знаниями и умениями в развитии эмпатийности детей – важнейшие показатели его готовности к работе в системе инклюзивного образования. Другим показателем готовности педагога к работе в системе инклюзивного образования является его умение организовать образовательный процесс таким об-

разом, чтобы каждый ребенок, выступая субъектом познавательной деятельности, работал в зоне своего ближайшего развития. Формирование вышеперечисленных педагогических компетенций выступает содержанием образования в подготовке (переподготовке) педагогов к работе в системе инклюзивного образования.

Реализация принципа дифференциации в системе инклюзивного образования актуализирует обращение к теории дифференцированного обучения.

Проблема дифференциации относится к традиционным проблемам педагогики. В переводе с латинского термин «дифференциация» (от «*difference*») означает разделение, расслоение целого на различные части, формы, ступени. В истории массовой отечественной и зарубежной школы накоплен разнообразный опыт реализации дифференциации в обучении.

Общие психологические подходы к вопросу дифференцированного обучения обосновали В. Штерн и Э. Клапаред. Благодаря деятельности И. Зиккенгера (1858–1930), идея дифференциации получила развитие с появлением Маннгеймской системы обучения. Маннгеймская школьная система характеризовалась тем, что при сохранении классно-урочной системы, учащиеся, в зависимости от их способностей и уровня интеллектуального развития, распределялись по классам на «слабых», «средних» и «сильных». Учебная нагрузка, формы, методы обучения выбирались с ориентацией на возможности обучающихся.

Идея создания разных условий с учетом особенностей контингента (дифференциация в обучении) присутствует в документе «Основные принципы единой трудовой школы» (1918). Документ, провозгласивший отказ от неравенства образовательных прав человека, которое поддерживалось существовавшей в дореволюционной России системой образования, и создание единой школы для всех детей, не исключал возможность того, что «... с известного возраста, лет с 14, в школе допускается деление на несколько путей или группировок...».

Проблема дифференциации обучения развивалась в работах Ю. К. Бабанского, И. Т. Бутузова, Р. Б. Вендровской, В. М. Монахова, И. Т. Огородникова, И. Э. Унт и др. В широком масштабе реализация идеи дифференцированного обучения в общеобразовательных школах нашей страны происходит в 90-ые гг. прошлого столетия. Тогда на практике были апробированы различные формы внешней и внутренней дифференциации. Например, дифференциация на основе половых различий привела к появлению классов, полностью состоящих либо только из мальчиков или девочек. Вследствие дифференциации по уровню умственного развития

в 90-ые гг. появились классы для детей с проблемами обучения. Дифференциация в образовании начала XXI в. связана с реализацией профильного обучения, которое предполагает распределение учащихся старших классов по профилям, предусматривает определенные различия содержания образования.

Тенденция дифференциации образования развивается параллельно с тенденцией его демократизации. По мнению сторонников антиэгалитаристского подхода к проблеме демократизации, отказ от единообразия в образовании, вариативность и диверсификация общего образования, не исключают его демократизации, а наоборот, защищают разнообразие образовательных потребностей и прав человека. Противоположную позицию занимали сторонники эгалитаристского подхода. Они выступали за единообразие образования, в котором интересы и возможности всех групп учащихся будут учтены. Именно на этих позициях выстраивалась система дошкольного и школьного образования в нашей стране до 90-х годов прошлого столетия. Однако перемены, произошедшие в нашем обществе в конце прошлого столетия, отразились и на подходе к проблеме демократизации.

Результатом изменения подходов к пониманию сущности демократизации образования и развития процесса его диверсификации в 90-ые гг. XX в. появились разные типы образовательных учреждений. В общем образовании – это гимназии, лицеи, школы с углубленным изучением отдельных предметов и обычные школы. В дошкольном образовании – ясли – сад, детский сад, детский сад компенсирующего вида, детский сад комбинированного вида. В специальном образовании – учреждения специального образования I, II, III–VIII видов.

Новое видение идеи демократизации образования современной России непосредственным образом связано с развитием инклюзивного образования. Возникает необходимость осмыслить инклюзию с точки зрения ответа на вопрос: это путь к демократизации образования через единообразие образования для всех детей, в том числе и детей с ОВЗ, или отказ от диверсификации образования? Однако анализ нормативных документов, регламентирующих деятельность образовательных организаций, свидетельствует о том, что дифференциация образования будет развиваться, принимая новые формы и наполняясь новым содержанием.

Так, согласно Федеральным государственным стандартам дошкольного образования, в число решаемых им задач входит задача «обеспечения вариативности и разнообразия содержания образовательных программ и организационных форм уровня дошкольного образования, возможности формирования образовательных программ различных уровней сложности и

направленности с учетом образовательных потребностей и способностей воспитанников» (ФГОС дошкольного образования).

Свидетельством того, что вопрос дифференциации обучения остается в числе актуальных вопросов в работе с детьми с особыми образовательными потребностями, является «Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья» (авторы Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская, О. Г. Кукушкина, Е. Л. Гончарова). В концепции подчеркивается неоднородность состава группы детей с особыми образовательными потребностями и устанавливаются четыре варианта специального стандарта:

– *первый вариант* – цензовый, ребенок получает цензовое образование, сопоставимое по уровню его академического компонента с образованием здоровых сверстников, находясь в их среде и в те же календарные сроки;

– *второй вариант* – цензовый, ребенок получает цензовое образование, сопоставимое по уровню его академического компонента с образованием здоровых сверстников, при этом находясь в среде сверстников со сходными проблемами развития и в более пролонгированные календарные сроки;

– *третий вариант* – нецензовый, он не предполагает освоения цензового уровня образования: в структуре содержания его «академический» компонент редуцирован за счет расширения области развития жизненной компетенции (понятия «академический компонент» и «жизненные компетенции» определены авторами концепции в качестве двух взаимосвязанных и взаимодополняющих компонентов специального образования);

– *четвертый вариант* – индивидуальный уровень конечного результата школьного образования, ребенок получает образование, уровень которого определяется, прежде всего, его индивидуальными возможностями [31].

Дифференцированный подход в организации специального образования присутствует в проекте специальных стандартов обучения детей разных категория ОВЗ. Так, согласно проекту ФГОС для детей с ЗПР, дети данной категории распределены на три группы: дети с легкой задержкой психического развития; дети с умеренной задержкой психического развития; дети с выраженной задержкой психического развития.

Принцип дифференциации образовательных потребностей детей с ОВЗ, условий их обучения, результатов освоения образовательной программы является одним из требований к построению инклюзивного образования. Согласно мнению авторов концепции стандартов специального образования, некоторая часть детей с ОВЗ, относящаяся к той или иной

группе заболевания, может успешно осваивать образовательные программы совместно со здоровыми сверстниками (исключение составляют умственно-отсталые дети). Дифференцированный подход к обучению детей с ОВЗ в учреждениях инклюзивного образования позволит избежать негативных последствий стихийной инклюзии, которая не предусматривает коренных перемен в условиях обучения, изменений в структуре основной образовательной программы.

Одним из условий достижения результативности дифференцированного обучения в системе инклюзивного образования является изучение опыта внутренней дифференциации в учреждениях общего образования. Опыт внутренней дифференциации в работе с учащимися получил активное развитие в технологии разноуровневого обучения, технологии групповой работы. Внутренняя дифференциация предполагает организацию работы с группами обучающихся, которые имеют одни и те же более или менее устойчивые особенности.

Сущность дифференциации в обучении детей с ОВЗ в инклюзивном образовании состоит в формировании индивидуальных образовательных траекторий, построенных с учетом особенностей образовательных потребностей ребенка. На основе дифференциации формируется содержание входящих в адаптированную образовательную программу (АОП) адаптированных рабочих программ, содержание коррекционной работы.

Дифференцированный подход в системе инклюзивного образования означает дифференциацию педагогической помощи детям. Особенности образовательных потребностей детей с ОВЗ предполагают дифференциацию содержания инструкций, предшествующих выполнению образовательных заданий; дифференциацию заданий в соответствии с уровнем их сложности; дифференциацию средств, с помощью которых организуется образовательная деятельность (например, организация работы с текстом ребенка с нарушением зрения предполагает использование им аудиотехники). Объектом дифференциации являются контрольно-оценочные материалы, процедура текущего и промежуточного контроля.

Применение уровневой дифференциации в дидактике инклюзивного образования – это своеобразная защита образовательных прав ребенка. Построение образовательной деятельности дошкольников, младших школьников, учащихся основной и старшей школы на принципах уровневой дифференциации гарантирует им возможность усваивать содержание обучения на различных уровнях глубины и сложности. Настоящий подход к организации образовательной деятельности детей, среди которых могут быть дети с синдромом Дауна, базируется на одном из принципов инклю-

зивного образования, согласно которому ценность человека не зависит от его способностей и достижений.

Одним из функциональных предназначений преемственности в образовании является создание условий для адаптации ребенка (подростка, молодого человека) к новым социальным условиям жизни и деятельности. Процесс адаптации к изменениям для лиц с нарушением развития протекает особенно сложно, поэтому им необходима поддержка окружающих. Наличие целостной системы деятельности, направленной на поддержку процесса адаптации особенного ребенка к условиям дошкольного учреждения, начальной, основной, старшей школы, является залогом решения задач обучения, воспитания и развития.

Огромную роль в этом играет педагог, его способность снять возможные барьеры на пути адаптации обучающегося к требованиям образовательной среды или образовательных программ. Кроме того, принципиально новой позицией в решении вопроса адаптации обучающегося к образовательной среде становится установка на то, что образовательная среда должна быть адаптирована к особенностям образовательных потребностей самого ребенка. Педагог должен быть компетентен в выполнении действий, связанных с модификацией учебных программ, учебников, учебных заданий, предназначенных для ребенка с ОВЗ, имеющего те или иные отклонения в развитии.

Адаптивность педагогических действий в реализации целей образования зависит не только от личностного развития педагога, но и от степени его компетентности в области теории и практики социальной адаптации и реабилитации. Зная сущность действия механизмов адаптации (дезадаптации) педагог будет способен снизить риски адаптации к условиям образовательной среды для детей с особыми образовательными потребностями. Владение теоретическими знаниями в области дефектологии, коррекционной педагогики имеет в этой связи особое значение.

Развитие инклюзивного образования непосредственным образом связано с переходом от медицинской к социальной модели инвалидности. Инвалидность в социальной модели рассматривается в плоскости взаимоотношений между личностью и элементами общественной системы. Согласно социальной модели, человек с инвалидностью должен быть равноправным субъектом общественных отношений. Опыт данных отношений ребенок с ОВЗ может приобрести только при условии включения в социальные отношения, которые будут последовательно усложняться в своих формах и содержании.

Вопросы социального становления и развития личности входят в число актуальных вопросов педагогики. Социальное становление – это процесс и результат реализации человеком с инвалидностью своего потенциала, освоение им новых форм социальной жизни. Социальное развитие имеет непрерывный, но не равномерный характер, процесс его протекания зависит от внутренних и внешних факторов. Фактор – это побуждающая к действию причина или обстоятельство любого процесса или явления. Целенаправленное педагогическое влияние на процесс социального развития личности ребенка происходит на основе преемственных педагогических действий по созданию условий успешной социализации личности. Социализация воспитанника путем освоения им социальных норм и правил, принятия ответственности за свои поступки и действия является одной из задач образовательной организации.

Решение задачи в создании оптимальных условий для успешного социального становления воспитанника организаций инклюзивного образования предполагает обращение к теоретическим исследованиям по проблемам социального развития и социализации личности. В этой связи большой интерес представляют выделенные Э. Эриксоном восемь стадий социализации личности.

Стадия младенчества (от 0 до 1,5 года) – стадия доверия и недоверия. На этой стадии главную роль в жизни социализации ребенка играет мать, любые нарушения ее взаимодействия с младенцем (например, дефицит эмоционального общения) приводят к замедлению психологического развития ребенка. Результатом первого этапа социализации могут быть две модели восприятия ребенком мира: мир – это уютное место, где людям можно доверять (позитивная модель); мир – опасен, к нему и людям надо относиться с подозрением и боязнью (негативная модель).

Стадия раннего детства (от 1,5 до 4 лет) – эта стадия связана с формированием автономии и независимости. Ребенок начинает ходить, обучается контролировать себя при выполнении актов дефекации. В роли агентов социализации на этом этапе жизни ребенка выступают не только родители, но и, в случае посещения дошкольной организации, ее сотрудники. В правильном распределении свободы и ограничений ребенка при его взаимодействии с взрослыми зависит, какой будет модель социализации личности на этом этапе жизни. При положительной модели у ребенка появляется самостоятельность и автономия. У него вырабатывается ощущение, что он владеет своим телом, своей средой, формируются основы свободного самовыражения и сотрудничества, волевые качества, навыки самоконтроля. При негативной модели социализации на этом этапе жизни у ребенка закрепля-

ется нерешительность и неуверенность в своих способностях, чувство стыда перед другими, малая общительность, настороженность.

Стадия детства (от 4 до 6 лет) – стадия предприимчивости или чувства вины (в другом варианте перевода – предприимчивость и неадекватность). В этот период ребенок приобретает множество физических умений, начинает придумывать себе занятия, фантазировать, что-то изобретать. Создание условий для успешного протекания данных процессов у каждого ребенка, который всегда сможет получить поддержку старших, будет способствовать формированию активной личности. Но если родители и педагог будут подавлять ребенка чрезмерной опекой или отсутствием внимания к его играм, то у него будут закрепляться пассивность, неуверенность, чувство вины.

Стадия, связанная с младшим школьным возрастом (от 6 до 11 лет) – стадия умелости и неполноценности. На этой стадии жизни уже школа приобщает ребенка к знаниям о будущей деятельности, передает ценности общества и культуры. Если ребенок успешно овладевает знаниями, он верит в свои силы, уверен, спокоен. Неудачи в школе приводят к появлению чувства своей неполноценности, неверию в свои силы, отчаянию, потере интереса к учебе. Пребывание ребенка в школе и отношение, которое он там встречает, оказывает большое влияние на уравновешенность его психики и может стать причиной формирования чувства неполноценности. Приостановить развитие этого чувства способен только опытный учитель, готовый помочь ребенку увидеть и оценить свои достоинства, найти себя.

Стадия отрочества (от 11 до 20 лет) – это период, когда происходит идентификация личности или спутанность ролей. На этой стадии формируется центральная форма эгоидентичности (личностного «Я»). Перед подростком встают вопросы о том, как он выглядит перед другими, каково его призвание. В этот период идет бурный физиологический рост, половое созревание. По мнению Э. Эриксона, в этот период параметр связи подростка с окружающими колеблется между положительным полюсом идентификации «Я» и отрицательным полюсом путаницы ролей. Перед подростком встает задача объединить все, что он знает о себе самом как о школьнике, сыне, спортсмене, друге и т.д. Собирая воедино все исполняемые роли и осмысляя их, подросток соединяет их с прошлым и будущим, таким образом происходит процесс его самоидентификации и самоопределения. Проявлением негативной модели социализации личности является проявление симптомов путаницы ролей, неуверенности в понимании того, кто он есть.

Другими стадиями, выделенными Э. Эриксоном и выходящими за границы периодов дошкольного и школьного этапов жизни, являются: **ста-**

дия юности (от 21 до 25 лет), **стадия зрелости** (от 25 до 55/60 лет), **стадия старости** (старше 55/60 лет).

Ценность идей Э. Эриксона для новой модели образования связана со спецификой образовательных задач, которые поставлены перед образовательными организациями в связи с принятием ФГОС. В ориентации на особенности возрастного этапа развития должна быть сформирована социальная ситуация развития воспитанника дошкольной организации, учащегося школы. При этом в каждом аспекте социальной ситуации должны быть учтены особенности психофизических состояний ребенка. Например, предметно-пространственная развивающая образовательная среда для ребенка с нарушением слуха в системе инклюзивного образования предполагает наличие специальных зрительных ориентиров на лестнице, сигнальных пятен на скамейках, шведской стенке и т.п.

Кроме предметно-пространственной организации развивающей образовательной среды другими составляющими социальной ситуации развития ребенка являются: взаимодействие ребенка и взрослых; взаимодействие с другими детьми; система отношений ребенка к миру, к другим людям, к себе самому (выдержки из ФГОС дошкольного образования). Отсутствие специально организованных условий, обеспечивающих позитивные модели взаимодействия с взрослыми и детьми, с миром и самим собой может стать причиной формирования негативной модели поведения (согласно периодизации Э. Эриксона, нерешительность и неуверенность поведения есть результат нарушения социализации на этапе жизни ребенка от 1.5 до 4 лет. Чувство вины – свидетельство негативного развития ребенка от 4 до 6 лет).

Содержание педагогической деятельности в социальном воспитании ребенка с ОВЗ формируется с учетом рекомендаций разработчиков специальных стандартов. Введенное в педагогический процесс понятие «жизненные компетенции» относится к одному из направлений работы в системе специального и инклюзивного образования. Преемственность действий педагогов по формированию жизненных компетенций ребенка с ОВЗ с учетом особенностей возрастного этапа развития, возможных негативных следствий его протекания в индивидуальных сценариях социализации будет способствовать социальному развитию воспитанника (учащегося).

Реализация принципа преемственности в системе инклюзивного образования не может быть обеспечена без наличия системы педагогических условий, ориентированных на поддержку процесса движения личности к всесторонней психосоциальной идентификации. Настоящий процесс представляет собой сложное социально психологическое явление, которое обнаруживается с момента рождения человека. Следование принципу преем-

ственности в обеспечении условий социализации ребенка в настоящем, формируя внутренний ресурс для будущей социализации, является одной из важнейших целей образовательных учреждений.

Для ребенка с ОВЗ, включенного в образовательное пространство наряду со здоровыми сверстниками, всегда существует большая опасность негативной социализации. Например, по причине заболевания, окружающие взрослые, родители или работники образовательной организации, чрезмерно опекая и оберегая ребенка от опасностей, могут спровоцировать развитие негативных сценариев его социализации, которые постепенно будут закрепляться на последующих этапах жизни.

Реализация социальной модели отношения к инвалидам призвана обеспечить последовательность и преемственность педагогических действий в социализации личности. При этом содержание деятельности образовательных учреждений в задаче социального развития воспитанников предусматривает проведение мероприятий, направленных на изменение ментальности подрастающего поколения. Согласно новой ментальности, равенство и гарантированность прав человека на активную социальную жизнь от рождения даются каждому и не зависят от состояний его здоровья. Осознание новой ментальности выпускниками образовательных организаций – один из результатов образования.

Принятие социального разнообразия людей, овладение навыками эмпатии, сочувствия к другим людям, приобретение жизненно необходимого опыта общения характеризуют важнейшее направление социального развития личности. Успешность протекания данного направления социального развития личности на этапе детства, отрочества, юности зависит от реализации задач толерантного воспитания.

Теория и методика воспитания толерантности у дошкольника, ученика младшей школы, учащихся основной и старшей школ формировались благодаря исследованиям отечественных и зарубежных ученых (А. А. Асмолов, Л. И. Д. Роллз, Г. Солдатова, Б. Э. Риэрдон, М. Уолцер, И. С. Якиманская и др.). Научить людей жить вместе – одна из важнейших функций дошкольной организации и школы.

При отсутствии преемственности педагогических действий, направленных на формирование у окружающих ребенка с ОВЗ воспитанников толерантного сознания, всегда возникает риск интолерантных моделей поведения детей по отношению к их сверстнику с ограниченными возможностями здоровья. Проявлением интолерантности детей, подростков могут быть насмешки, игнорирование, насильственные действия (например, отобрать игрушку либо какой-то другой предмет). Любые проявления интоле-

рантности вносят негативные моменты в социальную среду, что влечет за собой нарушение процесса социализации не только ребенка с ОВЗ, но и его здоровых сверстников, которые могут оказаться неготовыми к жизни в обществе гарантированного равенства прав любого человека. Предупреждение данной опасности предполагает непрерывность и последовательность педагогических действий в формировании толерантных качеств личности, используя в этих целях все многообразие педагогических средств.

В условиях инклюзивного образования формирование культуры отношений к людям с особыми образовательными потребностями, представителям других национальностей, начинается с раннего детства. Здоровый ребенок, участник образовательных отношений в организациях инклюзивного образования, приобретает ценный социальный опыт общения со сверстниками с нарушением слуха или зрения, отклонениями интеллектуального или физического развития. Акцент на толерантное воспитание в педагогической деятельности непосредственным образом связан с нравственным воспитанием нового поколения. Терпимость в отношении к любому рода «инакости» осваивается гораздо лучше, если это «инакость» находится рядом с самого раннего детства.

Инклюзивное образование рассматривается как возможность преодоления социальной недостаточности ребенка с ОВЗ, снижение ограничений в его жизнедеятельности, которые, по утверждению Л.С. Выготского, связаны не с биологическим неблагополучием ребенка, а с социальной ситуацией его развития. Система целенаправленных действий по созданию в учреждении инклюзивного образования социальной ситуации, которая гарантирует успешность прохождения любым воспитанником стадий социального развития, способна усилить адаптационные ресурсы личности, снизить риски дезадаптации на последующих ступенях образования и этапах жизни.

Перспективы постепенного перехода к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях определяют актуальность перемен в содержании педагогического образования. В силу этого необходим глубинный анализ содержания профессиональной подготовки педагогов и построение на этой основе новой модели педагогического образования.

Традиционно подготовка педагогических кадров для работы в коррекционных образовательных учреждениях включала изучение студентами учебных дисциплин данных областей научного знания. В соответствии с направлением специализации будущего педагога его подготовка предусматривала изучение олигофренопедагогики (для работы с детьми с нарушением интеллекта), сурдопедагогики (для работы с детьми с нарушением

слуха), тифлопедагогики (для работы с детьми с нарушением зрения), логопедии (для работы с детьми с нарушением речи). Каждый педагог, работающий в коррекционных учреждениях, осваивал не только специфику конкретного уровня образования или образовательной области знаний, но и особенности обучения детей, имеющих отклонения в здоровье.

Особое развитие система подготовки специалистов-дефектологов получила в 90-ые гг. XX в., когда увеличилось количество вузов, реализующих программы в области специального образования. По мнению Н.М. Назаровой, большие изменения имели место и в системе массового образования. В содержание подготовки «педагогов массовой школы включается небольшой объем сведений в области коррекционной педагогики, специальной педагогики, специальной психологии» [69, с. 9].

Для педагогов инклюзивного образования такие знания являются особенно необходимыми. Однако сформированная в последнее десятилетие упрощенная и ограниченная модель подготовки уже не может удовлетворить возрастающую потребность педагогов инклюзивных образовательных организаций в знаниях в области коррекционной и специальной педагогики. Несформированная компетентность педагогов в области коррекционного образования будет тормозить процесс перехода нашей страны от параллельного (специального и инклюзивного) образования детей с особыми образовательными потребностями к единой системе инклюзивного образования.

Игнорирование актуальности перемен в содержании подготовки педагогических кадров для работы их в системе инклюзивного образования может породить множество рисков в его развитии, привести к деформации самой идеи инклюзии, не соблюдению основных принципов инклюзивного образования.

Подготовка педагогов для работы в инклюзивном образовании – это не только освоение теоретических знаний, но и передового педагогического опыта работы с детьми с ОВЗ. Познание специфики педагогических задач в инклюзивном образовании предполагает детальное изучение разных сторон жизнедеятельности учреждений специального образования (например, реализацию учреждениями специального образования задачи подготовки обучающихся к вхождению во взрослую жизнь). Обращение к истории специального образования позволяет утверждать, что в процессе его развития была создана основанная на принципах преемственности подготовка «особых детей» к вхождению во взрослую жизнь. Критическое осмысление данного опыта обеспечит перспективы развития инклюзивного образования.

1.2. Преемственный подход к использованию опыта коррекционных учреждений в пространстве инклюзивного образования

Современная система специального образования нашей страны сформировалась в 50 – 90-х гг. XX века. Ее образуют восемь видов специальных (коррекционных) образовательных учреждений для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии. В них реализуется 15 видов учебных программ. Формирование действующей модели специального образования напрямую связано с государственной политикой по отношению к лицам с отклонениями развития.

Накопленный опыт обучения и воспитания детей с особенностями развития в системе специального (коррекционного) образования становится объектом преемственности для инклюзивного образования. Целостность его восприятия обеспечивается обращением к истории развития системы обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, изучением ее структурных и содержательных особенностей в настоящем.

Обращение к процессу становления и развития системы образования лиц с ограниченными возможностями здоровья позволяет оценить масштабы и темпы развития этой системы, понять причинно-следственные связи, лежащие в основе перемен в отношении общества к образованию лиц с ограниченными возможностями здоровья на предыдущих этапах истории. Исторический взгляд на проблему помогает принять идею инклюзивного образования как качественно новый подход к вопросу обучения и воспитания детей с особыми возможностями здоровья (детей с ОВЗ).

Прошлое и настоящее системы российского образования детей с ОВЗ не позволяет игнорировать тот факт, что большой процент детей с отклонениями развития не посещает (не посещал) никаких образовательных учреждений, не занимается (не занимался) на дому. Осмысления и оценки требует и то, что многие дети с нарушением развития, получая образование, вынуждены жить вне семьи. Отрыв от семьи, жизнь в замкнутом пространстве интерната вместе с детьми со схожими проблемами здоровья, влекут за собой негативные следствия социального развития ребенка с ОВЗ. Все это объясняет актуальность перемен в образовании детей с нарушением психофизического развития. Качество преобразований в обучении и воспитании лиц с ограниченными возможностями здоровья – не в отрицании предыдущего опыта, а в диалектическом развитии его в соответствии с современным этапом истории, новой моделью образования.

Характерной тенденцией развития коррекционного образования в последние десятилетия является дифференциация образования. Дифференциация специального образования связана с психофизическим развитием ребенка, в силу которого у него возникают особые образовательные потребности. Отражение специфики психофизического состояния лиц, относящихся к одной категории отклонений развития, в организации их обучения является доказательством развития системы специального образования в нашей стране. Накопленный опыт обучения детей с нарушением слуха, зрения, речи и т.д. позволил выделить особенности требований к условиям организации их образования. В осознании значимости данных условий и понимании необходимости их реализации в практике инклюзивного образования – преемственность двух моделей образования.

В нормативно-правовых и официальных документах учреждения специального образования называются по их видовому порядковому номеру (специальные образовательные учреждения I вида, специальные образовательные учреждения II вида и т.п.).

Специальная школа I вида предназначена для обучения глухих детей. Образовательный процесс в ней ведется в соответствии с уровнем общеобразовательных программ начального, основного и среднего образования.

В специальной школе II вида обучаются слабослышащие и позднооглохшие дети. При этом особенность образовательных потребностей названных групп обеспечивается тем, что их обучение осуществляется отдельно (в первом отделении учатся дети с легким недоразвитием речи, связанным с нарушением слуха, во втором – с глубоким недоразвитием речи, причиной которого является нарушение слуха). Такая форма дифференциации связана с необходимостью сгруппировать детей, имеющих некоторые различия в специальных потребностях, для оптимизации условий их обучения. При этом возможен перевод ребенка из одного отделения в другое, в целях гарантии необходимых условий для его обучения. Обучение в специальной школе II вида ведется в соответствии с уровнем образовательных программ общего образования.

Специальные школы III и IV видов предназначены для образования незрячих, слабовидящих и поздноослепших детей. Специальная школа V вида создана для образования детей с тяжелыми нарушениями речи. Для обучения детей с нарушением опорно-двигательной системы сформированы специальные школы VI вида. Дети, испытывающие стойкие затруднения в обучении и имеющие задержку психического развития, обучаются в специальной школе VII вида. Специальная школа VIII вида обеспечивает специальное образование для детей с интеллектуальным недоразвитием.

В последние годы появились специальные образовательные учреждения и для других категорий детей с ограниченными возможностями здоровья (с аутистическими чертами личности, синдромом Дауна).

Опыт осуществления дифференцированного обучения и воспитания детей с ОВЗ – одно из направлений преемственности в системе «специальное (коррекционное) – инклюзивное образование». Объектом преемственности выступает вся система образования детей, отнесенных к одной из нозологических групп. Преемственность заключается в организации учебного места ребенка; тех средств, на основе которых выстраивается его образовательная деятельность; учебно-методического обеспечения и т.д. Специфика инклюзивного образования заключается в том, что в классе (группе детского сада) могут быть дети, относящиеся к разным нозологическим группам. Условием гарантированного равенства образовательных прав становится следование принципу дифференциации в адаптации условий массовой школы или детского сада к особенностям образовательных возможностей обучающегося с ОВЗ.

Организационно-педагогические условия современного инклюзивного образования конструируются на основе критического осмысления передовой педагогической практики в работе с детьми с особенностями психофизического развития. Свидетельством того, что данные особенности входят в сферу внимания государств и мирового сообщества в целом, является появление в международных и государственных нормативных актах термина «дети с особыми образовательными потребностями». Он приходит на смену терминам «аномальные дети», «дети с нарушениями в развитии», «дети с отклонениями в развитии», «дефективные дети» (термин был введен В.П. Кашенко).

Акцентированность на особенностях образовательных потребностей свидетельствует об изменении понимания обществом прав людей с нарушениями психофизического развития. Применение термина «дети с особыми образовательными потребностями» становится свидетельством стремлений общества отказаться от деления людей на полноценное большинство и неполноценное меньшинство. Фиксация внимания на особенностях образовательных потребностей, особых условиях и средствах образования, указывает на понимание обществом и государством того, что изменение места и роли в обществе человека с ограниченными возможностями здоровья непосредственным образом связано с изменениями в системе образования.

С акцентом на общие особенности образовательных потребностей всей категории детей с ОВЗ и специфические особенности, характерные для конкретной категории заболеваний, формируются требования к органи-

зации их обучения и воспитания в дошкольных организациях, начальной, основной и старшей школах. Согласно новому Федеральному закону «Об образовании в РФ», эти требования касаются не только учреждений специального образования, но и массовой школы и дошкольного учреждения, в которых ребенок с ОВЗ имеет право обучаться. Закрепленное законом право обучения и воспитания детей с отклонениями психофизического развития в учреждениях общего образования определяет необходимость их деятельности с учетом нормативных положений специального образования.

В единой концепции специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья (СФГОС для детей с ОВЗ) выделены особые потребности, которые свойственны всем детям с ОВЗ. Авторами Концепции – Н. Н. Малофеевым, О. С. Никольской, О. И. Кукушкиной, Е. Л. Гончаровой – отнесены следующие потребности:

- необходимость начала специального обучения ребенка сразу же после выявления первичного нарушения развития;
- введение в содержание обучения специальных разделов, которых нет в программах образования нормально развивающихся сверстников;
- использование специальных методов, приемов и средств обучения и воспитания;
- большая степень индивидуализированности обучения;
- создание особой пространственной и временной организации образовательной среды;
- необходимость максимально раздвинуть образовательное пространство за пределы образовательного учреждения [31].

Кроме общих, по мнению авторов Концепции СФГОС, у детей разных категорий ОВЗ есть и особые образовательные потребности, которые задаются спецификой нарушения психического развития. Авторы преобразований в системе обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья перспективу их обучения связывают с учетом особенностей образовательных потребностей детей с нарушением слуха и зрения, а также детей с отклонениями в интеллектуальном и физическом развитии. Все современные модели обучения и воспитания детей с ОВЗ должны строиться с учетом особенностей их образовательных потребностей. В образовательных организациях инклюзивного образования необходимо следовать требованиям к условиям образования, структуре и содержанию основной образовательной программы, представленными в Концепции специальных образовательных стандартов [31].

Претворение идеи равенства образовательных прав человека с особыми образовательными потребностями в современной ситуации развития российского образования невозможно без изучения практики специального образования. Преемственность педагогических действий в организации специального образования – одно из направлений исследования.

Формирование современной системы специального образования – результат развития теории и практики работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, социально-экономических и политических перемен в обществе. Преемственная модель специального образования детей одной категории заболевания складывалась в течение десятилетий, она характеризуется соблюдением логики построения учебного процесса на всех ступенях образования.

В 70-х гг. прошлого века была выстроена дифференцированная сеть дошкольных учреждений специального назначения, которую образовывали ясли-сады, детские сады, дошкольные детские дома. Кроме того, в это время появляются при яслях-садах, детских садах, детских домах общего назначения появляются специальные дошкольные группы. Комплектование данных дошкольных учреждений велось по принципу ведущего отклонения в развитии. Тот же принцип соблюдался в системе специального школьного образования, которое прошло активное становление и развитие в течение прошлого столетия.

Несмотря на активность образовательной политики в обучении и воспитании детей с инвалидностью, не соблюдение равенства образовательных прав имело место. Так, в советский период нашей истории в специальные дошкольные учреждения не принимали детей с комбинированными, комплексными отклонениями в развитии. Например, в дошкольные учреждения для детей с нарушениями слуха не подлежали приему слепоглухие, умственно отсталые дети. Большой процент детей, имеющих сложные отклонения в развитии, оставался (остается) вне сферы не только дошкольного, но и школьного образования.

Значительные изменения в системе специального образования нашей страны в 90-ые гг. прошлого века связаны с появлением целого ряда нормативных документов. Среди них целевая федеральная программа «Дети России» с подпрограммой «Дети-инвалиды» (1992–2010). С принятием Закона Российской Федерации «Об образовании» (1992) и Федерального закона «О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации «Об образовании» (1995) вводятся новые государственные принципы организации образования в России. В эти годы открываются новые возможно-

сти для функционирования широкой сети образовательных учреждений для детей с особыми образовательными потребностями.

Типовым положением о дошкольном образовательном учреждении (1995) был утвержден факт существования специальных учреждений (групп детских садов) для дошкольников с нарушениями развития. Типовое положение о специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья (1997) определило создание следующих образовательных учреждений:

- специальная (коррекционная) начальная школа – детский сад;
- специальная (коррекционная) общеобразовательная школа;
- специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат.

Объектом регулирования Типового положения 1997 г. стали организация деятельности коррекционного учреждения; образовательный процесс; права и обязанности участников образовательных отношений; имущественные вопросы и управление.

Можно назвать еще ряд нормативных документов, свидетельствующих о переменах в государственной политике в области образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. Это – инструктивное письмо Министерства образования РФ № 48 от 4 сентября 1997 г. «О специфике деятельности специальных (коррекционных) образовательных учреждений I–VIII вида»; Федеральный закон от 2 июня 1999 г. «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в специальном образовании». Настоящие документы внесли определенные коррективы в систему образования лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Благодаря реформированию отечественного образования выстраивается единое образовательное пространство для лиц с особенностями психофизического развития. На уровне государственной образовательной политики регулируются вопросы преемственности образования детей, имеющих нарушения в развитии. Движение особенного обучающегося в образовательном пространстве специальных образовательных учреждений дошкольного и общего образования осуществлялось на основе принципа преемственности.

Вопросы преемственности специального образования получают развитие в научных исследованиях. Например, преемственность коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей с нарушением интеллекта рассматривались Е. А. Кинаш; преемственность развития в обучении детей с нарушением зрения – Е. В. Замашнюк, Г. В. Никулиной, Пафнутовой-Фомичёвой; преемственность в оказании специальной помощи детям с особенностями развития – А. И. Ахметзяновой; преемственность в специ-

альном образовании – Э. Н. Абуталиповой и т.д. Появление таких исследований играет позитивную роль в модернизации специального образования, способствуя реализации принципа преемственности в обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья.

Преемственность в образовании касается трех основных составляющих его аспектов: познавательного (обеспечивает усвоение опыта); воспитания (формирования типологических свойств личности, ее отношения к миру); развития (физического, умственного, эмоционального, социального). С учетом всех аспектов образования выстраивается деятельность учреждений дошкольного и школьного специального образования. Следование принципу преемственности заключается в ориентации на особенности познавательной деятельности и социализации, в создании специальных условий для последовательного умственного, физического, социального развития ребенка с ОВЗ. Можно рассмотреть данный процесс на ряде примеров.

– В период нахождения ребенка с нарушением интеллектуального развития в дошкольном учреждении его обучение идет в трех направлениях: формирование физической готовности; формирование элементарных познавательных интересов и познавательной активности и накопление знаний и умений; формирование нравственно-волевой готовности. При поступлении в специальные школы VII–VIII вида ребенок с задержкой или с нарушением интеллектуального развития осваивает специальные программы, с ним ведутся коррекционные занятия, индивидуальные и групповые логопедические занятия, занятия по развитию психомоторики и сенсорных процессов. Принцип преемственности коррекционной работы в системе специального школьного образования заключается в переносе акцентов педагогического взаимодействия (в младших классах коррекционные занятия направлены на развитие речи на основе ознакомления с предметами и явлениями окружающей действительности, в старших классах – на социально-бытовую ориентацию учащихся).

– Свои особые задачи и ряд собственных принципов имеет обучение и воспитание в образовательных учреждениях для слепых и слабовидящих детей. Актуальной задачей образовательного учреждения является восстановление, коррекция и компенсация нарушенных и недоразвитых функций. В основе образовательной деятельности специальных учреждений для слабовидящих и слепых детей лежат идеи тифлопедагогики, которая исходит из естественнонаучных основ компенсации слепоты и слабовидения, концепции единства биологических и социальных факторов развития детей с отклонениями в развитии. Специальные школы III и IV видов, предназначенные для образования незрячих, слабовидящих и поздноослепших детей,

наряду с воспитательно-образовательной выполняют ряд других функций (коррекционно-развивающую, санитарно-гигиеническую, лечебно-восстановительную, социально-адаптационную).

– В дошкольных учреждениях и школах для детей с нарушениями развития слуховой функции обязательными являются систематические специальные занятия по развитию слухового восприятия и речевого слуха. Научить ребенка слышать речь призваны специальные занятия, которые «продолжаются в течение многих лет – весь период обучения в дошкольном возрасте и в школе» [60 с. 29]. В образовании детей с нарушением слуха особая роль отводится преемственности педагогической деятельности по развитию языковой способности ребенка; формированию разных форм речи (устной, письменной, дактильной); отработка различных видов речевой деятельности. Обучение ребенка с нарушением слуха языку включает накопление словаря; уточнение звукового состава речи; овладение разными видами и формами речевой деятельности. Важным элементом в образовании детей с нарушением слуха является дифференцированный подход в обучении.

– Непрерывная психолого-педагогическая помощь детям с синдромом Дауна направлена на развитие общей моторики, речи, двигательной активности, на формирование навыков тонкой моторики, самообслуживания, социальных навыков ребенка. Педагогическая методика работы с детьми данной категории разработана в университете Маккуэри (Сидней, Австралия, 1975) – программа «Маленькие ступеньки». Эффективной для детей с синдромом Дауна является пошаговая методика «Step by step», которая много лет применяется в странах Европы и в Америке.

Принцип преемственности в обучении играет огромную роль в достижении результативности педагогических действий в работе с любым ребенком с ОВЗ. При этом организационные формы образовательной практики могут быть самыми различными. Например, педагогическое взаимодействие с детьми с синдромом Дауна может быть организовано как в условиях семьи с привлечением родителей, так и в условиях образовательной организации. В настоящее время дети с синдромом Дауна могут получать образование не только в дошкольных учреждениях, но и в коррекционных школах. Новый Закон «Об образовании в РФ» дает им право обучаться в обычных школах (в Великобритании такая практика имела место уже в 80-ые гг. прошлого столетия).

Реализация идеи преемственности обучения детей с ОВЗ в системе инклюзивного образования актуализирует изучение следования данному принципу в дидактике коррекционного образования. Изучение методов, форм, приемов и средств в работе с детьми каждой нозологической группы

и практики их применения в условиях инклюзивного образования – злободневное направление исследования.

Так, в работе с детьми с нарушением слуха, актуальными являются дидактические игры, направленные на развитие мелкой моторики рук; восприятия цвета, формы, величины, пространственных отношений и т.д. Развитие средствами дидактической игры тактильно-двигательного восприятия и вибрационной чувствительности у детей с нарушением слуха выступает обязательным элементом их образования [27]. Педагогический инструментарий, возможности которого апробированы в образовательной практике специальных (коррекционных) учреждений I и II вида, дидактическое обоснование условий его применения имеют действительную ценность для развития инклюзивного образования.

Защищенность ребенка, включенного в образовательную деятельность наряду со здоровыми сверстниками, предполагает активное изучение педагогами инклюзивного образования опыта обучения и воспитания детей с ОВЗ в учреждениях специального образования. Принцип преемственности в обучении детей с особенностями психофизического развития выступал и выступает в качестве одного из требований к организации специального образования в нашей стране, где в течение XX в. сложилась целостная система их обучения.

В наследии и диалектическом развитии дидактической основы специального (коррекционного) образования – залог реализации задач образовательной инклюзии.

Так, например, включение ребенка с синдромом Дауна в образовательную деятельность в инклюзивном образовании предполагает соблюдение следующих дидактических принципов:

- подключение к работе разных органов чувств, чтобы задействовать в обучении разные каналы восприятия;
- пошаговая процедура процесса усвоения новых знаний, через распределение целого на достаточно мелкие части;
- пробуждение интереса ребенка к деятельности, поощрение малейших достижений.

Предметом для осмысления педагогами инклюзивного образования выступают и общедидактические принципы. Их реализация имеет определенную специфику. Можно показать это на примере дидактического принципа – связь теории с практикой в обучении. Согласно ему, теоретические знания и практические умения и навыки должны рационально сочетаться, соединяя общее образование с трудовой подготовкой и с общественно полезной деятельностью. При осуществлении связи теории с практикой в

обучении слепых и слабовидящих необходимо учитывать возникшие у детей трудности в овладении практическими знаниями и умениями. Нарушение зрения вызывает трудности овладения конкретными знаниями, которые требуют визуальных наблюдений формы предметов, пространства, явлений и т.п. Ряд сложностей вызван трудностью приобретения ребенком практических умений и навыков, связанных с ориентировкой в пространстве, самоконтролем и регуляцией движений.

Одним из классических дидактических принципов обучения выступает принцип наглядности. Наглядность обеспечивает связь между чувственным и логическим познанием. Реализация данного принципа в работе с детьми с нарушением зрения требует наличия специальных средств. Их применение отработано практикой специального образования. Актуализация данной практики в инклюзивном образовании предполагает применение наглядных пособий, объемных изображений, которые обеспечат чувственное познание с помощью осязания.

Преимственный подход в организации специального образования нашел отражение в преимственности содержания образования. Категория содержания образования «отображает социальный опыт». Это «четкая система знаний, умений, навыков, отобранных для изучения» [84 с. 141]. Формирование содержания специального (коррекционного) образования осуществляется с учетом особенностей психофизического развития детей. Принцип преимственности специального образования заключается в том, что в зависимости от категории заболевания формируется содержание образовательной деятельности детей, последовательно реализуемое на разных уровнях образования.

Для детей с дефектами зрения содержание образования включает работу по компенсации у детей недостающей зрительной информации. Начиная с детского сада, обучение предусматривает деятельность, благодаря которой происходит развитие функциональных возможностей сохранных анализаторов (осязания, слуха, обоняния, органа вкуса). Раннее развитие сохранный сенсорной сферы детей со зрительными нарушениями – «обходной путь» формирования познавательной деятельности. На основе непрерывного развития сохранный сенсорной сферы дети получают адекватные представления об объектах, явлениях и процессах окружающего мира [23, с. 56–64.].

Особое значение в работе с дошкольниками играет развитие осязания. Включая в содержание работы с детьми с нарушением зрения упражнений, направленных на развитие осязания, педагог подготавливает их к успешному освоению рельефно-точечного шрифта Брайля. При этом руководство педагогом процесса освоения первоклассником шрифта Брайля так же пред-

полагает включение в содержание его работы с учащимися упражнений по развитию у них осязания. Это могут быть различные упражнения, связанные с изображением учащимися букв с помощью фасоли, бобов или гороха. Настоящее упражнение имеет еще одно достаточно ценное предназначение – оно формирует у школьника умение ориентироваться на плоскости.

Предметом преемственности в организации образования детей с ОВЗ являются формы и методы обучения. При выборе форм и методов обучения необходимо учитывать психофизические особенности детей. Так, детям с задержкой психического развития (ЗПР) свойственна низкая степень устойчивости внимания. Для успешности их обучения необходимо специально организовывать и направлять внимание. В этой связи актуальными являются упражнения, развивающие все формы внимания. Образовательная деятельность детей данной группы предполагает большое количество проб, неоднократность повторения. Быстрая утомляемость требует частой смены видов учебной деятельности. Оптимальной методикой обучения данной группы детей грамоте считается методика Н. А.Зайцева. В обучении математике используются модификации блоков Дьенеша, мнемические приемы.

Для овладения ребенком с ЗПР в школе русским языком (математикой) необходима его подготовка к этому в детском саду. Образовательные занятия с дошкольником должны создавать определенные предпосылки к его усвоению русского языка (математики) в виде элементарных знаний (например, звуковых, лексических единиц или знаний о количестве, величине).

Обобщая вышесказанное, необходимо отметить, что принцип преемственности в обучении – это преемственность дидактической основы образования, преемственность содержания, форм и методов обучения. Основой успешности обучения детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования выступает следование опыту специального образования, который должен быть адаптирован к специфике новой модели обучения детей с ОВЗ.

Объектом преемственности инклюзивного образования в работе с детьми с ОВЗ выступают не только методики, средства обучения данной категории обучающихся, но и содержание и методы воспитания. В работе с детьми с нарушением интеллекта объектом преемственности является содержание трудового воспитания и обучения, которое в коррекционных учреждениях уже с четвертого класса школы носит профессиональный характер. В них создаются условия для освоения подростками основ доступных им профессий.

Организация трудового воспитания и обучения детей с ОВЗ осуществляется с учетом специфики заболевания ребенка. Трудовое обучение детей с нарушением зрения начинается с детского сада, где происходит обучение

ребенка простейшим трудовым навыкам. Организация трудового воспитания детей с нарушением зрения в специальных школах III и IV видов представляет собой трехступенчатую модель:

- в начальной школе в число решаемых задач входит обучение школьников основам личной гигиены, элементарным приемам и способам самообслуживания, мобильности и ориентировки;

- в основной школе, наряду с фундаментом общеобразовательной подготовки закладывается фундамент трудовой подготовки учащихся, формируются способности к социальному самоопределению, школьник овладевает различными видами трудовой деятельности с учетом профессионального обучения и трудоустройства;

- в старшей школе происходит завершение курса профессионального обучения на основе его дифференциации.

Преимущественный подход в решении задач трудового воспитания обеспечивает последовательность педагогических действий в социализации воспитанников. Для инклюзивного образовательного учреждения необходим опыт трудового воспитания и обучения детей разных категорий нарушения психофизического развития, который накоплен в деятельности учреждений специального образования.

Совместное обучение ребенка с ОВЗ со здоровыми сверстниками осуществляется на основе основной образовательной программы (ООП), которая разрабатывается на период дошкольного или начального (основного, старшего) школьного образования. Ее постижение ребенком с особенностями психофизического развития невозможно без принятия специальных мер для эффективного освоения им ООП. Специальной мерой, направленной на поддержку образовательной деятельности детей с ОВЗ, становится разработка и внедрение адаптивной образовательной программы (АОП) и адаптивной основной образовательной программы (АООП). В основе разработки названных образовательных программ лежит идея о том, что не ребенок должен приспособливаться (адаптироваться) к образовательной среде, а образовательная среда должна адаптироваться к ребенку. Центральной задачей данных программ является адаптация условий, средств, методов, содержания обучения к особенностям образовательных потребностей детей.

Адаптированная образовательная программа (АОП) реализуется в системе дошкольного, школьного инклюзивного образования в обучении и воспитании детей с нарушением в развитии. Ее содержание выстраивается на основе образовательных стандартов и основной образовательной программы соответствующего уровня образования с учетом специальных

стандартов для детей, относящихся к определенной категории нарушений. АООП разрабатывается образовательной организацией для нормативного регулирования обучения и воспитания для лиц с ОВЗ, обучающихся совместно с их здоровыми сверстниками.

Адаптированная основная общеобразовательная программа (АООП) разрабатывается образовательными организациями на основе стандартов специального образования (стандартов для детей с нарушением зрения, слуха, интеллектуальной недостаточностью и т.п.). Для обучения ребенка по АООП необходимо согласие родителей. Программа реализуется в образовательных организациях специального образования. Кроме того, законодательно разрешается реализация АООП в системе общего образования в рамках специально созданных классов, где учатся дети, относящиеся к одной группе нарушения здоровья. В этой связи актуальным становится обращение к опыту обучения детей с задержкой психического развития (ЗПР) в массовой школе.

Для расширения адаптивного потенциала образовательной среды и обеспечения гарантированной защиты образовательных прав ребенка с ОВЗ в образовательную систему инклюзивного образования были введены новые элементы – индивидуальная образовательная программа, индивидуальная рабочая программа по предмету (образовательной области). Индивидуальная образовательная программа, индивидуальная рабочая программа разрабатываются для ребенка с ОВЗ с учетом особенностей его развития. При этом эффективность их освоения ребенком должна достигаться и за счет соблюдения принципа преемственности в организации образовательного пути обучающегося.

Проведенное исследование позволяет говорить о вертикальном и горизонтальном векторах преемственности. Вертикаль преемственности – это взаимосвязь и поступательность педагогических действий на предыдущем и последующем этапе образования (общего, инклюзивного, специального). Горизонталь преемственности – это воплощение и диалектическое развитие целей, методов, содержания, условий обучения лиц с ОВЗ в коррекционном образовании в практике инклюзивного образования. Будущее новой модели во многом зависит от того, насколько эта практика будет развиваться.

Выстраивая каждый элемент новой модели обучения лиц с ОВЗ, необходимо детально проанализировать опыт учреждений специального образования. Данный анализ позволит выявить прогрессивные методы и формы деятельности образовательной организации, требования к которой зафиксированы в нормативных актах. Например, ФГОС любого уровня общего образования для реализации образовательных потребностей лиц с

ОВЗ предусматривает включение в структуру образовательной программы системы коррекционных мероприятий. Коррекция выступает важнейшим элементом инклюзивного образования, предполагая проведение специальных психолого-педагогических, социокультурных и лечебных мероприятий по преодолению (ослаблению) недостатков психофизического развития ребенка. Коррекционная работа в инклюзивном образовании предусматривает проведение специальных мероприятий, благодаря которым станет реальностью доступность освоения знаний, умений и навыков обучающимся с особыми образовательными потребностями. Преимуществом коррекционной работы обеспечит более эффективное формирование психофизических функций ребенка, преодоление или ослабление имеющихся у него нарушений психики, сенсорики, моторики, поведения.

Согласно Б.К. Тупоногову, содержательной стороной коррекционного процесса выступает следующее:

- в обучении – усвоение знаний о путях и средствах преодоления недостатков психофизического развития, способов применения полученных знаний;

- в воспитании – воспитание типологических свойств и качеств личности, позволяющих адаптироваться в социальной среде;

- в развитии – исправление (преодоление) недостатков умственного и физического развития, совершенствование психических и физических функций, сохранной сенсорной сферы и нейродинамических механизмов компенсации дефекта.

Коррекционная работа в обучении ребенка с нарушением психофизического развития в системе специального образования предусматривает последовательность действий в компенсационном развитии ребенка. Так, для детей с нарушением зрения проводятся коррекционные мероприятия по неречевому развитию ребенка. В дошкольных организациях для этих целей используются звучащие игрушки, с помощью которых ребенок учится: реагировать на начало и конец звучания; различать звучащие игрушки на слух; определять направление источника звука и т.п. В начальной школе в коррекционной работе применяются дидактические игры, ориентированные на более сложные элементы неречевого развития (распознать звук предмета, голоса птиц, голоса людей и т.п.)

Опыт коррекционной работы учреждений специального образования транслируется в деятельность учреждений инклюзивного образования. Комплексная программа коррекционного образования становится обязательным элементом новой модели образования. Идея компенсационного развития ребенка в специальном образовании становится основой для раз-

работки индивидуальных программ работы с детьми с ОВЗ. Содержание индивидуальных программ коррекционной работы формируется с учетом категории заболевания ребенка, различий дефекта его развития.

Обеспечение компенсационного развития ребенка в учреждениях инклюзивного образования предполагает их сотрудничество с учреждениями здравоохранения и социальными центрами, которые проводят реабилитационную работу с детьми-инвалидами. Для проведения квалифицированной коррекции недостатков развития привлекаются специалисты – дефектологи, логопеды, психологи.

Следование принципу преемственности (горизонтальная вертикаль) означает изучение целей, содержания и формы коррекционной работы в специальных (коррекционных) учреждениях. В системе специального образования коррекция означала включение ребенка, начиная с самых ранних этапов жизни, в разные виды деятельности (индивидуальной, групповой). Содержание коррекционной работы учреждений специального образования формировалось на основе научных исследований в области дефектологии, коррекционной педагогики. Благодаря данным исследованиям был сформирован инструментарий коррекционной работы с детьми, относящимися к разным нозологическим группам. При этом формирование содержания коррекционной работы происходит с учетом категории заболевания ребенка.

Например, К.С. Лебединская и О.С. Никольская выделяют четыре основные формы проявления детского аутизма: отрешенность от происходящего вокруг (I гр.); негативное отвержение окружающих, склонность к импульсивным действиям от паники, плача к агрессии (II гр.); захваченность аутическими интересами с легко возникающей агрессией (III гр.); сверхтормозимость (IV гр.). Содержание коррекционной работы с аутичным ребенком формируется не только с учетом особенности поведения и обучения детей РДА, но и с учетом его принадлежности к одной из групп данного заболевания. Коррекционная работа с аутичным ребенком, который обучается в массовой школе (ходит в инклюзивный детский сад), строится с учетом заболевания, интересов и способностей ребенка. В коррекции используются пальчиковые игры, песочная терапия и т.п. В работе исключается любое принуждение ребенка к действию в случае его отказа.

Опыт учреждений специального образования свидетельствует, что комплексный характер коррекционной работы, которая начинается в дошкольном учреждении (а по возможности с момента выявления дефекта в специальных центрах), позволяет максимально скорректировать дефект и предотвратить вторичные отклонения (например, при систематической коррекционной работе олигофренопедагога с умственно отсталым ребенком

раннего возраста им могут быть достигнуты значительные успехи в развитии малыша). Поэтому преемственность коррекционной деятельности учреждений инклюзивного образования становится одним из условий успешного проведения коррекционными мероприятиями.

Реализация преемственного подхода в коррекционной работе инклюзивного образования невозможна без изучения и трансляции моделей ее проведения в учреждениях специального образования. Предметом изучения выступает коррекционная деятельность дошкольных учреждений для детей с нарушением развития.

– Коррекционно-развивающие мероприятия в работе с детьми с нарушением интеллекта старшего дошкольного возраста «стимулируют интеллектуальное развитие детей с ЗПР, предупреждают эмоциональную неустойчивость и нарушения поведения [112, с. 55].

– В дошкольных учреждениях для детей с нарушением зрения коррекционная работа направлена на коррекцию и возможное восстановление зрительной функции, на развитие мелкой моторики рук, развитие восприятия, неречевого слуха и т.п. Для слабослышащих дошкольников организуется работа по коррекции слухо-речевых недостатков.

Следование принципу горизонтальной преемственности означает, что на всех ступенях инклюзивного образования транслируется опыт коррекционной работы с детьми специальных учреждений, реабилитационных центров. На основе принципов вертикальной и горизонтальной преемственности формируется содержание программы коррекционной работы (программа является обязательным структурным элементом АООП). И если вертикальная преемственность обеспечивает нарастающую (убывающую) последовательность коррекции в работе с детьми инклюзивного образования, то горизонтальная вносит в практику массовой школы (детского сада) опыт, который формировался на протяжении предыдущих десятилетий в работе с детьми с ОВЗ.

Программа коррекционной работы (данное понятие так же представляет новый элемент педагогической системы в условиях массового образования) и содержание коррекционных занятий формируется в соответствии с профилем заболевания и индивидуальными образовательными потребностями ребенка.

Содержание коррекционной работы для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата решает следующие задачи: стимулирование и активизирование деятельности; снятие эмоционального напряжения; создание позитивного настроения и т.д. Приведем ряд упражнений, которые используются в коррекционной работе для развития двигательной активности рук:

- разгладить ладонью правой руки лист бумаги, придерживая его левой рукой, и наоборот;
- постучать по столу расслабленной кистью руки;
- руки полусогнуты, опора на локти — встряхивание по очереди кистями («звонок»);
- фиксировать левой рукой правое запястье — поглаживать ладонью правой руки, постучать ладонью по столу и т. п.

Преимуществом содержания коррекционных мероприятий, системностью их проведения начиная с дошкольных учреждений, создаются необходимые условия непрерывного развития ребенка с ОВЗ. Это снижает сложность процесса адаптации при переходе его с одной ступени образования на другую.

К понятиям, активно развиваемым в теории инклюзивного образования, относится понятие «психолого-педагогическое сопровождение». Программа коррекционной работы, включенная в структуру основной образовательной программы, должна обеспечить психолого-педагогическое сопровождение образовательной деятельности ребенка с ОВЗ. Психолого-педагогическое сопровождение является обязательным элементом системы инклюзивного образования. Оно призвано обеспечить поддержку ребенку в процессе освоения им образовательных программ. Критериями качества психолого-педагогической поддержки детей с особыми образовательными потребностями являются следующие:

- комплексный и всесторонний охват участников образовательного взаимодействия диагностической и коррекционной работой (данный критерий обозначает, что объектом диагностики и коррекции являются не только дети с особыми потребностями и их родители, но и их здоровые сверстники, родители здоровых детей, педагоги);
- целостность, системность коррекционных и реабилитационных программ в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья;
- предоставление консультативных услуг, в том числе по вопросам инклюзивного образования для родителей и педагогов;
- изучение и обобщение передового отечественного и зарубежного опыта инклюзивного образования и популяризация его перед широкой родительской и педагогической общественностью.

Модель психолого-педагогического сопровождения системы инклюзивного дошкольного и школьного образования включает в себя диагностическую и коррекционную работу. В обеспечении эффективности психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ актуален опыт предыдущих лет, который получил развитие не только в деятельности коррекци-

онных учреждений, но и общеобразовательных школ. Стихийная инклюзия, имевшая место в прошлом, приобрела целенаправленное развитие в форме образовательной интеграции в 90-ые гг. прошлого столетия. В условиях интегрированного образования отрабатывались разнообразные формы психолого-педагогической работы с детьми с ОВЗ в системе детских садов и общеобразовательных школ. Важнейшей организационной формой психолого-педагогической поддержки детей с ОВЗ было сотрудничество образовательных организаций с реабилитационными центрами. Действовали психолого-педагогические медицинские комиссии.

Данная практика получила правовую поддержку в современном законодательстве. Согласно п. 4 ст. 42ФЗ «Об образовании в РФ», в организации образовательной деятельности детей с ОВЗ особую роль должен сыграть Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи (ППМС – центр). Организация сетевого взаимодействия ППМС – центров с образовательными организациями инклюзивного образования будет способствовать построению комплексной модели сопровождения и поддержки субъектов образовательного взаимодействия, имеющих особые образовательные потребности.

Рассматривая деятельность Центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи как ресурсных центров инклюзивного образования, разработчики методических материалов для руководителей образовательных организаций представляют сетевое взаимодействие в Северо-Восточном административном округе Москвы. Деятельность руководителя образовательной организации при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство: методические материалы для руководителей образовательных организаций [38]. Благодаря деятельности Центра сетевым взаимодействием охвачены дети дошкольного, младшего и старшего школьного возрастов, их родители, педагоги образовательных организаций. Ориентация деятельности Окружного ресурсного центра на сопровождение образовательного процесса позволяет ему играть системообразующую роль в развитии преемственной системы инклюзивного образования.

Наряду с московским вариантом организации обучения детей с особыми образовательными потребностями возможны и другие модели. Представляя опыт сопровождения обучения детей с нарушением слуха, Е.В. Кулакова и М.М. Любимова описывают экспериментальную работу мобильной группы по работе с глухими и слабослышащими [78, с.75-85]. Основными направлениями работы выездной группы были коррекционно-развивающее, консультативно-методическое, социальное сопровождение. В

состав выездной группы входили: учитель-дефектолог (сурдопедагог), педагог-психолог, учитель-логопед, социальный педагог, методист. Положительный результат, достигнутый группой, свидетельствует об эффективности данной модели и необходимости использования ее опыта в решении задач инклюзивного образования.

Актуальность данной модели связана с тем, что в случае ускорения темпов перехода к инклюзивному образованию обязательно возникнет проблема дефицита квалифицированных специалистов-дефектологов. Одним из вариантов решения проблемы может стать создание на базе реабилитационных центров, социальных учреждений, учреждений высшего образования специальных групп специалистов-дефектологов, оказывающих мобильную помощь образовательным организациям в работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Это обеспечит качество психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в переходный период.

Использование возможностей мобильных групп для помощи образовательным организациям обеспечит реализацию требований к системе условий обучения детей с ОВЗ (согласно ФГОС условия реализации ООП являются одним из объектов стандартизации). Специалисты-дефектологи мобильной группы, организуя обязательную индивидуальную диагностико-коррекционную работу для детей с нарушением развития, могут стимулировать положительную динамику как в развитии познавательных процессов, так и в снижении проблем ребенка эмоционального, поведенческого и личностного характера.

Создание на базе образовательных организаций высшего профессионального образования специальных Центров, в рамках которых формируются мобильные группы для обеспечения психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования в дошкольных организациях и школах, может сыграть действенную роль в реализации идеи инклюзии в России. Определенные преимущества данных мобильных групп для оказания психолого-педагогической поддержки детям с особыми образовательными потребностями, их родителям и педагогам связаны с тем, что высшая школа способна аккумулировать в себе потенциал разных сфер научного знания и психолого-педагогическую практику. Владение членами мобильных групп теоретическим знанием, опытом эмпирического исследования выступает гарантом качества и мобильности предоставляемых услуг. В структуру услуг может быть включена не только диагностико-коррекционная работа с детьми и их родителями, но и консультационно-методическая работа с педагогами.

По мнению С. В. Алехиной, опыт специального образования является богатым содержательным ресурсом для развития инклюзивного образования, однако не менее значим для него «опыт интегрированного образования и технологический опыт психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса» [103, с. 8]. Модель интегрированного образования, получившего развитие в нашей стране в 90-ые гг. прошлого века, свидетельствовала о переходе к новому этапу эволюции в образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Происходившие эволюционные изменения в образовании детей с особенностями психофизического развития выступали объектом научных исследований. В исследованиях, проводимых в начале нынешнего столетия, изучался процесс институализации общего и специального образования (Д. В. Зайцев, В. Н. Сводина, П. В. Романов, Е. Р. Ярская-Смирнова и др.) Изучалось мнение учащихся, педагогов по вопросу совместного обучения, мотивов неприятия. Проводился сравнительный анализ расходов на обучение в массовой школе и образовательном учреждении специального образования.

29–31 января 2001 г. в Москве была проведена Международная научно-практическая конференция по проблемам интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (с особыми образовательными потребностями). Участниками конференции была принята Концепция интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (со специальными образовательными потребностями). Согласно концепции, для данной категории обучающихся должен быть открыт доступ в образовательное пространство образовательных учреждений общего типа дошкольных учреждений, школ, средних специальных и высших учебных заведений

География интегрированного образования нашей страны достаточно разнообразна. В процесс интеграции оказались вовлечены не только общеобразовательные учреждения, но и учреждения высшего образования, общественные организации, социальные учреждения. Наиболее известными стали: Школа-центр интегрированного обучения и диагностики № 7 для детей с отклонениями в развитии (Санкт-Петербург); Центр по обучению детей с нарушениями слуха при МГТУ им. Баумана; Центр образования инвалидов (Челябинск); общеобразовательная школа № 299 (Москва) и др. В порядке эксперимента в образовательных учреждениях различных типов Архангельской, Владимирской, Ленинградской, Московской, Нижегородской других субъектов Российской Федерации – была внедрена модель ин-

тегрированного обучения детей с ограниченными возможностями в одном классе с детьми, не имеющими нарушений развития.

В соответствии с Концепцией интегрированного обучения наиболее важными периодами развития детей-инвалидов являются младенческий, ранний и дошкольный возрасты, когда «имеется уникальная возможность преодолеть последствия того или иного сенсорного или интеллектуального нарушения и избежать формирования особой позиции в среде здоровых». Начальной ступенью модели интегрированного образования выступает дошкольное образование, которое представлено детскими садами комбинированного типа, в которых могут быть обычные (с нормально развивающимися детьми), специальные (для детей с отклонением в развитии) и смешанные группы (для совместного воспитания обычных детей и детей с ОВЗ).

Контингент детей, посещающих интегрированные (смешанные) группы в детском саду, по характеру заболевания может варьироваться, тем не менее, существуют определенные нормы для его комплектования. Например, в группах комбинированной направленности для детей до 3-х лет при численности 10 человек должно быть не более 3 детей с ограниченными возможностями здоровья. В группах детей старше 3 лет количество их в группе определялось спецификой заболевания ребенка с ОВЗ. Общим требованием для интегрированного дошкольного образования является готовность ребенка к посещению группы ДООУ, владение им минимальными навыками самообслуживания. Направлениями работы интегрированных групп детского сада являются: развитие (речи, представлений об окружающем мире, познавательной сферы и прочее); социализация в условиях совместного обучения и воспитания; коррекция; вовлечение в творчество (хореография, музыка, изобразительная деятельность).

Следующей ступенью становится интегрированная массовая школа, в которой ребенок с ОВЗ получает возможность обучения наряду со здоровыми сверстниками. В течение двух десятилетий развития интегрированного образования в нашей стране экспериментально апробировались три модели интеграции:

- **комбинированная интеграция** – дети с уровнем психофизического и речевого развития, соответствующим или близким к возрастной норме, по 1–2 человека на равных воспитываются в массовых группах (классах);
- **частичная интеграция** – дети, еще не способные на равных со здоровыми сверстниками овладеть образовательным стандартом, вливаются лишь на часть дня (например, на его вторую половину) в массовые группы (классы) по 1–2 человека;

• **временная интеграция** – все воспитанники специальной группы (класса) вне зависимости от уровня психофизического и речевого развития объединяются со здоровыми детьми не реже 2 раз в месяц для проведения различных мероприятий воспитательного характера [67].

Выбор модели интеграции исходил из особенностей развития ребенка, его возможностей в адаптации к требованиям образовательной среды. Обязательным условием интеграции являлось оказание коррекционной помощи «особенному ребенку», которую можно было получить либо по месту обучения, либо в специальной школе или детском саду, либо в разнообразных социальных центрах. Проявлением преемственности становится применение обозначенных терминов в названии моделей интеграции для обозначения моделей инклюзивного образования.

Объектом преемственности в работе с детьми с ОВЗ была и остается работа с их родителями. В концепции интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (2001) прописана необходимость помощи специалистов родителям детей с умственными и физическими недостатками с раннего возраста включать их в пространство общения здоровых детей. Именно через работу с родителями должны осуществляться основные составляющие преемственного подхода в образовании детей с ОВЗ:

– в дошкольном возрасте по желанию родителей осуществляется включение детей с умственными и физическими недостатками в дошкольные образовательные учреждения общего типа по месту жительства;

– в школах родители принимают активное участие в процессе реабилитации детей, имеют право присутствовать на всех уроках и на индивидуальных занятиях специалистов; принимают участие в подготовке и проведении всех внеклассных и внешкольных мероприятий;

– родители участвуют в решении вопроса об оптимальной модели интеграции их ребенка в образовательную среду здоровых сверстников;

– родители принимают непосредственное участие в составлении индивидуальных программ реабилитации детей (Министерство образования РФ, Письмо от 16 апреля 2001 г. № 29/ 1524 -6).

Ценным опытом для развития преемственной системы инклюзивного образования является опыт деятельности интегрированного обучения, в Концепции которого обозначена необходимость ряда мероприятий – раннее выявление отклонений развития (с периода новорожденности) и ранней (с первых дней жизни) комплексной медико-психолого-педагогической коррекционной помощью [67].

Преемственный подход в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в интегрированной системе обучения основывался на пре-

доставлении каждому ребенку права развиваться в своем персональном темпе, получать в полном или неполном объеме образование по программе общеобразовательной школы. Однако по причине недостаточного количества школ, где были бы открыты классы комбинированного типа, недостаточного количества специалистов, готовых к работе с детьми с ОВЗ, большинство детей по завершению дошкольного образования продолжали обучение в коррекционных школах, соответствующих отклонению их развития.

Наибольшее количество детей, включенных в интегрированное пространство общего образования, составили дети с задержкой психического развития (ЗПР). В 90-ые гг. XX в. в большинстве школ нашей страны появляются классы «педагогической поддержки», «классы выравнивания», где большой процент детей с ЗПР. В организации образования данной категории обучающихся формируется новая модель обучения. Значимыми элементами новой модели обучения детей с ЗПР, отрабатываемыми на базе общеобразовательной школы № 11 г. Зеленодольска Республики Татарстан при участии одного из авторов настоящей монографии, можно назвать следующие:

- сокращение общего количества учащихся в классе (максимальное количество учащихся – 20 человек);
- применение в обучении элементов дидактики коррекционной школы (обучение на основе двигательной активности – например, движение пальцев по буквам, вырезанным из наждачной бумаги);
- введение системы коррекционных занятий для учащихся, направленных на развитие общих способностей, поведенческих действий;
- непрерывная диагностика и мониторинг учебных достижений, интеллектуального и личностного развития ребенка;
- обязательность психологического сопровождения учебного процесса.

Эффективность педагогического сопровождения детей при переводе из начальной в основную школу обеспечивалась благодаря внедрению должности освобожденного классного руководителя. В функциональные обязанности классного руководителя входило оперативное взаимодействие с родителями детей, педагогами, специалистами (в том числе, медицинскими работниками), проведение дополнительных занятий при выполнении домашних заданий, вовлечение учащихся во внеурочную деятельность. Особую роль в работе с детьми с ЗПР, склонными к нарушению поведения играл социальный педагог. Исходя из функциональных обязанностей, социальный педагог, начиная с начальной школы, выявлял детей группы риска, проводил с ними и их родителями системную работу по снижению степени опасности школьной и социальной дезадаптации.

Одним из условий, сыгравшим положительную роль в обучении и воспитании детей с ЗПР, стал проектный подход в организации образования. Научный подход к разработке единого целостного проекта, охватывающего вопросы организации обучения, методическую основу учебно-воспитательного процесса, педагогическое управление образовательной деятельностью учащихся на основе диагностики и мониторинга, координацию взаимодействия участников проекта (педагогов, специалистов, родителей), обеспечил положительный результат его реализации. Представленный опыт деятельности в обучении детей с ЗПР может быть адаптирован к задачам инклюзивного образования.

Формирование преемственной системы инклюзивного образования в России – насущная задача современности. Ее решение зависит от многих факторов. Одним из них является рациональное отношение к прошлому опыту обучения и воспитания детей и подростков с нарушением развития. Педагогическая практика работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в коррекционных и интегрированных образовательных учреждениях представляет особую ценность в постепенном переходе к инклюзивному образованию.

1.3. Методологическое обеспечение преемственности инклюзивного образования в системе «Детский сад-школа» в условиях стандартизации общего образования

Для стимулирования темпов развития инклюзивного образования и предупреждения рисков формализации данного процесса чрезвычайно важно научно обосновать пути взаимосвязи всех уровней образования в условиях его стандартизации. Стандартизация отечественного образования вызвана необходимостью создания единого образовательного пространства России. Государственные стандарты – это требования, которым необходимо следовать. Смена одного поколения государственных стандартов, которое еще не успело закрепиться, другим влечет необходимость научно аргументированной доказательности изменений ценностных ориентиров образовательной политики государства.

Методологическое обеспечение стандартизации образования есть «научно обоснованный инструментарий в виде подходов, теорий, положений, принципов, соответствующий системно-структурной методологии педагогики/дидактики...» [82 с. 39]. Становление и развитие инклюзивного образования в России в условиях стандартизации общего (в том числе спе-

циального), профессионального, дополнительного образования будет протекать более успешно, если будет сформирован научно обоснованный инструментарий к его организации. С ориентацией на преемственную систему инклюзивного образования должны быть разработаны подходы, принципы, теоретические положения, на основе которых может быть представлена технология для организации обучения в условиях ФГОС нового поколения.

Специфика инклюзивного образования, предполагающего возможность обучения детей с ОВЗ вместе с их здоровыми сверстниками, представляет свое поле теоретического поиска в условиях развития процесса стандартизации. Методологическое обеспечение этого процесса касается условий образования, его результатов (качества обучения), структуры образовательных программ, которые формируются в зависимости от образовательных потребностей и психофизических особенностей ребенка с ОВЗ или инвалидностью. В этой связи актуализация в учреждениях инклюзивного образования заложенных в ФГОС общеметодологических принципов происходит с опорой на базовые принципы инклюзивного образования. Согласно двум первым принципам, ценность человека не зависит от его способностей и достижений, каждый человек способен чувствовать и думать.

В соответствии с ФГОС нового поколения методологическую основу образования составляют деятельностный и компетентностный подходы. Деятельностная парадигма в отечественной психолого-педагогической науке определяет в качестве цели образования развитие личности обучающегося на основе освоения ею универсальных способов деятельности. Акцент на деятельностное развитие заложен в стандартах дошкольного и школьного образования. Деятельностный подход – важнейшее условие реализации равенства образовательных прав детей с ограниченными возможностями здоровья. Адаптированная образовательная программа для обучения ребенка с ОВЗ предусматривает корректировку учебного процесса таким образом, чтобы он мог стать активным участником посильной для него учебной деятельности (сущность понятия «адаптированная образовательная программа» и ее предназначение разъясняются в письме Министерства образования и науки РФ от 19 апреля 2011 г. № 03-255 «О введении федерального государственного образовательного стандарта общего образования»).

Методические приемы реализации деятельностного подхода в обучении детей в системе инклюзивного образования связаны с возрастными особенностями обучающихся; спецификой учебного предмета (для дошкольников образовательной области); особенностями образовательных потребностей детей, включенных в образовательный процесс совместно со здоровыми сверстниками. Адаптированная образовательная программа

может включать в себя несколько модулей в зависимости от образовательных потребностей детей с ОВЗ и инвалидностью, содержанием каждого модуля должна быть учтена специфика организации учебной деятельности обучающегося. Для этого необходимы двухуровневые учебники (рабочие программы); вспомогательные учебные ресурсы, способные компенсировать недостаточность собственного опыта ребенка; инструктивные указания и т.п.

При получении ребенком с ОВЗ образования в организации общего образования целевые ориентиры и содержание процесса освоения им универсальных действий зависят от характера нарушений его развития. Для демонстрации возможных различий в требованиях к содержанию деятельности младшего школьника с нарушением зрения, предлагаем сравнить требования ФГОС начального образования с требованиями СФГОС для данной категории обучающихся.

К познавательным универсальным учебным действиям (УУД), которыми должен овладеть выпускник начальной школы относятся:

- умение строить речевое высказывание в устной и письменной форме;
- владение основами смыслового чтения художественных и познавательных текстов, умение выделять существенную информацию из текстов разных видов;
- осуществление анализа объектов с выделением существенных и несущественных признаков;
- установление причинно-следственных связей и др.

Для ребенка с нарушением зрения освоение названных познавательных универсальных учебных действий происходит через удовлетворение особенностей его образовательных потребностей. Овладение им умением строить речевое высказывание в устной и письменной форме предполагает педагогическую деятельность, ориентированную на активное использование «речи в учебно-познавательном процессе как важнейшего средства компенсации зрительной недостаточности; осуществление речевого развития слепых учащихся с учетом особенностей их познавательной деятельности; коррекции речи с учетом непосредственного и опосредованного влияния на различные ее стороны глубоких нарушений зрения» (проект СФГОС начального образования для слепых детей). Нарушение зрения затрудняет процесс овладения ребенком «мыслительными операциями в формировании и оперировании понятиями» (там же). Для компенсации последствий заболевания и овладения ребенком с нарушением зрения познавательными универсальными учебными действиями недостаточно только учебных занятий, необходима и организация коррекционной работы с ним.

Подобная необходимость есть у большинства детей с ОВЗ и инвалидностью, поэтому в требования образовательной программы общего образования вводятся специальные требования, сформулированные с учетом заболевания обучающегося. Так, специальным требованием к метапредметным результатам освоения программы слабослышащим учеником основной школы относится «способность самостоятельно планировать и осуществлять учебную деятельность и сотрудничество с педагогами и слышащими сверстниками на основе словесной речи (в устной и письменной формах)...» (Проект специальных требований в федеральные государственные стандарты основного образования для слабослышащих и позднооглохших детей в условиях инклюзивного образования // file:///C:/Documents.andSettings.root). Раскрывая сущность деятельностного подхода в обучении, А.А. Леонтьев видит его реализацию в том, чтобы сделать «учение мотивированным, учить ребенка самостоятельно ставить перед собой цель и находить пути, в том числе средства ее достижения (т.е. оптимально организовывать свою деятельность), помогать ребенку сформировать у себя умения контроля и самоконтроля, оценки и самооценки» [62 с. 3-6.]. Сопоставление двух формулировок дает явное доказательство того, что деятельностный подход выступает методологическим принципом, лежащим в основе идеологии инклюзивного образования.

К результатам освоения образовательной программы относится овладение школьником коммуникативными универсальными учебными действиями (УУД). Коммуникативные УУД обеспечивают социальную компетентность школьника, на основе овладения ими он научается взаимодействовать с другими людьми, строить продуктивное сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

По мнению разработчиков СФГОС, для ребенка с ОВЗ овладение коммуникативными универсальными учебными действиями не может быть достигнуто без создания в этих целях особых условий. В требования СФГОС для детей с нарушением речи (проект) включены жизненные компетенции по направлению «Овладение навыками коммуникации». В осуществлении данных требований предполагается организация коррекционной работы с учащимся, осваивающим программу начального образования.

Коррекционная работа включает следующие направления деятельности: формирование у ребенка знаний правил коммуникации и умения использовать их в актуальных житейских ситуациях; расширение и обогащение опыта коммуникации в ближнем и дальнем окружении; коррекция нарушений устной и письменной речи [31].

Создание специальных условий в формировании коммуникативных универсальных учебных действий предусматривается относительно каждой группы обучающихся в ОВЗ.

Требования к обеспечению необходимых условий по развитию навыков коммуникаций для каждой категории заболевания сформулированы в проектах представителями института коррекционной педагогики. Эти требования в должной мере должны реализовываться в преемственной системе инклюзивного образования. Создание специальных условий, соблюдение специальных требований – гарантированное равенство образовательных прав ребенка с нарушением развития. А наличие адаптированной образовательной программы и специальных требований в ФГОС, составленных на основе рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии, должно способствовать успехам достижений каждого ребенка с ОВЗ и инвалидностью.

Эффективность овладения универсальными учебными действиями на этапе начального образования и динамичного развития их на последующих ступенях обучения зависит от успешности прохождения ребенком этапа дошкольного образования. В условиях инклюзивного дошкольного образования здоровый ребенок значительно раньше сталкивается с «другими» детьми. Деятельностный подход, положенный в основу образовательного взаимодействия здорового ребенка с ребенком с особенностями развития, открывает значимые грани социального и личностного становления любого обучающегося.

Следование принципу преемственности в организации инклюзивного образования обеспечит преемственную связь ценностей и целей, содержания, форм, методов, условий педагогической деятельности. В основе методологического обеспечения преемственной модели инклюзивного образования лежит не только деятельностный, но и компетентностный подход.

Анализ исследований по проблемам компетентностного подхода в образовании (И. А. Зимняя, А. Г. Каспржак, А. В. Хуторской, М. А. Чошанов, С. Е. Шишов, Б. Д. Эльконин и др.) позволяет выделить в качестве его основной особенности ориентацию не на процесс формирования знаний, умений и навыков, а на умение реализовать их в деятельности. С учетом специфики состава субъектов инклюзивного образования можно выделить в качестве значимой социальной компетентности, формирование которой должно быть предусмотрено образовательной программой, – компетентность толерантного отношения к «инакости» своего сверстника.

Согласно идеологии компетентностного подхода в образовании оно должно подготовить человека к жизни в обществе. Центральной идеологи-

ческой линией в преемственной системе инклюзивного образования выступает подготовка к жизни в обществе равно доступных возможностей. Современные образовательные стандарты поддерживают развитие данной линии в работе с обучающимися. В контексте ФГОС нового поколения заложены требования к компетентностно-ориентированной направленности уроков (непосредственно образовательной деятельности дошкольников – НОД). Данными требованиями предполагается оценивание участия детей в целеполагании; диагностичность (измеряемость) целей; наличие мотивационного поля урока (НОД); связь содержания с жизнью и практической деятельностью; субъектность позиций в образовательном процессе каждого ребенка независимо от его особенностей.

Ориентация на деятельностный и компетентностный подходы стандартов всех уровней общего образования – один из показателей его преемственности. Этим обеспечивается возможность построения преемственной системы инклюзивного образования, которое должно быть организовано с учетом психофизических особенностей и образовательных потребностей категории лиц с ОВЗ согласно требованиям к результатам освоения основной образовательной программы соответствующего уровня образования.

Процесс стандартизации образования основывается на принципе учета индивидуальных и возрастных особенностей обучающихся. Тем самым актуализируется в качестве методологической основы стандартизации личностно-ориентированный подход в образовании. Идея воспитательно-образовательного процесса, ориентированного на становление личности ребенка, проходит через все стандарты общего образования. В область педагогических задач вводится развитие у ребенка компетентности, инициативности, самостоятельности, ответственности свободы и безопасности поведения, самосознания и самооценки. Результативность решения задач личностно-ориентированного образования будет определяться системностью педагогических действий в работе с дошкольниками, учениками начальной, основной или старшей школы. Сущностной особенностью данных действий выступает ориентация содержания образования на развитие природных особенностей человека, его социальных свойств и качеств как субъекта культуры. Следование названным ориентирам в организации образования становится особенно актуальным в условиях его инклюзивности. Дети с нарушением психофизического развития, включенные в образовательный процесс вместе со здоровыми сверстниками, нуждаются в том, чтобы их образовательная деятельность организовывалась с учетом их природных особенностей и создавала условия для социального развития.

Методологической основой преемственности общего образования является структурно-организационный подход Федеральных государственных образовательных стандартов, который проявляется в единстве требований:

- к условиям реализации стандарта;
- к структурно-содержательным компонентам основной образовательной программы;
- к образовательным результатам.

Не исключением являются Федеральные государственные образовательные стандарты для всех детей с ОВЗ и их объединений по виду заболевания. В структуру всех СФГОС начального образования, специальных требований ФГОС основного образования для категорий лиц с ОВЗ (проекты) включены требования к условиям, образовательной программе, результатам образования.

Содержание данных требований формируется с учетом специфики заболевания. Например, согласно СФГОС для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата, в структуре ООП должна быть предусмотрена организация специальной помощи. Это – «помощь в формировании адекватных отношений между ребенком, одноклассниками, родителями, учителями»; профилактическая работа по предупреждению конфликтов; обеспечение успеха в доступных видах деятельности. В примерной адаптированной основной образовательной программе для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи присутствуют требования по коррекционной логопедической работе с детьми [85]. Настоящая программа обеспечивает образовательную деятельность в группах компенсирующей направленности и в группах комбинированной направленности (совместное образование здоровых детей и детей с ОВЗ), результативность ее реализации дает возможность успешного освоения ребенком основной образовательной программы начального общего образования. При этом, согласно российскому законодательству, за каждым дошкольником сохраняется право продолжения образования в массовой школе вместе со здоровыми сверстниками.

Инклюзивное образование должно обеспечить доступность образования. Его идейной основой является принцип гуманизма, который утверждает ценность каждого человека как личности, универсальную значимость человеческого бытия в целом и отдельной личности в частности.

Вопросы гуманизации образования проанализированы философами и социологами (Г.С. Батищев, В.В. Бестужев-Лада, В.С. Библер и др.); психологами (К.А. Абульханова-Славская, В.В. Давыдов, А.В. Петровский и

др.); педагогами (Ш.А. Амонашвили, А.А. Бодалев, М.Н. Борулаевой, Е.В. Бондаревская, З.Г. Нигматов и др.)

С позиций гуманизма цель воспитания заключается в том, чтобы каждый человек мог стать полноценным субъектом деятельности, познания и общения. Реализация заданной цели в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья предполагает расширение доступности образовательной среды, кадровое обеспечение образовательной деятельности, финансово-экономическое и материально-техническое обеспечение. Наиболее значимые характеристики образовательной среды, обеспечивающей возможность каждому обучающемуся стать полноценным субъектом деятельности, сформулированы относительно каждой категории лиц с ОВЗ. Например, в требованиях к кадровому обеспечению образовательной деятельности учащихся с нарушением опорно-двигательного аппарата (НОДА) включены следующие:

- представление и понимание того, что такое инклюзивное образование, в чем его отличие от традиционных форм образования;

- знание психологических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития детей в условиях инклюзивной образовательной среды;

- знание методов психологического и дидактического проектирования учебного процесса для совместного обучения детей с НОДА и нормальным развитием;

- умение реализовать различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами образовательной среды (с учениками по отдельности и в группе, с родителями, коллегами-учителями, специалистами, руководством) (Проект ФГОС для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата).

Кроме того, для успешного формирования у детей графо-моторной функции, среди специалистов, работающих с данной группой детей должны быть дефектолог, логопед, инструктор ЛФК. Реализация названного требования может быть осуществлена за счет получения переподготовки педагога (психолога) и получения им диплома дефектолога (логопеда). Учитель физкультуры в школе должен получить документ, подтверждающий его право на ведение занятий ЛФК. Возможны и другие варианты реализации данного требования. Это может быть приглашение специалистов, работающих с инвалидами в социально-реабилитационных учреждениях, для проведения коррекционной работы.

Сущность гуманизации образования заключается в превращении социального опыта в личный опыт человека. Анализ современных проектов в

сфере стандартизации образования детей с ограниченными возможностями здоровья легко обнаруживает доказательность следования принципу гуманизации в системе инклюзивного образования. Каждый из четырех вариантов (А, В, С, D) стандартов включает в себя «академический» компонент и компонент «жизненные компетенции». Овладение «жизненной компетенцией» должно содействовать процессу адаптации ребенка как к окружающей его социальной среде, так и к социально-бытовым умениями, используемыми в повседневной жизни и т.п.

Результативность развития у младшего школьника с ОВЗ таких «жизненных компетенций» как самостоятельность и инициативность в предметно-практической деятельности, навыков гигиены, опрятности, самообслуживание зависит от успешности освоения им стандартов дошкольного образования. Системность и преемственность педагогических действий в формировании социально значимых жизненных компетенций, начиная с первых ступеней образования с ориентирами на следующую ступень, расширяет потенциал возможностей ребенка с ОВЗ и инвалидностью.

Разграничение понятий «ребенок с ОВЗ» и «ребенок с инвалидностью» является необходимым. Это связано с тем, что традиционно к первой группе относят лиц с нарушением интеллекта, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, аутистов. Дети второй группы, имея инвалидность, могут не иметь как данных нарушений, так и связанных с ними особенностей в образовательных потребностях. Причиной инвалидности ребенка могут быть устойчивые и временные нарушения здоровья со стойким расстройством функций организма. Среди них нарушение обменных функций организма, кровообращения или следствия полученной травмы. Ребенок с подобными нарушениями здоровья может освоить основную образовательную программу, как и любой из его здоровых сверстников, хотя в силу тех или иных причин (например, длительного отсутствия в школе) данный ребенок нуждается в педагогической поддержке.

Выделив структурно-содержательную сторону ФГОС в качестве важнейшей основы преемственности образования, необходимо продемонстрировать действие принципа преемственности через сравнительно-сопоставительный анализ текстов ФГОС дошкольного образования и ФГОС начального общего образования. Стандартизация дошкольного и начального школьного образования призвана:

– обеспечить равные возможности детей в получении качественного образования;

– сохранить единство образовательного пространства России, обеспечивая вариативность и разнообразие образовательных систем и видов образовательных учреждений.

Признаком преемственности программ дошкольного и начального школьного образования являются образовательные области. Согласно ФГОС дошкольного образования структурными единицами образования дошкольника являются образовательные области:

- социально-коммуникативное развитие;
- познавательное развитие;
- речевое развитие;
- художественно-эстетическое развитие;
- физическое развитие.

Названные области составляют прямую проекцию на предметы основной образовательной программы начального общего образования, в качестве предметных областей которого обозначены следующие: филология; математика и информатика; обществознание и естествознание (окружающий мир); основы духовно-нравственной культуры народов России; искусство; технология; физическая культура.

Следование принципу преемственности в образовании обозначено требованиями стандартов. Однако преемственность заключается не только в выявлении общего, например, в требованиях к структуре и содержанию основной образовательной программы или к условиям ее реализации. Необходимо четкое понимание различий в требованиях стандартов. Так, новый вариант ФЗ «Об образовании в РФ» определяет специфику деятельности воспитателя, который, в отличие от учителя, осуществляет не только образовательную деятельность, но и деятельность по уходу и присмотру за ребенком. Определенные различия присущи и самой образовательной деятельности. Образовательная деятельность в учреждениях дошкольного образования выступает как сотрудничество воспитателя и ребенка, направленное на развитие детей, представленное в пяти образовательных областях. Построение образовательной деятельности должно быть ориентировано на интересы и возможности каждого ребенка, учет социальной ситуации его развития.

Сущность подготовки ребенка к школе заключается в формировании у детей таких качеств личности, как любознательность, инициативность, самостоятельность и др. От уровня сформированности этих качеств зависит успешность овладения будущим школьником программой начального образования. Целевые ориентиры дошкольного образования включают овладение активной речью, включенной в общение; основными культурными

способами деятельности; установкой на положительное отношение к миру. Согласно ФГОС начального общего образования, личностными характеристиками выпускника начальной школы («портрет выпускника начальной школы») являются следующие: любознательный и активный; способный к организации собственной деятельности; любящий свой край и свою Родину и т.п. К показателям освоения программы начального общего образования относятся личностные, метапредметные, предметные результаты. Непрерывность процесса образования, его преемственность выступают гарантом заложенных стандартами требований к результатам образования.

Структурно-организационный подход, заложенный в Федеральных государственных образовательных стандартах, позволяет увидеть проектируемую преемственность в организации инклюзивного образования. В частности, ФГОС дошкольного образования неоднократно обращается к вопросу стандартизации инклюзивного образования:

– **раздел I. Общие положения**; п. 1.6. Стандарт направлен на решение следующих задач: 2) «обеспечения равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо ... психофизических и других особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья)»;

– **раздел II. Требования к структуре образовательной программы дошкольного образования и ее объему**; п. 2.11.1. «Планируемые результаты освоения Программы конкретизируют требования Стандарта к целевым ориентирам...с учетом возрастных возможностей и индивидуальных различий..., а также особенностей развития детей с ограниченными возможностями здоровья...».

– **раздел II. Требования к структуре...**; п. 2.11.2. Содержательный раздел...должен включать... включает требования о включении в Программу, «если планируется ее освоение детьми с ограниченными возможностями здоровья» содержания коррекционной работы, «специальных условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья, в том числе механизмы адаптации». В разделе обозначены задачи и цели коррекционной работы.

– **раздел III. Требования к условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования**; п. 3.2.2 касается условий получения без дискриминации качественного образования детьми с ограниченными возможностями здоровья, к которым причислены диагностика и коррекция нарушений развития, применение специальных методов и способов воспитания и развития данной категории детей.

– раздел III. Требования к условиям...; п. 3.2.7 устанавливает в качестве требований для коррекционной работы с детьми с ОВЗ наличие индивидуально-ориентированных коррекционных мероприятий. В п. 3.3.4 в качестве требований к предметно-развивающей среде вводится требование доступности среды для детей с ОВЗ и детей-инвалидов. В п. 3.4.3 и п. 3.4.4 обозначается необходимость введения должности педагогических работников, имеющих соответствующую квалификацию для работы с детьми с ОВЗ.

Приведенные фрагменты ФГОС дошкольного образования свидетельствуют о том, что их содержание составлено с учетом особенностей дошкольников с нарушением развития.

Структурно-содержательный анализ ФГОС начального общего образования позволяет утверждать, что в них продолжает свое развитие идея инклюзивного образования и образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Так, в разделе I «Общие положения» отмечается, что Стандарт направлен на обеспечение «условий для эффективной реализации и освоения обучающимися основной образовательной программы начального общего образования... в особенности тех, кто в наибольшей степени нуждается в специальных условиях обучения, – одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья».

Согласно разделу III «Требования к структуре основной образовательной программы начального общего образования» для развития потенциала обучающихся с ограниченными возможностями здоровья могут разрабатываться индивидуальные учебные планы. «Реализация индивидуальных учебных планов сопровождается поддержкой тьютора образовательного учреждения». В ФГОС начального образования обозначена необходимость разработки программы коррекционной работы и требования к ее содержанию. В требованиях к условиям образовательной среды указывается «возможность для беспрепятственного доступа обучающихся с ограниченными возможностями здоровья к объектам инфраструктуры образовательного учреждения».

Следование принципу преемственности в организации образования детей с ОВЗ и детей инвалидов подтверждает анализ ФГОС основного общего образования. В Стандарте основного общего образования указывается необходимость учета особенностей образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов в требованиях к результатам, структуре и условиям освоения основной образовательной программы основного общего образования (раздел I «Общие положения», п. 1).

Дифференцированный подход в требованиях стандартов (данную дифференциацию утверждает и ФГОС среднего (полного) общего образо-

вания) свидетельствует о том, что методологической основой стандартизации выступает идея демократизации образования. Демократизация образования, являясь следствием его гуманизации, рассматривается как расширение прав всех участников педагогического процесса через представление им разнообразного спектра образовательных услуг, альтернативных форм образования. Заложенный в стандартах принцип демократизации образования – это гарантия прав людям с ограниченными возможностями здоровья и (или) инвалидностью в выборе образовательного учреждения.

Стандарты общего образования не исключают возможность того, что для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья могут быть установлены специальные федеральные государственные образовательные стандарты. Разработанные проекты ФГОС для детей с ОВЗ в целом и с конкретными нарушениями развития (зрения, слуха, опорно-двигательной системы, интеллекта, аутистов) подтверждают методологическую значимость принципа демократизации в развитии процессов стандартизации российского образования. При этом структурно-содержательное единство стандартов может обеспечить построение единого образовательного пространства и разнообразие образовательных траекторий продвижения в нем лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Модель инклюзивного образования должна стать новой моделью непрерывного образования детей с ОВЗ. Гарантированность равенства образовательных прав обеспечивается законодательными актами и нормативными документами. Однако фиксации правового равенства в законах страны недостаточно для того, чтобы претворить это равенство в реальной жизни. В этой связи для обеспечения правового равенства в сфере образования особое значение должна сыграть четко выстроенная, последовательно осуществляемая коррекционная работа.

Раннее выявление и коррекция нарушений психофизического развития ребенка заложены в стандартах дошкольного образования. В ФГОС дошкольного образования указывается, что содержание «коррекционной работы и/или инклюзивного образования включается в Программу, если планируется ее освоение детьми с ограниченными возможностями здоровья» (Раздел II, 2.11.2, п. г.). Организация коррекционной работы является объектом стандартизации школьного образования. В ФГОС начального общего, ФГОС основного общего, ФГОС среднего (полного) общего образования среди требований к структуре основной образовательной программе (ООП) – наличие программных мероприятий для коррекционной работы с учащимися с нарушениями развития.

В соответствии со стандартами школьного образования программа коррекционной работы «должна быть направлена на коррекцию недостатков психического и (или) физического развития детей с ограниченными возможностями здоровья, преодоление трудностей в освоении основной образовательной программы основного общего образования, оказание помощи и поддержки детям данной категории» (выдержка из ФГОС основного общего образования). Подобные формулировки присутствуют в ФГОС начального и среднего (полного) общего образования. Таким образом, стандартизация образования обеспечивает формирование преемственной системы коррекционной работы, что играет особую роль в претворении идей образовательной инклюзии.

В соответствии со структурно-содержательным подходом, выступающим принципом формирования современных стандартов образования, в требования к Программе коррекционной работы включены требования к ее структуре. В качестве структурных элементов Программы определены следующие:

- цели и задачи коррекционной работы;
- перечень и содержание индивидуально ориентированных коррекционных направлений работы;
- система комплексного психолого-медико-социального сопровождения и поддержки обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;
- механизм взаимодействия педагогов со специалистами в области коррекционной и специальной педагогики, специальной психологии, медицинскими работниками;
- планируемые результаты коррекционной работы.

Проектирование содержания коррекционных мероприятий происходит с учетом рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии, которой, исходя из структуры дефекта, устанавливается основание для дифференциации требований к ребенку. Так, например, при условии инклюзии ребенка с аутизмом в общеобразовательную начальную школу система комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения должна включать индивидуальную подготовку ребенка по формированию у него адекватного учебного поведения; развитию навыков коммуникации; выработыванию социально-бытовых умений, используемых в повседневной жизни и др.

Программа коррекционных мероприятий должна планировать итоговые результаты в области «академического компонента» и «жизненного компонента».

В инклюзивной группе дошкольного учреждения в инклюзивном классе школы могут оказаться дети, имеющие разные виды нарушений

психофизического развития (зрения, слуха, интеллекта, опорно-двигательной системы, аутисты). Кроме того, нарушения развития, связанные с одной категорией заболевания, могут быть очень неоднородны. Например, в группу детей с нарушением зрения входят слепые дети, среди которых есть тотально слепые, слепые со светоощущением, слепые с остаточным зрением. В данную группу входят также дети с более высокой остротой зрения, у которых имеет место глубокое нарушение поля зрения. Кроме того, среди детей с нарушением зрения есть и те, которые имеют нарушения в других сферах.

В условиях возможного разнообразия детей с ОВЗ, включенных в инклюзивную группу детского сада, инклюзивный класс школы, возрастает методологическая ценность идей личностного подхода в образовании. С опорой на концептуальные положения личностного подхода, утверждающего представление о сущности человека как личности, формирование которой выступает как цель, результат и критерий эффективности педагогической деятельности, выстраивается преемственная система инклюзивного образования.

Доказательством реализации личностного подхода в образовании становится признание уникальности любой личности независимо от ее возможностей и способностей. Показателем уважения уникальности каждого ребенка является дифференцированный подход к результатам в освоении образовательной программы детьми с ОВЗ. Как указывается в проекте СФГОС, они «могут быть сопоставимыми и несопоставимыми с требованиями итоговых достижений здоровых сверстников». Дифференциация требований предполагает модификацию программ учебных предметов. Поэтому адаптированная образовательная программа (АОП), являющаяся обязательной для инклюзивного образования, должна предусматривать особенность образовательных потребностей детей. Только в этом случае станет возможным реализация основных принципов личностно-ориентированного образования:

– **принципа самоактуализации**, согласно которому в каждом ребенке существует потребность в актуализации своих способностей, поэтому, снижая объем и глубину изучаемого материала (частичное выполнение общей учебной программы), можно будет побудить и поддержать стремление обучающегося с ОВЗ к проявлению и развитию своих природных и приобретенных возможностей;

– **принципа индивидуальности**, как постижение ребенком своих особенностей и возможностей, для ребенка с нарушением развития – это умение адекватно оценивать свои силы, понимать, что можно и что нельзя, умения пользоваться личными адаптивными и ассистивными средствами в разных ситуациях;

– **принцип субъектности**, когда благодаря модификации программ учебных предметов, учебных пособий, организации образовательного пространства класса, способов предъявления и выполнения заданий ребенок становится подлинным субъектом жизнедеятельности;

– **принцип выбора**, без которого невозможно развитие индивидуальности и субъектности, самоактуализации способностей. АОП должна предоставить ребенку право выбора его образовательной деятельности в освоении программ учебных предметов (с модификацией или без), а так же способов и форм ее организации;

– **принцип успеха**, достижение которого в том или ином виде деятельности способствует формированию позитивной Я-концепции личности.

Личностный подход в воспитании понимается как опора на личностные качества – направленность личности, ее ценностные установки, жизненные планы, мотивы поведения и деятельности. Реализация личностного подхода требует не только изучения воспитателем индивидуально-типологических особенностей воспитанников, но и включение самого воспитанника в процесс самопознания, в формирование адекватного образа Я-концепции.

Личностный подход в условиях инклюзивного образования призван обеспечить сформированность у ребенка с нарушением развития «адекватных представлений о собственных возможностях и ограничениях, о насущно необходимом жизнеобеспечении», осмысление своего социального окружения «системы ценностей и социальных ролей». Данные требования внесены в положения проекта СФГОС его разработчиками, представителями Института коррекционной педагогики РАО.

Свидетельством того, что идея личностного подхода в образовании четкой линией проходит через современные стандарты всех ступеней общего образования, является их ориентация на развитие самостоятельной, самодеятельной личности. Так, согласно ФГОС основного общего образования к личностным результатам освоения программы учащимся относится его готовность и способность к саморазвитию и личностному самоопределению. Среди критериев результативности овладения выпускником девятого класса метапредметными действиями – владение основами самоконтроля, самооценки и т.п. Развитие самостоятельной, самодеятельной личности учащегося с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования предполагает знание педагогом особенностей его развития, связанных с нарушениями состояния здоровья.

Обозначая личностный подход в качестве методологической основы преемственной системы инклюзивного образования, нужно выделить в качестве одного из условий его реализации наличие тесного сотрудничества меж-

ду дошкольной организацией и школой, куда ребенок поступает для продолжения образования. Предметом сотрудничества выступает преемственность педагогических действий по организации сопровождения ребенка в процессе усвоения им ООП. К педагогическим действиям, обеспечивающим сопровождение ребенка с нарушением развития, можно отнести следующие:

- организацию и проведение диагностики и мониторинга развития ребенка с ОВЗ с осмыслением результатов его развития на предыдущих этапах жизни и прогнозировании возможных проблем на последующих ступенях образования;

- отслеживание результатов коррекционной деятельности в преодолении (снижении) сопутствующих заболеванию негативных следствий развития и формирование на данной основе программ индивидуальной работы с ребенком;

- тесное взаимодействие со специалистами, помощь которых необходима для обеспечения особых образовательных потребностей ребенка;

- активное привлечение родителей к участию в образовательной деятельности их ребенка, использование их потенциала для преодоления сложностей в освоении ребенком требований ООП;

- адаптирование требований образовательного процесса к особенностям образовательных потребностей ребенка через выбор методов, форм, средств обучения, организацию образовательной деятельности ребенка в зоне его ближайшего развития;

- содействие социальному развитию ребенка через расширение с учетом возрастных особенностей его жизненных компетенций;

- формирование дружеской среды, эмоционально доброжелательных отношений сверстников;

- активное сотрудничество с коллегами, которые работали (работают) с детьми на предыдущей (настоящей) ступени образования.

Реализация названных направлений педагогической деятельности предполагает системность взаимодействия образовательных организаций общего, профессионального и дополнительного образования с учреждениями других социальных институтов, относящихся к другим ведомствам. Институализация социальных контактов на уровне межведомственного взаимодействия играет важную роль в реализации идеи инклюзивного образования. Осуществление идеи равенства образовательных прав лиц с ограниченными возможностями здоровья не возможно без глобальных перемен, исполнить которые одним учреждениям образования не под силу.

В частности, одним из условий реализации инклюзивного образования является создание особой образовательной среды. Объектом стандар-

тизации выступают условия, в которых организуется образовательная деятельность. В требованиях ФГОС к условиям реализации ООП включено требование оснащённости помещений предметно-пространственной средой. В условиях инклюзивного образования, реализуемого на любой ступени общего образования, оснащённость среды должна формироваться с учётом особых образовательных потребностей детей. В соответствии с ними для обучающихся должен быть предоставлен различный дидактический материал, программное обеспечение или особые условия. Например, для детей с остаточным зрением – возможность пользоваться индивидуальным источником света, особое оформление коридоров. Для детей с НДА необходимы пандусы, лифты, подъемники, поручни, широкие дверные проемы, а для лиц с нарушением слуха – звукоусиливающая аппаратура коллективного пользования или индивидуальные слуховые аппараты.

Таким образом, преемственность инклюзивного образования в системе «детский сад-школа» в условиях стандартизации обеспечивается единством методологических подходов. Методологическую основу преемственности новой модели обучения детей с ограниченными возможностями здоровья составляют деятельностный и компетентностный подходы, принципы гуманизации и демократизации образования, личностно-ориентированная направленность его.

Структурно-содержательный подход стандартизации, единый для всех ступеней общего образования, обеспечивает преемственность образования. С опорой на стандарты общего образования разрабатываются проекты стандартов специального образования. Авторы СФГОС, сохраняя структурно-содержательное единство, проецируют специфику особенностей образовательных потребностей детей с ОВЗ на организацию образовательного процесса, который может протекать в непрерывной системе инклюзивного образования.

Единство методологических позиций в стандартизации общего образования отражается на концептуально новых подходах к отбору содержания образования. Отбор содержания дошкольного, начального, основного, среднего (полного) общего образования осуществляется с опорой на культурологическую теорию состава содержания образования В. В. Краевского, И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина, на системно-деятельностный подход. Основными требованиями нового подхода к отбору содержания образования выступают – единство образовательного пространства и преемственности ступеней образования, обеспечение равенства и доступности образования для каждого человека независимо от его стартовых возможностей.

В обеспечении доступности образования для детей с ОВЗ, представляющих достаточно неоднородную группу даже при условии принадлежности к лицам одной категории заболевания, важнейшим элементом организации образовательного процесса становятся адаптированная основная образовательная программа (АООП) и адаптированная образовательная программа (АОП). Настоящие программы разрабатываются для удовлетворения образовательных потребностей детей с ОВЗ, предусматривая вариативность образовательных траекторий при освоении ребенком начального и основного общего образования.

Адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья к условиям обучения совместно со здоровыми сверстниками обеспечивается системой требований, предъявляемых к кадровому сопровождению образовательного процесса, учебно-методическому и материально-техническому обеспечению, финансированию. Поэтому для воплощения в жизнь идей инклюзивного образования необходима интеграция усилий всех социальных институтов (государства, образования, бизнеса, семьи, общественных движений и партий). В реализации принципа интегративности, который заключается в четком определении функций, прав и ответственности каждого субъекта интеграции, заложены социальные гарантии образовательных прав лиц с ограниченными возможностями здоровья.

1.4. Проектный подход к реализации образовательных стандартов в системе инклюзивного образования «Детский сад-школа»

Важнейшими нормативными документами, регламентирующими отношения в системе общего образования, являются Федеральные государственные стандарты (ФГОС). Стандартами установлены требования к результатам освоения обучающимися основных образовательных программ дошкольного, начального общего, основного общего, среднего (полного) образования; определены требования к основной образовательной программе соответствующего уровня общего образования и к условиям ее реализации. Соблюдение требований ФГОС – обязательное условие функционирования образовательной организации. В случае ее обращения к идеям инклюзивного образования следование государственным требованиям во многом усложняется. Список требований к условиям реализации образовательной программы расширяется в соответствии с образовательными потребностями обучающихся (пандусы, световые дорожки, специальное оборудование и т.п.). Организация образовательного процесса для детей с ОВЗ осуществляется на основе адаптивной образовательной программы, особенность об-

разовательных потребностей предусматривает наличие индивидуальных образовательных программ, индивидуальных учебных планов и т.п.

Внедрение инклюзивной модели образования затрагивает все стороны жизнедеятельности организации. Усложняется и сама управленческая деятельность, которая, наряду с традиционными по содержанию и форме действиями, включает:

- разработку локальных актов организации, основных образовательных программ, в том числе адаптивных образовательных программ;
- организацию на основе договорных отношений упорядоченного взаимодействия с социальными партнерами;
- диагностику, мониторинг и прогностику развития педагогической системы образовательной организации;
- создание программы и организацию коррекционных мероприятий.

Сегодня необходимы новые формы управления образовательной организацией. Управление на основе проектов может обеспечить четкую формулировку цели, плановость преобразовательных действий и содержательную конкретику планируемых мероприятий. Управление на основе проектов предполагает максимально возможную сбалансированность ожидаемого и возможного, реального и идеального. Данная форма управления предусматривает точную ревизию всех ресурсов (финансовых, материальных, человеческих, научно-методических), прогнозирование ближайших зон их развития. К преимуществам управления на основе проектов относится научное обоснование содержания сценариев преобразовательных действий, определенность пространственных и временных границ преобразований.

Проектный подход в управлении образовательной организации способен внести перемены в образовательное пространство, расширяя его границы за счет интеграции социальных субъектов, в функциональных предназначениях которых имеются области пересечения интересов. Как уже отмечалось выше, работа с лицами с ограниченными возможностями здоровья может стимулировать интеграцию не только образовательных учреждений (детский сад-школа, школа-вуз), но и интеграцию учреждений и организаций, относящихся к разным ведомствам. Кластерный подход в работе с людьми с ОВЗ в условиях новой модели управления приобретает большую востребованность.

Процедура управления проектом включает в себя разработку его содержания, разграничение полномочий участников с определением стоящих перед ними задач, контроль над выполнением поручений, управление взаимоотношениями между участниками, организацию внешних коммуникаций.

Изучая особенности проектирования в образовании, С. И. Дворецкий, Е. И. Мурасова, И. В. Федоров отнесли к ним множественность его субъектов, многоаспектность функционирования образовательных систем, активность субъектов образовательного процесса [22 с.129]. Субъектом проектирования в образовании должны быть не только лица, наделенные административными полномочиями. Проектный подход должен быть заложен в основу действий педагога, разрабатывающего рабочую программу или программу учебного занятия (внеклассного мероприятия). Проектный подход реализуется психологом (дефектологом) при разработке программы коррекционных мероприятий, индивидуальных образовательных маршрутов.

Современные требования к организации образования делают проектную деятельность одним из видов деятельности педагога. Владение педагогом методом проектирования зафиксировано в профессиональных стандартах педагога. В частности, в число трудовых действий, которыми должен владеть педагог, включены:

- «проектирование и реализация воспитательных программ»;
- «уметь проектировать и создавать ситуации и события, развивающие эмоционально-ценностную сферу ребенка (*культуру переживаний и ценностные ориентации ребенка*)» [86]. Стандарты утверждены приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н г. Москва.

Субъектами проектирования могут быть не только отдельные педагоги, но и творческие группы. Создание творческих групп становится особенно актуально в связи с тем, что к заданным результатам освоения основной образовательной программы относятся не только предметные и метапредметные результаты, но и личностное развитие обучающихся. Необходимость комплексного подхода, системности педагогических действий, непрерывности поступательного процесса воспитательного взаимодействия объясняет актуальность группового творчества при работе над проектом. Коллективность субъекта проектирования представляет одну из характерных особенностей современного развития общества, в котором любые новообразования предусматривают решение широкого круга задач и большого числа участников.

Примером коллективного проектирования является проект «Толерантный класс», выполненный под руководством одного из авторов монографии. Проект был реализован на базе школы № 11 г. Зеленодольска Республики Татарстан. В разработке проекта активное участие принимали заместители директора образовательного учреждения, психолог, руководители методических объединений, творческие педагоги. Результатом совместного творчества стало создание проекта, структурированного в соответст-

вии с требованиями. Благодаря тому, что проект создавался коллективным субъектом, была разработана целостная система педагогической деятельности, направленной на воспитание толерантной личности, способной к пониманию и принятию «инакости». Элементами проектируемой системы «Толерантный класс» стали:

- тренинговые занятия для учеников начальной школы «Мы разные, но мы учимся вместе», направленные на формирование навыков позитивного общения, развития у детей эмпатийных качеств личности;

- тренинговые занятия для учащихся основной школы, направленные на искоренение интолерантных форм поведения, коррекцию агрессивных форм поведения;

- цикл классных часов, содержание и методика проведения которых сформированы в соответствии с возрастными особенностями учащихся, с ориентацией на преемственность педагогических действий в формировании у школьников общих представлений в области прав и свобод человека, знаний норм российского законодательства, языка толерантности и т.д.;

- программа диагностики и мониторинга социального поведения учащихся, коммуникативных качеств личности (широкие возможности использования этой программы стали реальны благодаря сотрудничеству школы и психологического факультета Зеленодольского филиала ИЭУП);

- индивидуальная работа психолога с детьми, особенность поведения которых предполагает помощь специалиста, для снижения рисков его дезадаптивности;

- система внеурочных мероприятий, проводимых при участии социальных партнеров школы (Производственного объединения завода «Позис», центра социальной помощи населению, Зеленодольского филиала ИЭУП), программа мероприятий предполагала участие школьников в социальных акциях помощи пожилым людям, лицам с инвалидностью и т.п.;

- специально разработанные курсы по формированию у учащихся толерантных установок сознания в рамках учебных предметов (русский язык и литература, изо, иностранный язык, история, татарский язык);

- программа методических семинаров по повышению психолого-педагогической компетентности педагогов по вопросам толерантного воспитания.

В реализации принципа системности и целостности действий проект «Толерантный класс» предусматривал организацию образовательной среды, стимулирующей развитие толерантных установок сознания. В оформлении среды использовались продукты детского творчества, специальные плакаты.



Международный день толерантности 16 ноября был объявлен обще-школьным праздником. В праздничные мероприятия были вовлечены все учащиеся и педагоги. В рамках праздничных мероприятий проводились конкурсы социальных плакатов и рисунков, литературно-художественные чтения, открытые уроки и т.п.



Проект «Толерантный класс» способствовал решению актуальной педагогической задачи по формированию у школьников толерантных установок сознания и навыков конструктивного поведения. Проект и опыт его реализации в работе школы имеют позитивное значение в развитии инклюзивной практики. Изучение педагогической практики показало, что подобные проекты получили широкое распространение в работе учебных заведений. Это позволяет утверждать, что настоящий опыт, воспроизводимый с точки зрения проблем инклюзивного образования, будет способствовать приданию образовательной среде актуальных качеств для включения в нее лиц с особыми образовательными потребностями (детей с ОВЗ; детей-мигрантов; детей, оказавшихся в тяжелой жизненной ситуации).

Задача толерантного воспитания подрастающего поколения включена в требования Федеральных стандартов. В личностные результаты освоения образовательной программы обучающимися заложены требования, которые отражают результаты толерантного воспитания (в ФГОС начального

общего образования к личностным результатам отнесены: «формирование целостного, социально ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве и разнообразии природы, народов, культур и религий»; «формирование уважительного отношения к иному мнению, истории и культуре других народов»).

Соответственно требованиям стандартов, структура основной образовательной программы любого уровня общего образования должна включать программу воспитательной работы в духовно-нравственном развитии обучающихся. Проектный подход к ее формированию может стать залогом эффективности педагогических действий. На смену единичным примерам использования проектов в решении педагогических задач должен прийти проектный подход управленческой деятельности руководителей образовательных организаций, каждого педагога.

Переход от единичного, случайного применения проектов к обязательному массовому применению проектов зависит не только от актуализации накопленного за два прошедших десятилетия опыта проектной деятельности, но и от овладения педагогами теорией проектирования.

Согласно Е. С. Заир-Бек, понятием «педагогическое проектирование» обобщается интеграционная деятельность, нацеленная «на решение задач развития, преобразования, совершенствования, разрешения противоречий в современных образовательных системах» [35]. Острота противоречий, возникающих вокруг идеи инклюзивного образования, предполагает грамотность проектных действий со стороны субъектов проектирования.

Понимание сущности противоречий и рисков образовательной инклюзии должно быть заложено в общефундаментальные положения проекта. В проектируемых сценариях преобразовательных действий надлежит учитывать противоречия между:

- стандартизаций, регламентацией образования и его ориентацией на особенности образовательных потребностей детей (противоречие относится не только к группе детей с ОВЗ, но и к детям-мигрантам, другим группам);

- коллективной формой организации образовательной деятельности и необходимостью выстраивать образовательное взаимодействие с учетом индивидуальных образовательных программ (индивидуальных учебных планов);

- требованием субъектности образовательной деятельности и особенностями образовательных потребностей и возможностей отдельных групп детей;

- объективной оценкой достижений предметных, метапредметных, личностных результатов освоения образовательной программы и индиви-

дуальным оцениванием достижений обучающегося относительно его возможностей (был – стал).

Названы только некоторые противоречия инклюзивного образования. При разработке проекта по внедрению идей инклюзивного образования проектировщики должны выявить все возможные противоречия.

Перманентность проектирования позволяет начать преобразования относительно отдельных противоречий, последовательное разрешение их может стать основой для разработки новых проектов, направленных на разрешение следующих противоречий. В этой связи грамотная формулировка противоречия, разрешение которого возможно, несет в себе положительный импульс успешной реализации проекта.

Н. О. Яковлева в качестве основных особенностей педагогического проектирования выделяет его базирование на изобретении; ориентацию на массовые результаты использования; ценностную основу деятельности; ориентацию на будущее с предвидением результатов; направленность на актуальные проблемы, системность, полинаучность, информационность [123]. Структурные элементы педагогического проектирования как целостного процесса даны на рис. 1.



Рис. 1. Структурные элементы педагогического проектирования

Понимание данной целостности должно быть заложено в основу действий любого проектировщика, независимо от того, что является предметом проектирования.

Важнейшими принципами проектирования выступают иерархичность, целостность и интегративность [76]. Принцип иерархичности предполагает стратегические умения ориентироваться в социальной ситуации развития общества и образования, вырабатывая на основе данных умений иерархию в тактике преобразовательных и связанных с ними операционных действий в организации изменений педагогического объекта.

Принцип целостности позволяет выделить отдельные компоненты (личности, образовательной среды), обеспечивая возможность понимания их взаимосвязи и взаимозависимости. Реализация принципа целостности в проектной деятельности предполагает введение в зону внимания проектировщиков всех компонентов преобразуемого целого (с позиции инклюзивного образования – массового образования) и разработку соответствующих сценариев теоретически обоснованных преобразовательных действий.

Принцип интегративности отражает требование интегрированности действий в организации проектной деятельности, направленной на преобразования компонентов образовательной среды.

Суть проектного подхода к разработке основной образовательной программы или адаптивной образовательной программы, рабочих программ по образовательным областям (учебным предметам), социально-воспитательных проектов, коррекционных программ заключается в следующем:

- замена репродуктивного воспроизведения в разрабатываемом проекте нормативных требований и продуктов чужой деятельности на творческое развитие идей и норм в соответствии с особенностями образовательной среды и окружающего ее социума;

- готовность к перманентному проектированию, поисковому характеру проектных действий, последовательная интеграция научной теории и педагогической практики в планируемых мероприятиях, измерительной деятельности;

- широкое использование метода моделирования, позволяющего представить реально существующую систему «в различных аспектах и различными средствами», в знаково-символической форме изобразить ожидаемые результаты и процедуру их достижения [108].

Разработка моделей интегрированной личности; педагогической системы инклюзивного образования; урока ориентированного на субъектность и т.п. позволяют схематизировать желаемый образ, тем самым выделить актуальные свойства отраженной им системы и ее элементы (в качестве

системы может быть рассмотрена одна отдельная личность и классный коллектив, воспитательно-образовательная система и т.д.). На основе моделирования (разработке моделей) задаются направления преобразовательных действий и основания для их проведения.

В теории управления проектами в образовании (Т. Г. Волченкова, Н. И. Ерофеева и др.) отмечена специфика управления педагогическими проектами. В качестве специфических особенностей управления выступает следующее: постоянный акцент на мотивацию творческой активности педагогов; балансирование между индивидуальными экспериментами, групповыми проектами и масштабными проектными процессами; ориентация на длительное использование новшества, изучение перспектив его диффузии. Отмеченные особенности управления педагогическими проектами в условиях инклюзивного образования означают актуальность вовлечения в проектную деятельность каждого педагогического работника и специалиста. Вовлеченность каждого в проектную деятельность диктуется масштабами перемен, которые касаются всех сторон образовательного процесса и режимных мероприятий в детском саду. Проектирование инклюзивного образования отдельно взятой организацией должно быть согласовано с масштабными проектными процессами (свидетельством масштабного проектирования является появление нормативных документов, обращенных к вопросу организации обучения лиц с ОВЗ).

Педагогическое проектирование – это определенный способ деятельности, в которой проект используется как специальное средство для разрешения конкретной проблемной ситуации. А таких проблемных ситуаций с переходом к инклюзивному образованию возникает множество. Можно обозначить некоторые из них:

- как усилить развивающий характер среды при минимальных финансовых вложениях;
- как обеспечить дифференциацию заданий с учетом особенностей образовательных потребностей, реализуя принцип субъектности обучения;
- как помочь ребенку с ОВЗ и (или) инвалидностью включиться в среду сверстников, а здоровым детям помочь «услышать» сверстника с особенностями развития;
- как, уделяя внимание слабому, не потерять сильного;
- как использовать образовательную деятельность в формировании конструктивных форм поведения и т.п.

Эти и множество других проблемных ситуаций, выделенных в объективе проектного подхода к управлению образованием, определяют актуальность включенности каждого педагогического работника в процедуру

проектирования. При этом для участников проектирования возможны разнообразные роли: инициатор и идейный вдохновитель, генератор идей, теоретик, консультант, исполнитель. Возможно соединение всех ролей в лице одного педагога, авторский проект которого, реализуемый в решении одной задачи, расширяет пространство преобразований. Примером может служить авторская методика раннего развития ребенка. Признаком проектного подхода в ее разработке станет:

- четкая формулировка цели с анализом имеющихся методик раннего развития (Никитины, Сессиль Лупан, Мария Монтессори, Глен Доман, Воскобович и др.) и обоснованием актуальности нового подхода, предлагаемого автором с учетом особенностей детского коллектива;

- конкретность предмета и объекта проектирования;

- определение основных мероприятий, временных границ в их реализации (например, теоретический анализ отечественных и зарубежных методик раннего развития; изучение дидактического материала, используемого в работе с детьми; формирование теоретических обоснований процедуры развития и используемых в ней дидактических средств и т.д.);

- определенность в показателях ожидаемого результата и разработанность измерительного инструментария, способного определить достоверность перемен.

В условиях стандартизации образования модель выпускника (дошкольной организации, начальной школы и т.д.) задается стандартами. Выделенные в них характеристики образуют модель ожидаемого (государством, обществом) результата, но без детальной проработки процедуры педагогических действий невозможно управление процессом движения конкретного обучающегося к заданным результатам освоения основной образовательной программы.

Проектированием открывается возможность оформления и объективизации форм развития личности, событийности детско-взрослой жизни, «новых форм посредничества между совершенством и реальностью» (И. Д. Фрумин, Б. Д. Эльконин) [117 с. 8–12.]. Овладение большинством педагогов проектными умениями как способом управления развитием личности, обеспечит результативность индивидуальных достижений в освоении образовательной программы.

Педагогическое управление освоением образовательных стандартов станет эффективным, если будет следовать идеям проектного подхода. Проектная деятельность строится на основе знания имеющегося состояния системы, прогнозе желаемых (ожидаемых) результатов, представлении о необходимых мероприятиях и сценариях действий для реализации задуманного.

манного. Проектирование целеориентировано на придание системе нового облика. Создавая проект адаптивной образовательной программы или проект технологии обучения (воспитания), проектировщик изучает состояние всей системы, каждого ее элемента. При условии выбора предметом проектирования педагогической системы инклюзивного образования объектом исследования становятся содержание образования; участники образовательного взаимодействия; средства, методы и формы в его организации; нормативно-правовая основа планируемых преобразований.

Проектирование развития объекта (педагогической системы инклюзивного образования, личности педагога, личности воспитанника, образовательной среды и т.д.) предполагает действия, поддерживающие естественную логику развития системы. С позиции естественной логики развития личности с ограниченными возможностями здоровья и (или) инвалидностью формируются индивидуальные программы обучения, индивидуальные учебные планы, разрабатываются инструкции к образовательной деятельности, адаптированные модели заданий и т.п. Проектный подход придает целенаправленный характер вмешательству педагога в процесс индивидуального развития ребенка. Проектирование призвано обеспечить устранение или смягчение неблагоприятных условий, препятствующих развитию. Разработка любых проектов осуществляется с учетом существующих рисков и возможных ограничений.

Среди рисков инклюзивного образования Н. М. Назарова называет профессиональную некомпетентность учителя (воспитателя) массовых образовательных организаций в оказании специальной педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья и как следствие снижение качества образовательных услуг [68, с. 6–2]. Раскрывая причину настоящего риска, она связывает его не только с отсутствием необходимой методической подготовки педагогов, но и с отсутствием мотивации к работе в инклюзивных классах. Отсюда следует, что проектировщиками инклюзивного образования должны быть предусмотрены меры по повышению методической подготовки педагогов (в том числе путем получения второго высшего образования по направлению «Дефектология» или «Психолого-педагогическое образование»). В проект должны входить мероприятия морального и материального стимулирования труда педагогов инклюзивного образования.

Обозначение в проектах рисков новообразований (интерактивной модели обучения, групповых форм работы, новой модели оценивания и т.п.) демонстрирует понимание проектировщиком возможных негативных сценариев развития системы, а следовательно, включение в содержание преобразований мероприятий по их предупреждению.

Проектирование преобразований делает необходимыми прогностические действия. Прогностическая составляющая педагогического проектирования ставится И. А. Колесниковой и М. П. Горчаковой-Сибирской на первое место [48]. Прогностичность в проектной деятельности предполагает не только описание ожидаемых характеристик объекта, которые будут сформированы в результате реализации проекта, но и систематическое исследование перспектив развития объекта и окружающей его среды. Прогностика обеспечивается тем, что в зону внимания проектировщика-исследователя наряду с собственными педагогическими явлениями попадают и социальные процессы и явления, развитие которых будет предопределять заказ общества учреждениям образования.

Прогностика является обязательным элементом проектирования. Любой продукт проектной деятельности представляет собой обоснованное видение автором перспектив развития вводимых новообразований. На основе прогностики формируется перспективное поле проектирования. В условиях инклюзивного образования, управляемого на основе проектов, таким продуктом выступает любой документ, на основе которого организуется взаимодействие с ребенком. Продуктами проектирования, при условии соблюдения его процессуальных требований, являются программа коррекционной работы с группой и отдельным ребенком, программа психолого-педагогической поддержки, план воспитательной работы с классом и т.п. Обозначение данных документов как продуктов проектной деятельности предполагает включение в них элементов прогностики относительно индивидуальных траекторий развития; педагогических, технических и методических средств, которые будут востребованы в настоящем и перспективном будущем.

Рассматривая вопросы управления в проектировании, нельзя не обозначить роль контроля в реализации проекта. При этом контрольная функция в управлении проектами заключается не только в ревизии процесса их исполнения, но и в оценивании планируемых преобразований с точки зрения:

- обеспечения условий развития образовательной среды соответственно современной ситуации развития общества и института образования;
- гарантированной защиты интересов личности и расширения ресурсов среды в обеспечении условий ее развития;
- соблюдения нормативно-правовых требований, регламентирующих деятельность образовательных учреждений;
- перспективности и значимости.

Особенности процедуры проектирования диктуются спецификой разрабатываемого проекта, его масштабностью, пространственными и вре-

менными границами. Особенности проекта отражаются в количестве образующих его элементов, степени структурирования связей между ними.

Эффективность проектной деятельности может измеряться границами проектной ситуации, их расширение (дивергенция) обеспечивает более обширное пространство в реализации целевого предназначения проекта; разработанность принципов и концепции (трансформация); оптимальность выбранных вариантов решения поставленных целей (конвергенция). Термины «дивергенция», «трансформация», «конвергенция», введенные Дж. Джонсом [25], позволяют рассматривать педагогическое проектирование как процесс, проходящий в своем развитии три обозначенных выше этапа.

С позиции выделенных понятий можно рассмотреть процесс создания и реализации проекта «Развитие», прошедшего успешную апробацию в работе с учащимися одной из школ города Зеленодольска в конце 90-х гг. XX в. – начале нынешнего столетия. Проявлением этапа дивергенции стало появление самого проекта «Развитие», основные идеи и содержание, которого должны были способствовать эффективному внедрению системы Л.В. Занкова в практику начального образования. Расширение пространства педагогических действий в реализации идей развивающего обучения обеспечивалось:

- разработкой программы специальных занятий, направленных на развитие и коррекцию памяти, внимания, мышления, воображения учащихся на основе применения психотехники;

- тематической разработанностью занятий, что способствовала развитию информированности школьников, последовательному системному обогащению их знаний о мире;

- включением элементов развивающего обучения в занятия музыкой, хореографией, изобразительной деятельностью (для учащихся введен курс Оригами);

- созданием комплексной системы непрерывной диагностики и мониторинга развития ребенка.

Дивергенция как расширение пространства преобразований, направленных на решение проблемы эффективного развития младшего школьника, обеспечивает наращивание педагогических ресурсов для решения проектируемых задач.

Первые итоги работы по реализации проекта обеспечили переход к этапу трансформации, когда осуществлялась разработка принципов и концепции программы «Развитие», выстраивалась теоретическая основа новообразований в обучении и воспитании младшего школьника. Трансформация позволила представить преобразования в структурированном виде,

сформулировать основные положения идеи комплексного развития младших школьников, обучающихся по системе Л.В. Занкова.

Этап конвергенции проектирования позволил сократить поле поиска условий развития, детализировать и конкретизировать исследовательские решения по вопросу эффективного личностного и социального развития ребенка.

Осуществление проектирования с позиции трех рассмотренных этапов (дивергенции, трансформации, конвергенции) обеспечивает результативность решения педагогических задач. Это происходит в силу того, что проектирование перестает быть стихийно протекающим процессом.

Представленная модель проекта «Развития» обучающихся может быть воплощена в практике инклюзивного образования.

Проведенный анализ проектной практики и теории проектирования позволяет выстроить алгоритм проектной деятельности и выделить общие характеристики ее этапов в процессе разработки и реализации проектов:

- определение объекта проектирования, обоснование необходимости вмешательства в процесс его естественного развития, обозначение целей вмешательства и их детализация в задачах;

- установление зоны вмешательства, масштабности планируемых изменений (в зависимости от объекта, целей, задач зона вмешательства может быть ограничена рамками одного урока и занятия в детском саду; изменения могут носить глобальный или элементарный характер);

- определение теоретической основы планируемых изменений, выделение концептуальных положений для обоснования новообразований;

- анализ действующих нормативных документов и необходимой нормативной базы для планируемых изменений (при разработке проектов на уровне государственного управления – это разработка законов, приказов, распоряжений; при разработке проектов образовательной организации – это локальные акты);

- распределение функциональных обязанностей между участниками проекта, закрепление ролевого участия (роль разработчика, исполнителя, аудита и т.п.);

- разработка содержания мероприятий, сценариев их реализации (в связи с этим можно упомянуть новый термин, который сегодня широко используется в разрабатываемых проектах – «дорожная карта»);

- описание ожидаемого результата и критериев для выявления уровня достигнутого.

Примером следования обозначенному алгоритму может стать работа над проектом «Организация учебной деятельности в инклюзивном классе».

Объект проектирования – учебная деятельность учащихся инклюзивного класса.

Актуальность (необходимость) проектирования – обновление требований к организации и результатам образовательной деятельности в условиях стандартизации образования; включение в образовательный процесс детей с ОВЗ (с указанием особенностей образовательных потребностей данной группы детей).

Цель проектирования – достижение равенства образовательных прав и доступности образования учащихся как субъектов образовательной деятельности, гармонизация образовательных отношений.

Задачи проекта.

1. Разработать и реализовать новые подходы к организации образовательной деятельности.

2. Спроектировать требования стандартов, в том числе стандартов специального образования (они выбираются с учетом детей с ОВЗ), на содержание учебной деятельности.

3. Обеспечить доступность активного участия в учебном процессе каждого.

4. Стимулировать участие родителей в процессе освоения обучающимися предметных и метапредметных умений (а также задачи, в которых представлено авторское видение необходимого).

Зона вмешательства, в которой должны быть преобразования – организационные формы урока, методы преподавания и учения, методы воспитания, содержание деятельности, методическое обеспечение учебного процесса, содержание и формы педагогической поддержки, методы стимулирования и контроля, измерение результатов (в зависимости от позиций проектировщиков в список могут быть внесены другие элементы).

Теоретическая основа проекта. Анализ содержания понятия «учебная деятельность» в работах В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина, А. К. Марковой, П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной и др. позволяет увидеть отсутствие единого подхода к значению термина «учебная деятельность». Проектировщикам необходимо выбрать свои позиции в отношении используемого термина. На наш взгляд, современные требования к организации образования актуализируют точку зрения В. В. Давыдова и Д. Б. Эльконина. Они определяют учебную деятельность как один из видов деятельности школьников и студентов, которые выступают субъектами познания. Акцент на субъектность представляется особо значимым в выделении в качестве объекта проектирования учебной деятельности в инклюзивном образовании. Принцип субъектности означает, что педагогическое проектирование учеб-

ной деятельности в условиях инклюзивного образования носит индивидуализированный характер, осуществляется с учетом возрастных, социальных, психофизических особенностей субъектов учебной деятельности, предполагая вариативность учебных действий по степени сложности заданий, степени педагогической поддержки индивидуальной деятельности, ее технического сопровождения и т. п.

Анализ нормативной базы, регламентирующей учебную деятельность (Закон «Об образовании в РФ», ФГОС, СанПины, профессиональные стандарты педагога и др.). Разработка нормативных документов образовательной организации образовательной программы, адаптивной образовательной программы, рабочих программ, положений об организации учебного процесса в инклюзивном классе и др.

Создание концептуальной основы проектируемых новообразований. Согласно Д.Б. Эльконину, учебная деятельность является: общественной по своему содержанию; общественной по своему смыслу; общественной по форме своего осуществления. Д.Б. Эльконин в своих работах рассматривал учебную деятельность как деятельность, в результате которой происходят изменения в самом ученике [122]. **Продуктом** проектирования учебной деятельности выступают изменения в личности обучающегося. Данный подход соответствует идее современных стандартов общего образования.

Проектируя учебную деятельность, педагог должен определить то содержание, которое, представляя накопленное человечеством богатство культуры и науки, будет скомплектовано с учетом возможностей и потребностей ребенка.

Распределение функциональных обязанностей между участниками проекта может быть представлено в проекте таблицей, в которой обозначены функциональные обязанности руководителей школы (например, проведение системы мероприятий по повышению профессиональной компетенции педагогов), руководителей методических объединений (например, разработку рекомендаций, проведение консультаций для педагогов по разработке рабочих программ, комплекса заданий и т.п.), для психолога и дефектолога (разработка рекомендаций для педагогов по работе с детьми с ОВЗ) и т.д.

Реализация идеи управления педагогическими объектами на основе проектов предполагает выделение в качестве самостоятельного элемента проекта модуля «педагогическое управление учебной деятельностью». Преобразующий характер проектирования предусматривает внесение изменений в педагогическое управление учебной деятельностью, которое складывается из последовательности взаимосвязанных действий анализа, планирования, организации и контроля. Сценарии действий по изменению

педагогического управления учебной деятельностью учащихся могут быть обозначены в содержании проекта.

К мероприятиям, которые должны быть предусмотрены проектом, относится теоретическая и практическая подготовка педагога к проектированию ситуаций, в которых более продвинутый в освоении образовательных программ ученик станет помощником для тех, кто испытывает трудности в работе даже с более простым материалом (идея актуализации групповых форм обучения в инклюзивном классе).

К важным педагогическим способностям, развитие которых должно быть включено в содержание проекта относятся прогностические способности. Педагогическая прогностика должна помочь учителю увидеть готовность ребенка к работе в определенном темпе, с определенным содержанием, в определенной роли.

Проектирование педагогом образовательного процесса в условиях инклюзивного образования опирается:

- на социальные ценности демократии, гуманизма, равенства человеческих прав, ценность социальной активности и ответственности граждан как залога перехода к гражданскому обществу, ценность многообразия и толерантности;

- передовой международной и отечественный опыт в обучении и воспитании подрастающего поколения (в том числе опыт специального образования), инновационный потенциал педагогов, уровень их готовности к работе с детьми с особыми потребностями (подготовка и переподготовка педагогов к работе с особыми детьми должна быть обеспечена на этапе разработки проекта);

- нормативно-правовую базу деятельности учреждений образования, соответственно которой регулируются отношения в сфере образования и деятельность образовательных организаций;

- знание возрастных и индивидуально-типологических особенностей учащихся, которые проявляются в учебной деятельности, а также того, как компенсировать в организации учения дефект развития.

Организация учебной деятельности проектируется с учетом возможностей образовательной среды. Поэтому среди мероприятий проекта должны быть мероприятия, направленные на развитие самой среды. В проекте должно быть дано описание особенностей организации учебной деятельности детей с ОВЗ, с перечислением дидактического инструментария, ее материально-технического сопровождения.

Среди мероприятий проекта – коррекционно-развивающие мероприятия, благодаря которым будут преодолеваются сложности овладения дея-

тельностью ребенком. Например, дети с церебральным параличом нередко неправильно произносят те или иные звуки, «р» заменяют на «л», искаженно произносят шипящие и свистящие, в связи с этим будут испытывать сложности при написании многих слов. Устранение проблемы должно быть обеспечено организацией коррекционной работы логопеда, вовлечение в коррекционную деятельность родителей ребенка, педагога. В проекте должны быть представлены предписания действий взрослых в оказании помощи ребенку с особыми потребностями.

Особое место в проектируемых новообразованиях процесса и содержания учебной деятельности учащихся инклюзивного класса должны занять мероприятия, направленные на развитие мотивационной сферы учащихся. В разработке данного направления деятельности необходимо владение педагогом основными знаниями по психологии мотива и мотивации. Согласно А. Н. Леонтьеву, в мотивах учебных действий конкретизируется потребность в учебной деятельности как стремление к усвоению теоретических знаний, решению частных задач. Необходимостью актуализации в концептуальных положениях проекта, направленного на педагогическое управление учебной деятельностью учащихся теоретических положений, обращенных к мотивам и мотивации, объясняется обращение к работам Т. А. Ильиной, А. К. Марковой, И. П. Ильина и других исследователей.

Сценариями проекта предусмотрена педагогическая деятельность по развитию мотивационной сферы личности обучающихся. Пробуждение к активной учебной деятельности выстраивается на развитии познавательных интересов, формировании положительной учебной мотивации. Для сохранения мотива учебной деятельности необходима устойчивость интересов. Обеспечить данное условие в классе, где могут обучаться дети с особыми потребностями, достаточно трудно, поэтому проектирование должно внести изменения в окружающую среду, в создание развивающей среды – это условие сохранения устойчивого интереса для разных детей, тех, кто легко решает учебные задачи, и тех, кому решение любой, даже простой задачи, дается с трудом.

Умение пробудить стремление к учению с учетом особенности ситуации развития – важнейший показатель мастерства педагога, его проявление в работе в инклюзивном классе (группе) имеет свою специфику, которая несет потенциал нравственного развития человека (стремление стать лучше, сильнее в знаниях, чтобы помочь слабому).

Возрастные особенности детей дошкольного и начального школьного возраста позволяют сделать собственные успехи ребенка в качестве стимула

на получение права помогать более слабому в выполнении учебных заданий. Помогая другому учиться, ребенок лучше осваивает учебный материал.

Особое место в проекте **«Организация учебной деятельности в инклюзивном классе»** должно быть отведено определению ожидаемых результатов его реализации. Ожидаемый результат овладения тем или иным видом учебной деятельности ребенком с ОВЗ должен проектироваться с учетом его индивидуальности, нормативных документов, локальных актов образовательной организации. Среди ожидаемых результатов реализации проекта развитие мотивационной сферы личности, личностное развитие учащегося как субъекта не только образовательных отношений, но и социальных отношений.

Совместная учебная деятельность разных детей способствует формированию новой социальной установки, в которой фактор разницы возможностей, разницы сложности заданий и результатов достижений будет приниматься как социальная норма. Задачей педагога становится эмоционально-рассудочный настрой здоровых детей, подростков по отношению к сверстникам с аномалиями в развитии, к детям (подросткам) с нарушением интеллекта (например, синдромом Дауна).

Педагогическое управление учебной деятельностью на основе проекта предусматривает решение сложнейшей задачи – помощи ребенку поиска личностного смысла. К ожидаемым результатам реализации проекта можно будет отнести формирование условий педагогической поддержки учащихся в поиске личностного смысла жизни.

Понимание личностного смысла в учебной деятельности – один из важнейших стимулов в овладении ею, самоизменяясь в ней. При этом сущность педагогической поддержки (проект должен предусматривать организацию педагогической поддержки для всех обучающихся) заключается в коррекции индивидуальных притязаний и индивидуальных ожиданий в учебном труде.

В инклюзивном образовании необходимо формировать у обучающихся понимание того, что любые отклонения в психофизическом развитии несут ограничения в индивидуальных притязаниях и ожиданиях. Например, ребенок с ДЦП с полностью сохранным интеллектом может не хуже любого сверстника освоить математику, но выполнить учебные действия на уроках труда, физической культуры для него освоить порой невозможно [1, с. 158.].

Может статься, что в постижении другого его здоровыми сверстниками у педагога появится дополнительная возможность коррекции действий механизмов притязания и ожидания и предупреждения негативных по-

следствий (низкой самооценки, неуверенного поведения, неадекватно высокой самооценки, агрессивного поведения), способных найти проявление в поведении человека.

Описанная модель проекта имеет практическое значение и может быть основой проектов, разрабатываемых инклюзивными образовательными организациями.

Рассматривая проектный подход как актуальную основу развития отечественного образования, необходимо отметить возможности проектирования для развития процессов интеграции. Интегративность – характерная черта современной эпохи. Развитие интеграционных процессов в образовании обеспечит объединение усилий образовательных организаций в работе с обучающимися. Проектирование способно придать процессу интеграции целенаправленный характер. Среди мероприятий проекта «Интеграция школы и дошкольных учреждений» (проект может носить и любое более романтическое название, например «Действуем вместе!») могут быть следующие:

- организация совместной методической работы образовательных организаций;
- дни открытых дверей для коллег-смежников;
- совместные воспитательные мероприятия, посещение воспитанниками детского сада школы;
- формирование единой системы диагностики и мониторинга развития ребенка.

Среди разрабатываемых элементов моделей – программа преемственной системы коррекционной работы, организованной в системе «детский сад-школа» и т.п.

Согласно Концепции целевой программы развития образования на 2016–2020 гг. развитие образования невозможно «без реализации инновационных проектов по разработке и созданию новых моделей, развитию и совершенствованию существующих моделей, механизмов, образовательных программ, технических средств и технологий в области образования и молодежной политики» [50, с. 8].

Инновационные проекты в области инклюзивного образования, разрабатываемые на уровне государства, региональных органов власти, муниципальных образований и образовательных организаций обеспечат поступательное интенсивное развитие идеи образования лиц, имеющих особые образовательные потребности, в условиях стандартизации образования в непрерывной системе детский сад-школа.

Глава 2

СОЗДАНИЕ И РАЗВИТИЕ КЛАСТЕРА ПО ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

2.1. Кластерный подход к созданию инклюзивной системы «Детский сад-школа»

«Кластер» (в переводе с английского cluster – «скопление, пучок») означает объединение нескольких однородных элементов, которое может рассматриваться как самостоятельная единица, обладающая определенными свойствами (Википедия). Ключевое слово в этом определении – «объединение». Термин «кластер» используется в различных областях – в системе IT, в экономике, химии, музыке, педагогике (кластерные технологии); известны также языковые кластеры, кластеры учебных организаций, туристические кластеры и др.

Практика инклюзивного образования, протекающего разрозненно в различных учебных организациях, свидетельствует о многих организационных издержках. Рассмотрим некоторые из них с точки зрения процесса и результатов.

Современное состояние инклюзивной практики свидетельствует о реализации преимущественно авторских технологий. Упомянутая выше образовательно-воспитательная система школы комплексного типа 1321 «Ковчег» города Москвы широко использует ресурсы различных социальных и развивающих центров микрорайона. В этой школе дошкольная система «подтянута» к школе и практически интегрирована с общим школьным воспитательно-образовательным процессом. Данная система, безусловно, обеспечивает непрерывность предшкольного и школьного инклюзивного процесса, однако он охватывает лишь предшкольный возраст и не обеспечивает полной преемственности в сопровождении детей дошкольного периода развития.

Создание преемственной системы инклюзивного образования может быть эффективно осуществлено при использовании кластерного подхода. В микрорайоне в условиях города и поселка городского типа может быть ор-

ганизован кластер, состоящий из общеобразовательной школы (школ), дошкольного образовательного учреждения (ДОУ), Центров развития или Центров дополнительного образования, коррекционных школ и других типов образовательных организаций. Таким объединением может управлять Совет или одно из учреждений, уполномоченных доверием остальных организаций.

Безусловно, во главе такого совета должен быть специалист, обладающий достаточной компетентностью в области инклюзивного образования, дефектологии и современных образовательных и социальных технологий. Такой специалист, который отличается лидерскими качествами и энтузиазмом, обладающий стратегическим мышлением, способен охватить своим влиянием как детей, педагогов, так и родителей, семей, детей, вовлеченных в инклюзивный образовательно-воспитательный процесс.

Кластер позволяет решить множество организационно-педагогических проблем. Рассмотрим некоторые из них. Первое, наиболее осязаемое решение в кластеризации инклюзивного образования, – это обеспечение образовательного процесса кадрами за счет использования совокупных кадровых и материальных ресурсов. Во-вторых, кластер позволяет использовать совокупную материальную базу в обучении, реабилитации и коррекции детей с ОВЗ.

Видов кластеров инклюзивных образовательных организаций может быть много. Вариативность кластерных инклюзивных систем порождает вариативность образовательной среды, которая создает определенный колорит кластера – он может быть сильным, комфортным, коррекционным или слабым, размытым, малокомфортным.

В микрорайоне города или поселка могут быть созданы разные кластеры – их количество и состав определяют органы управления образованием. В условиях малого города, поселка городского типа или села может быть создан всего один кластер, который способен принять всех детей в смешанные группы дошкольной образовательной организации и школы.

Создание кластера инклюзивных образовательных организаций имеет важное значение не только для детей, нуждающихся в особом психолого-педагогическом сопровождении, но, прежде всего, для родителей детей с ОВЗ, которые испытывают особую тревогу при переводе ребенка из одной ступени образования в другую. Практика показывает, что такого ребенка многие школы после выпуска из дошкольной образовательной организации не принимают (слишком много хлопот, да и педагогические коллективы в большинстве случаев не готовы работать с детьми с ОВЗ). Родители вынуждены бегать по разным инстанциям, доказывать, что ребенок обучаем.

Правовая безграмотность родителей порождает и равнодушие в управлении судьбы детей с ОВЗ. Нередко родители, потеряв надежду на

обучение ребенка в общеобразовательной школе, смиренно соглашаются на домашнее обучение, и из-за этого состояние фрустрированности семей только усугубляется.

Рассмотрим варианты кластеров инклюзивных систем.

Вариант 1. Классический. Это школа – комплекс, центром которого является школа «для всех» детей. На основе единой программы развития объединяются детский сад, общеобразовательная школа, профессиональная школа (колледж), центры развития (музыкальная, художественная школы). Подобные школы-комплексы (учебно-воспитательные комплексы) были популярны в 90-е гг. прошлого века (школы Д. З. Ахметовой, Г. Е. Пейсаховича, Е. А. Ямбурга и др.). Некоторые из них процветают и по сей день, преобразовавшись в лицеи, адаптивные школы, гимназии. Эти школы – кластерные организации с центром в школе и руководящей ролью директора школы – по сути своей являются инклюзивными, демократичными.

В них среда образования, то есть система влияний и условий формирования личности, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении, способствует обеспечению каждому ребенку условий для равенства во всем и самореализации всех и каждого. В них структура образовательной среды такова: субъекты образовательного процесса (дети, педагоги); социальный компонент (условия для социализации ребенка – обретения жизненно-важных компетенций); пространственный компонент (доступность всего образовательного пространства для всех и каждого); психодидактический компонент (адаптивные образовательные программы, методики, технологии) (по В. А. Ясвину).

В настоящее время происходит возврат к системе комплексной организации учебно-воспитательного процесса: нередко при школах строят дошкольные образовательные организации, адаптируются программы и образовательные стандарты двух ступеней общего образования – дошкольного и школьного. Подобный комплекс в своем штате должен иметь узких специалистов: специального психолога, дефектолога и др.

Второй тип кластера инклюзивной системы – детский сад – общеобразовательная школа – коррекционная школа. Данный кластер эффективен в связи с наличием в системе коррекционной школы специалистов дефектологического профиля, столь необходимых в организации реабилитационно-оздоровительной работы с детьми с ОВЗ. Управление развитием такого кластера может осуществлять совет, состоящий из специалистов всех образовательных организаций, объединенных на договорной основе.

Третий тип кластера может быть организован при учреждении дополнительного образования. Образовательные организации микрорайона

(детские сады, школы, коррекционные школы, центры развития образования) могут перенести ряд реабилитационно-восстановительных мероприятий на базу учреждения дополнительного образования, не обремененного образовательными стандартами и успеваемостью школьников. В этой ситуации важно обеспечивать трансфер детей с ОВЗ в учреждение дополнительного образования, в котором должна быть создана полноценная инклюзивная доступная среда.

Четвертый тип инклюзивного кластера может быть организован с участием производственного сектора. Такой кластер появится при наличии руководителя организации, четко осознающего свою социальную миссию. Наличие в производственной организации (цехе, фабрике, производственном участке) специально оборудованных рабочих мест для инвалидов, для лиц с ОВЗ позволит усилить подготовку детей, старшеклассников к трудовой деятельности, эффективно организовать профориентационную работу.

Наконец, пятый тип инклюзивного кластера можно считать идеальным. В нем могут быть идейно и организационно объединены детский сад, школа, учреждение среднего профессионального образования, коррекционные учреждения, вуз, производственные предприятия, мастерские, школы искусств, учреждения дополнительного образования. Во всех этих организациях должна быть создана доступная среда для всех категорий лиц с ОВЗ, работать Центры адаптации и реабилитации, оснащенные всем необходимым оборудованием, а в штатном расписании должны быть предусмотрены специалисты – социальные педагоги, тьюторы, психологи, медики, тренеры, педагоги-фасилитаторы, инструкторы по обучению трудовым навыкам, ассистенты и другие, соответствующие концепции развития такого кластера. Управление развитием такого кластера может осуществлять совет, состоящий из представителей производственного сектора, образовательных организаций, депутатов местного совета, родителей и учащихся, педагогов и специалистов. Такой кластер способен реализовывать триединую цель – обучение, воспитание и социализацию каждого участника, стать опорой и надеждой для ребенка и семьи ребенка-инвалида, сталкивающейся с невероятными сложностями и необратимыми процессами, возникшими в связи с появлением в семье «особого» ребенка. Создание и развитие такого «идеального» кластера требует больших интеллектуальных вложений и энтузиазма, заинтересованных в этом личностей, истинно верящих в благородство и высокую миссию такой работы.

Любой образовательный кластер должен разрабатывать концепцию социального и психолого-педагогического образовательно-воспитательного пространства развития ребенка в системе инклюзивного кластера.

Одним из ключевых элементов концепции является проблема социально-психологического пространства развития ребенка. Социально-психологическое пространство – термин на стыке двух наук: социологии и психологии. При анализе проблемы социально-образовательного пространства мы опираемся на теории из области социальных и психологических наук. Инклюзивный кластер – это открытая педагогическая система с множеством внешних связей, где психологическое пространство образуется совместной деятельностью субъектов образовательно-воспитательной деятельности.

Основные признаки этого пространства: разнообразие видов и форм деятельности субъектов развития, широкие внешние и внутренние связи, взаимозависимость и взаимообусловленность всех элементов кластерной системы. Социальное пространство кластера включает и семью как основной фактор влияния на развитие личности. Семья не только ячейка общества, но и первая реальная социальная среда человека. Включение семьи в пространство кластера чрезвычайно важно, ибо усилия школы и самого ребенка будут напрасны, если они не найдут поддержки в семьях учащихся. В диагностико-коррекционной работе и измерении результатов кластерной системы необходимо учитывать оценочные суждения родителей, и этот подход лег в основу одного из критериев определения эффективности системы. В выявлении эффективности кластерного подхода рекомендуется и учет общественного мнения, в изучении которого можно применить методы анкетирования населения, беседы, интервью, участие в исследовании фокус – групп.

Основополагающая значимость в реализации кластерного подхода в создании инклюзивной среды принадлежит педагогическим коллективам. Личностная ориентация деятельности педагогического коллектива должна соответствовать идее гармонического развития личности, что является одной из основополагающих идей инклюзивной системы. Гармоничность мы понимаем как гармонию человека с окружающим миром, как достижение человеком внутреннего равновесия.

В основе кластерного развития инклюзивной системы – системообразующий фактор комплексности, который понимается нами как осуществление целостности личности в учебно-воспитательном процессе, интеграции ее в окружающий мир, идентификации своего «Я» с окружающими, с обществом, в котором происходит самореализация личности. Отсюда возникает идея гармонического развития – гармонии внутренней и внешней.

Близко к нашим подходам определение понятия «гармоническое развитие», данное О. С. Газманом, который утверждал, что «выравнивать людей в их развитии бессмысленно и антигуманно, т.к. легко нанести существенный вред индивидуальности». Понятие «гармоническое», как равное

развитие всех сторон, в абсолютном значении принять нельзя. Очень интересно второе объяснение О. С. Газмана: «Второе толкование гармонии развития близко по смыслу музыкальной гармонии, где сами по себе звуки – разные, неравные по силе и длительности, но вместе создают ощущение целого, эстетически завершенного: своеобразное согласие разногласного. При таком понимании гармонично развитый человек – это человек целостный в том смысле, что хотя у него разные черты и способности представлены не в равной мере – одни слабее, другие сильнее, – они все же составляют целостность». Гармоничность является одним из проявлений толерантности личности. Целостность и интеграция – характерные компоненты гармоничности личности. К примеру, ребенок, только что родившийся, развит всесторонне и гармонично в той мере, в какой об этом позаботилась природа, ему свойственна априорная целостность. Младенчество, дошкольное детство – такой период, когда ребенок устанавливает гармонию с внешним миром, ведущую роль в этом процессе играют взрослые и родители. Возраст младшего школьника позволяет осуществить равномерное элементарное образование (развитие) – умственное, физическое, эстетическое, трудовое. В период отрочества происходит определенная дисгармония в развитии подростка: отдельные функции организма и стороны личности (половая сфера, общение, самооценка, микросоциальная самореализация) развиваются бурно и неровно, другие пока дремлют. В этом возрасте происходит социальная идентификация личности. В юношеском возрасте, благодаря росту самосознания и волевой сферы, происходит гармонизация с окружающим миром и с самим собой – молодые люди становятся субъектом своего развития, что свидетельствует о целостности процесса развития. Каждый возрастной этап несет в себе в тех или иных проявлениях элементы всех типов гармонии, характеризующих тенденции развития личности, ее социальной адаптации. Следовательно, в период интенсивного развития личности (начиная с младенчества и преддошкольного детства до совершеннолетия) необходимы определенные условия. Такое утверждение доказывает целесообразность комплексности как системообразующего фактора развития личности при создании модели инклюзивной общеобразовательной организации. Обязательными составляющими этой модели становятся непрерывность, целостность, комплексность, гармоничность, интеграция, учет факторов онтогенеза, коррекционность. Такая модель образования и воспитания соответствует запросам каждой конкретной личности и целям ее саморазвития в условиях инклюзивности системы.

В своей работе мы исследовали влияние кластерной инклюзивной образовательно-воспитательной среды на развитие личности. Кластер с этой

точки зрения, – своеобразный микросоциум, созданный специально для разностороннего развития качеств личности: это и психолого-педагогическое пространство, специально созданное с учетом социальных запросов, позволяющее развивать потенциальные способности детей. Известно, что все люди имеют генетические способности и врожденные задатки, которые могут либо развиваться и совершенствоваться, либо нивелироваться и угасать. Дурные привычки и отрицательные качества личности, сформировавшиеся в раннем детстве, сложнее искоренять, нежели с самого младенчества формировать положительные. Огромна в этом значимость педагогической деятельности, направленной на раскрытие лучших качеств личности и на формирование положительной мотивации к жизни. Создание таких условий (обучение, воспитание, труд, развивающая внеурочная деятельность) возможно лишь при общей психологизированной атмосфере, когда человеческие отношения строятся на взаимном доверии, уважении, признании личности другого, когда поступки не осуждаются, а осмысливаются и осознаются, по необходимости – корректируются. В инклюзивной образовательной среде происходит гармонизация человеческих взаимоотношений, в ней царит особый дух уважения к личности, признания ее целостности и достоинств. Необходимо осуществлять триединство воспитательных воздействий: семьи – школы – социума. При этом школа становится центром, обеспечивающим развитие личности (ребенка, педагога), в какой-то степени влияющим и на определенные устои, отношения в семье (через ребенка).

Таким образом, инклюзивный кластер – специально создаваемое образовательно-воспитательное пространство, влияющее на ребенка совокупными педагогическими средствами.

Показатели этого «пространства»:

- общая гуманная атмосфера общения и доступность коммуникаций;
- щадящий ребенка режим деятельности;
- забота о здоровье и благе всех субъектов деятельности (детей, педагогов, воспитателей, нянечек, поваров и т.д.);
- признание уникальности и самоценности каждой личности;
- коррекционно-развивающая деятельность;
- наличие условий для разностороннего развития личности;
- наличие условий для постоянного развития и саморазвития (интеллекта, физического тела, нравственно-духовной сферы);
- непрерывность педагогических инноваций и педагогического мониторинга;
- наличие технологий, инновационных курсов для социализации и гуманизации личности;

- глубокая связь, взаимодействие и интеграция с внешней средой;
- динамичность и гибкость системы;
- развитие самоуправления, создание условий для самоактуализации обучающихся, независимо от их способностей и возможностей.

В целях создания и развития преемственной системы инклюзивного образования ИЭУП разработал и реализует проекты Республиканской базовой площадки по инклюзивному образованию (Приказ заместителя премьер-министра РТ – министра образования и науки РТ № 5651/14 от 7.10.2014), Федеральной инновационной площадки по реализации направления «Создание и развитие преемственной системы инклюзивного образования в Республике Татарстан» (протокол голосования Комиссии по вопросам развития инновационной инфраструктуры в сфере образования № АГ-9/02пр от 11 декабря 2014 г. и приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 1600 от 19 декабря 2014 г.). Институт стал научно-методическим центром по развитию инклюзивного образования в образовательных организациях. В вузе создана единственная в Республике Татарстан кафедра теоретической и инклюзивной педагогики. В настоящее время идет процесс создания кластера инклюзивных образовательных организаций в Ново-Савиновском и Авиастроительном районах г. Казани.



Создана сеть инклюзивных образовательных организаций в Республике Татарстан с целью оказания научно-методической помощи.

На первом этапе в сеть вошли следующие организации:

Дошкольные образовательные организации:

1. МБДОУ № 12;
2. МАДОУ № 16;
3. МАДОУ № 283.

Школьные образовательные организации:

1. МБОУ «СОШ № 33»;
2. МБОУ «СОШ № 71»;
3. МБОУ «СОШ № 72»;
4. МБОУ «СОШ № 78»;
5. МБОУ «СОШ № 111»;
6. МБОУ «ООШ № 168»;
7. МБОУ «СОШ № 2» г. Елабуга;
8. МБОУ «Лицей № 14» г. Зеленодольск.

Для разработки кластерной модели инклюзивного образования регулярно проводятся научно-методические и методологические семинары в муниципальных районах Республики Татарстан на тему: «Методология и технологии инклюзивного образования».

В данных семинарах приняло участие 3500 педагогов со всей Республики Татарстан. Семинары проходили в следующих городах и муниципальных районах РТ: Казань (Ново-Савиновский, Советский и Московский районы), Альметьевск, Апастово, Арск, Елабуга, Зеленодольск, Лаишево, Набережные Челны, Чистополь.

Ресурсы, разработанные для кластерного развития инклюзивного образования. Научно-методические разработки в помощь педагогам образовательных организаций.

Учебно-методические пособия:

- Под ред. Ахметовой Д.З. «Педагогика и психология инклюзивного образования. Выпуск 1».
- Под ред. Ахметовой Д.З. «Педагогика, психология и технологии инклюзивного образования. Выпуск 2».

Монографии:

- Ахметова Д.З., Нигматов З.Г., Челнокова Т.А., Кочергин А.В., Яковлева Е.Л. «Преемственная система инклюзивного образования» (монография в 3 томах).
- Ахметова Д.З., Нигматов З.Г., Челнокова Т.А. «Инклюзивное образование: история, теория, технологии».

Научно-методические пособия:

- Яковлева Е.Л. «Инклюзивный подход к бытию».

- Кочергин А.В., Кочергина К.А., Романенко О.Н. «Развитие слуха и речи у детей и взрослых с применением технических систем «Бекар».

- Горынина В.С., Игнатьев А.Е., Сафина А.И. «Реализация коррекционно-развивающих программ с детьми дошкольного возраста в условиях инклюзивного образования».

- Ахметова Д.З. «Инклюзивный подход к психолого-педагогическому сопровождению обучения с применением дистанционных образовательных технологий».

- Замалетдинова Н.Ш., Морозова И.Г., Паранина Н.А. «Креативные технологии инклюзивного образования».

Методические пособия:

- Скобельцина Е.Г., Юсупова Г.В. «Инклюзивный подход к обучению одаренных детей».

- Морозова И.Г. «Обучение детей-мигрантов в инклюзивной среде».

- Горынина В.С., Орешникова Л.А. «Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата в инклюзивной группе».

- Горынина В.С. «Дети с нарушениями зрения в инклюзивной группе».

- Горынина В.С., Орлов Г.В., Митрофанов И.А. «Дети с умственной отсталостью в инклюзивной группе».

- Айзатуллина Д.В., Игнатьев А.Е. «Методические рекомендации по работе с детьми с речевыми нарушениями в условиях инклюзивного образования».

- Игнатьев А.Е. «Методические рекомендации по работе с детьми с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования».

- Ахметова Д.З., Лазарев М.Л., Сафина А.И. «Применение программ М.Л. Лазарева «Сонатал», «Интоника», «Здравствуй» на занятиях развивающего характера в инклюзивных группах».



Открыт Центр адаптации, реабилитации и ресоциализации «VERA» при Институте экономики, управления и права (г. Казань).

Центр «VERA» создан при кафедре теоретической и инклюзивной педагогики Института экономики, управления и права в июне 2013 года. Одновременно Центр «VERA» является лабораторией технологий инклюзивного образования. Данный проект является полностью социально-ориентированным и занимается оказанием психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям.

Выиграны ГРАНТЫ

- 2013 год – грант Национального благотворительного фонда при Президенте РФ «Разработка и реализация коррекционно-развивающих программ для детей-дошкольников с множественными нарушениями развития, организация обучения и воспитания в инклюзивных группах различных категорий детей».

- 2014 год – грант Кабинета министров РТ «Реализация программ психолого-педагогической помощи семьям детей-инвалидов с использованием ресурсов Центра адаптации, реабилитации и ресоциализации «VERA» Института экономики, управления и права (г. Казань)»

Создана инклюзивная школа искусств.

На базе Центра адаптации, реабилитации и ресоциализации «VERA» создана Инклюзивная школа искусств, основное направление которой – музыкально-эстетическое воспитание здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья. Педагоги проводят занятия по вокалу и игре на музыкальных инструментах (фортепиано, синтезатор, курай и т.п.). Во время занятий у детей повышается интеллектуально-творческий потенциал через приобщение к мировой художественной культуре.

Успешно развивается Международный центр инклюзивного образования (International Center on Inclusive Education). Он объединяет 30 партнеров из России, Ближнего и Дальнего зарубежья.

Издана коллективная монография "International Review of Inclusive Education: Experiences, Issues and Trends", готовится первый выпуск электронного журнала "International Research on Inclusive Education".

Все эти ресурсы служат построению системы кластерного развития инклюзивного образования в едином образовательно-воспитательном пространстве микрорайона крупного города.

2.2. Инклюзивный детский сад

Первой ступенью в непрерывной системе инклюзивного образования является дошкольное образование. Опыт деятельности дошкольных образовательных организаций нашей страны в работе с детьми с особыми возможностями вырабатывался на протяжении двух последних десятилетий. Изменение отношений по вопросу дошкольного образования детей с ОВЗ связано с распространением идеологии инклюзивного образования в 90-ые гг. благодаря Международным актам, среди которых Джомтьенская декларация (1990), резолюция 49/153 Генеральной Ассамблеи ООН (1993 г.), Саламанская декларация (1994 г.).

Идеи международных документов получили отражение в Российском законодательстве. В Федеральном законе от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» записано: «Детям – инвалидам дошкольного возраста предоставляются необходимые реабилитационные меры и создаются условия для пребывания в детских дошкольных учреждениях общего типа. Для детей – инвалидов, состояние здоровья которых исключает возможность их пребывания в детских дошкольных учреждениях общего типа, создаются специальные дошкольные учреждения» (ст. 18 ФЗ). В Типовом положении о дошкольном образовательном учреждении, утвержденном Постановлением Правительства РФ от 01.07.1995, были установлены следующие виды дошкольных образовательных учреждений:

- детский сад;
- детский сад с приоритетным осуществлением одного или нескольких направлений развития воспитанников (интеллектуального, художественно-эстетического, физического и др.);
- детский сад компенсирующего вида с приоритетным осуществлением квалифицированной коррекции отклонений в физическом и психическом развитии воспитанников;
- детский сад пристра и оздоровления с приоритетным осуществлением санитарно-гигиенических, профилактических и оздоровительных мероприятий и процедур;
- детский сад комбинированного вида (в состав комбинированного детского сада могут входить общеразвивающие, компенсирующие и оздоровительные группы в разном сочетании);
- центр развития ребенка – детский сад с осуществлением физического и психического развития, коррекции и оздоровления всех воспитанников.

Детские сады комбинированного и компенсирующего видов стали первой формой интеграции детей с нарушением развития в пространство дошкольного образования. В названном Типовом положении были обозначены требования к приему ребенка с ОВЗ – при «наличии условий для коррекционной работы на основании заключения психолого-медико-педагогической консультации». Деятельность дошкольных учреждений комбинированного и компенсирующего видов открывает стартовые возможности для становления и развития инклюзивного образования дошкольников. В письме Министерства образования РФ (от 16.01.2002 № 03-51-5ин/23-03) было рекомендовано открывать в дошкольных учреждениях комбинированного вида смешанные группы детей, в которых могли бы одновременно воспитываться и обучаться нормально развивающиеся дети и дети с определенным отклонением в развитии. При этом установленные нормы общего количества детей в данных группах были несколько меньше норм для обычных групп детского сада. Численность детей с нарушением развития должна быть не более 3–4 человек на одну группу.

С появлением детских садов комбинированного и компенсирующего видов, смешанных групп у детей с инвалидностью появилась возможность получения дошкольного образования. С вовлечением детей с ограниченными возможностями здоровья в организованный образовательный процесс определились и проблемы их обучения и воспитания. Одним из вариантов их решения сегодня определяется ранняя диагностика нарушений развития ребенка и оказание ему и его родителям квалифицированной помощи, начиная с самых первых месяцев жизни.

Опыт отдельных регионов России позволяет утверждать, что сложности, связанные с включением ребенка с ОВЗ в систему дошкольного образования, его адаптацией к условиям детского сада могут быть несколько снижены при условии ранней помощи детям. Чем раньше ребенок получит квалифицированную помощь, тем эффективней будет протекать процесс его адаптации. В этой связи актуальным является создание региональных и муниципальных программ, направленных на выявление случаев детской инвалидности и оказание своевременной психолого-педагогической помощи ребенку и его родителям до включения ребенка в пространство дошкольного образования. Как показывает анализ передовой практики ранней помощи детям, специально созданные службы по работе с младенцами могут стать первой ступенью преемственной системы инклюзивного образования. В этой связи актуален опыт работы первой в России Службы ранней помощи, которая была создана в Санкт-Петербурге в 1992 г. Служба ранней помощи оказывала содействие семьям, имеющим детей с нарушением

развития, в планировании образовательного маршрута ребенка, обеспечивала преемственность программы раннего развития с программой последующего образования [24]. Подобные службы, аккумулируя зарубежный и отечественный опыт, сегодня действуют во многих регионах России.

Для организации в нашей стране дошкольного обучения и воспитания детей с нарушением психофизического развития вместе со здоровыми сверстниками большое значение имеет изучение зарубежного опыта. В странах Европы уже в последние десятилетия прошлого века все дети с первых месяцев жизни стали получать психолого-медико-педагогическое сопровождение. Большинство детей с нарушением развития раннего и дошкольного возраста оказались интегрированы в среду нормально развивающихся сверстников. Благодаря созданию целостной системы психолого-медико-педагогического сопровождения во многих европейских странах осуществляется раннее выявление отклонений развития ребенка и оказание ему необходимой коррекционной помощи. Сегодня в этих странах накоплен разнообразный опыт интеграции дошкольников с отклонением развития. В работах Е. А. Екжановой, Е. В. Резниковой приводится анализ интегрированных подходов в работе с детьми с ОВЗ в детских садах Германии [32].

В США каждый штат имеет большую самостоятельность в организации образования детей с инвалидностью. Тем не менее, во многих штатах наблюдается рост числа инклюзивных дошкольных учреждений, ставших альтернативой специализированным. По некоторым данным, в США более 50% детей дошкольного возраста с ОВЗ воспитываются в государственных инклюзивных детских садах.

Во Французской общине дети в возрасте от 2,5 до 14 лет, имеющие особые образовательные потребности, обеспечиваются индивидуальной помощью. Предназначенная для них учебная программа состоит из трех этапов, каждый из которых включает пять стадий. [42]. Дифференцированное содержание обучения формируется применительно к уровню умственного и физического развития ребенка с учетом его индивидуальных особенностей.

Для дошкольников Исландии с особенностями развития законодательно установлено право на специальную поддержку. В Италии Законом 1992г. введена полная образовательная интеграция, начиная с дошкольного образования, в штатах учебного учреждения предусмотрена должность ассистента учителя. Большинство детей с ограниченными возможностями здоровья дошкольного возраста посещают инклюзивные дошкольные учреждения в Португалии и Швеции. В ряде стран Восточной Европы, наряду с развитием системы инклюзивного дошкольного образования, продолжает

существовать специальное образование для детей дошкольного возраста. Таким образом, декларированное в мировом масштабе равенство образовательных прав человека становится реальностью. В реализации равенства образовательных прав детей дошкольного возраста с инвалидностью каждая страна выстраивает свои модели инклюзивного образования.

Опыт инклюзивного образования получил развитие и в бывших Советских республиках. В первый год нынешнего столетия при содействии ООН в Азербайджане был начат эксперимент в области образовательной инклюзии. Идеи инклюзии активно реализуются в Белоруссии, где дефектологическое образование должен иметь каждый педагог начальной школы. В конце первого десятилетия XXI в. инклюзивные образовательные учреждения появляются на Украине, разрабатываются концептуальные нормы образовательной инклюзии.

Зарубежный опыт в организации интегрированного дошкольного образования, начиная с 90-х гг. XX в., адаптировался к российской действительности. Его развитие в российском образовании отражало позиции отечественных ученых и практиков. Например, согласно точке зрения отечественных ученых, в смешанной группе детского сада одновременно с нормально развивающимися малышами могут обучаться и воспитываться только дети одной нозологической группы либо с нарушением интеллекта, либо с нарушением слуха, либо с нарушением зрения. Данная идея нашла практическое воплощение в интегрированной модели дошкольного образования. Опыт его организации был обобщен в материалах конференций и публикаций [35, 36, 69, 91].

Среди поднимаемых вопросов организации интегрированного дошкольного образования – методические аспекты интеграции и социализации детей с нарушением развития, диагностическая и коррекционная работа, психолого-педагогическое сопровождение ребенка и другие.

Предметом научного обобщения стал опыт педагогической деятельности в работе с интегрированными в среду учреждения дошкольного образования детьми с аутизмом (Е. Е. Леонтьева, Е. А. Фандорка, Л. В. Шапкова); синдромом Дауна (Т. П. Медведева, О. В. Чистякова); нарушением речи (Ж.В. Антипова) и других категорий заболеваний.

В течение последнего десятилетия прошлого столетия отработывались модели интеграции, формировался российский опыт диагностической и коррекционной работы с дошкольниками с нарушением развития в условиях интегрированного дошкольного образования. Накопленный опыт открывал новые грани развития дошкольного образования для детей с ОВЗ. В письме Минобразования № ин/23-03 «Об интегрированном воспитании и

обучении детей с отклонениями в развитии в дошкольных образовательных учреждениях» от 16 января 2002 г. указывается на то, что «развитие интегрированного воспитания и обучения создает основу для выстраивания качественно нового взаимодействия между массовым и специальным образованием, преодолевая барьеры и делая границы между ними прозрачными». Настоящим письмом перед дошкольными учреждениями ставится задача повышения уровня доступности дошкольного образования для детей, относящихся по заболеванию к разным категориям. В письме установлены нормативы к количеству детей в смешанных группах детского сада, с учетом категории заболевания интегрированных в них детей с ОВЗ. Данные нормативные требования являются и основой комплектования групп инклюзивного детского сада.

В 2008 г. Министерством образования и науки РФ подготовлено и утверждено постановлением Правительства Российской Федерации Типовое положение о дошкольном образовательном учреждении (№ 666 от 8 сентября 2008 г.). Настоящим Типовым положением регламентируется организация совместного воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и детей, не имеющих нарушений развития. С принятием нового Типового положения произошли определенные подвижки в дошкольном образовании детей с ОВЗ. Отрабатывались разные модели интеграции детей с ОВЗ (временной, частичной, полной), разнообразие организационных форм и методов работы воспитателя.

В дошкольных образовательных учреждениях, развивающих идеи интеграции (инклюзии), вводится должность дефектолога, психолога, логопеда, определяются их функциональные обязанности. Образовательный процесс в них осуществляется на основе программы дошкольного образования и коррекционной программе специального образования. Письмом Минобразования № ин/23-03 от 16 января 2002 г. установлен ряд требований в работе с воспитанниками смешанных групп. Среди этих требований – наличие индивидуальных программ развития, проведение наряду с фронтальными занятиями подгрупповых форм занятий, организация работы малых групп (2–3 воспитанника), индивидуальные занятия. В нормативных документах Министерства установлены требования к документации, которой сопровождается организация дошкольного образования.

Диалектическим продолжением практики интеграции детей с ОВЗ в систему дошкольного образования становится инклюзивное образование. Его развитие происходит сегодня быстрыми темпами во многих регионах России. Стихийно формируется разнообразный опыт инклюзии. На момент начала формирования инклюзивной практики многие дошкольные учрежде-

ния провели предварительные мероприятия, связанные с переоборудованием детского сада, закупкой специального оборудования (сухого бассейна, тренажеров и т.п.). Особое место среди предварительных мероприятий занимает работа с родителями детей, не имеющих отклонений в развитии. Формирование позитивного мнения родителей о приеме в общеразвивающие группы детей с ОВЗ является важной задачей подготовительного этапа.

Рост численности дошкольных учреждений, ориентированных на перспективы развития своего учреждения как инклюзивного, на фоне обновленных квалификационных требований к педагогическим работникам, актуализирует вопрос подготовки кадров нового типа. В число предварительных мероприятий дошкольной организации, ориентированной на идеи образовательной инклюзии, включаются мероприятия, связанные с подготовкой кадров специалистов для дошкольных инклюзивных учреждений. Как показывают результаты исследований, проведенных в Томске Н. А. Урядницкой, 21 % респондентов считает, что для эффективной реализации инклюзивного образования в дошкольном образовании не хватает квалифицированных кадров. При претворении идеи инклюзивного образования в практике дошкольной организации изменяется штатное расписание. Так, в штатное расписание «Центра развития ребенка – детский сад № 16» Ново-Савиновского района г.Казани, который посещают дети с нарушением опорно-двигательного аппарата, были включены дополнительные единицы (2 единицы учителей-дефектологов, 1 ставка педагога дополнительного образования, 2 воспитателя на группу, 1 ставка инструктора ЛФК, 0,5 медсестры по массажу). Подобные штатные изменения имеются в дошкольных инклюзивных организациях, которые сформировались на базе детских садов комбинированного вида. Однако планы стать инклюзивными вынашивают сегодня и дошкольные учреждения общеразвивающегося вида, для которых вопрос изменения штатной сетки и кадрового обеспечения становится препятствием в реализации собственных планов.

Преградой на пути широкомасштабного развития дошкольного инклюзивного образования выступает и вопрос бюджетного финансирования. Существующий регламент требований по количеству включенных в пространство интегрированной (инклюзивной) группы дошкольного образования детей с ОВЗ предполагает увеличение расходов на образовательные услуги. Определенный рост расходов связан с требованиями к условиям инклюзивного образования, в которых обязательным является требование доступности и безопасности образовательной среды. Дополнительных финансовых вложений требует изменение сетки штатного расписания. В качестве одного из путей решения финансовых вопросов на пути перехода к

инклюзивному образованию выделяют спонсорскую помощь. Поиск спонсоров становится одним из направлений деятельности руководства дошкольного учреждения, взявшего курс на инклюзивное развитие.

Актуальным вопросом организации инклюзивного дошкольного образования является комплектование групп. Комплектование групп дошкольного учреждения происходит в соответствии с общими положениями, действующими в регионах России, – через постановку на учет в электронном виде на Портале государственных и муниципальных услуг. Родители ребенка с инвалидностью регистрируются на Портале с указанием характера нарушений здоровья ребенка. Письмом Минобрнауки России от 8 августа 2013г. № 08-1063 «О рекомендациях по порядку комплектования дошкольных образовательных учреждений» установлены единые требования к учету численности детей, нуждающихся в предоставлении места в ДОО.

Порядок и процедура регистрации – общие для всех детей. Однако, согласно Указу Президента Российской Федерации № 1157 «О дополнительных мерах государственной поддержки инвалидов» от 02.10.1992, дети с инвалидностью должны приниматься в первоочередном порядке. Комплектование групп компенсирующей и комбинированной направленности дошкольных организаций происходит с согласия родителей и на основании заключений психолого-медико-педагогических комиссий. В соответствии с новым Законом «Об образовании в РФ» родители дошкольников с ОВЗ имеют право претендовать на то, чтобы их ребенок был принят в обычный детский сад при условии отсутствия запретов со стороны медицинской комиссии. В медицинском заключении должно быть зафиксировано, что состояние здоровья ребенка не препятствует его пребыванию в дошкольной организации и (или) не является опасным для здоровья окружающих детей. Реализация образовательных прав ребенка с ОВЗ может быть обеспечена наличием необходимого количества мест в дошкольных организациях. Для приема ребенка с ОВЗ в инклюзивную группу дошкольной организации в ней должно быть соответствующее материально-техническое, методическое, кадровое обеспечение. Уставом образовательной организации, локальными актами должны быть зафиксированы условия приема детей с инвалидностью.

Количественные нормы комплектования групп для совместного (инклюзивного) образования здоровых детей и детей с ограниченными возможностями в рекомендательном плане установлены СанПин 2.41.3049-13 (с изм. от 04.04.2014). «Рекомендуемое количество детей в группах комбинированной направленности:

а) до 3 лет – не более 10 детей, в том числе не более 3 детей с ограниченными возможностями здоровья;

б) старше 3 лет:

– не более 10 детей, в том числе не более 3 глухих детей, или слепых детей, или детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, или детей с умственной отсталостью умеренной, тяжелой, или детей со сложным дефектом;

– не более 15 детей, в том числе не более 4 слабовидящих и (или) детей с амблиопией и (или) косоглазием, или слабослышащих детей, или детей, имеющих тяжелые нарушения речи, или детей с умственной отсталостью легкой степени;

– не более 17 детей, в том числе не более 5 детей с задержкой психического развития» (СанПин 2.41.3049-13).

Несмотря на рекомендованные нормы к численному соотношению детей в группах комбинированной направленности, которые реализуют идеи образовательной инклюзии, анализ образовательной практики свидетельствует о том, что количество детей в группах может быть иным. Так, по данным, полученным Н. А. Урядницкой в ходе проведенного ею в Томске исследования, наполняемость инклюзивных групп, включающих детей с тяжелыми нарушениями речи, существенно различается (в одних – до 20 детей, в других – более 25).

Дошкольные организации компенсирующего и комбинированного видов (в том числе со смешанными группами) не являются единственной формой организации дошкольного образования детей с нарушением развития. В современной российской практике дошкольного образования имеются и другие организационные формы по работе с детьми-инвалидами. В последнее десятилетие активно развивается негосударственное образование, разнообразные центры развития детей, в которых открываются группы для детей с ограниченными возможностями здоровья.

В обеспечении численных изменений, охваченных образованием детей дошкольного возраста с ОВЗ и перспектив развития инклюзивного дошкольного образования, интересен опыт образовательной инклюзии г. Москвы. Распоряжением первого заместителя Премьера Правительства Москвы № 6-РЗП «Об утверждении Положения о группах развития (кратковременного пребывания) для детей, не посещающих дошкольные образовательные учреждения» от 11 января 1999 г. (с изм. от 3 сентября 2001 г., 31 августа 2005 г., 30 октября 2006 г.) установлено функционирование групп кратковременного пребывания детей. Среди них – «Адаптационная группа» (от 2-х месяцев до 3 лет), «Группа развития» (от 3 до 7 лет), «Бу-

душий первоклассник» (5–6 лет), «Особый ребенок» (для детей-инвалидов от 3 месяцев до 7 лет) и др.

В работе данных групп накоплен позитивный опыт образовательной инклюзии, который может быть активно использован в широкой педагогической практике в работе.

Согласно СанПин 2.41.3049-13 (с изм. от 04.04.2014), режим кратковременного пребывания ребенка в дошкольной организации до 5 часов в день. Для комплектования групп кратковременного пребывания ребенка как одной из форм реализации его образовательных прав необходима разработка региональной нормативно-правовой базы, которой будут регулироваться вопросы дошкольного образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Группы кратковременного пребывания детей с нарушением психофизического развития – часто встречаемая форма организации дошкольного образования. Группы формируются в дошкольных образовательных организациях при наличии специальных условий. Количество детей в группах подбирается в каждом случае индивидуально. Посещение группы является бесплатным. Опыт организации работы групп кратковременного пребывания имеется во многих регионах России. В Казани такой опыт в работе с детьми с ДЦП получил развитие в деятельности педагогического коллектива МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад №16».

Одной из форм организации дошкольного образования детей с ОВЗ являются лекотеки. Лекотека (от шведского слова *leso* – игрушка и греческого *theke* – хранилище) – новая форма дошкольного образования детей с инвалидностью. Первая лекотека появилась в 1963г. в Стокгольме, где по инициативе педагогов и родителей детей были собраны развивающие игрушки. В США первая лекотека появилась в 1980г. Сегодня лекотеки имеются почти в каждом населенном пункте этой страны.

Первая лекотека в Москве была открыта в 2001г. при финансовой поддержке Агентства США по международному развитию (АМР США) в рамках программы «Помощь детям – сиротам в России». Сегодня лекотека – это структурное подразделение дошкольной образовательной организации. Оно создается для работы с детьми от 2– месяцев до 7 лет, которые по состоянию здоровья или развития нуждаются в психолого-педагогической и медико-социальной помощи и не могут посещать детские сады. Деятельность лекотек направлена на реализацию образовательных программ дошкольного образования, составленных с учетом особенностей психофизического развития ребенка.

Для полноценного вовлечения особого ребенка в игровую активность необходима материальная база, поэтому открытие лекотеки предполагает

значительное обновление материальной базы дошкольного учреждения. Это специальное оборудование для детей с нарушением развития, оборудование для развития общей подвижности, игрушки для развития речи, игрушки для тактильного развития и т.п. Таким образом, открытие лекотек связано с определенными финансовыми расходами и требует дополнительных вложений.

Создаваемая в дошкольной образовательной организации лекотека представляет один из вариантов интеграции ребенка в социальную среду. Ее деятельность предусматривает не только коррекционно-развивающуюся и образовательную работу с ребенком, но и обучение его родителей. Основными формами работы лекотеки с родителями являются консультация; диагностический игровой сеанс (совместная игра родителей с ребенком в специально оборудованной комнате); терапевтический игровой сеанс; групповой родительский тренинг. Проведение названных форм работы с детьми с ОВЗ и их родителями предполагает наличие в штате дошкольной организации психологов, дефектологов, других специалистов.

Лекотека представляет один из возможных вариантов дошкольного образования доступного для той части детей с инвалидностью, для которых массовый детский сад противопоказан по состоянию их здоровья. Лекотека становится доступной формой дошкольного образования детей с ОВЗ, ее деятельность обеспечивает преемственность развития индивидуальных траекторией обучения от младенчества до старшего дошкольного возраста и открывает перспективы освоения программ школьного образования детям с ОВЗ.

Одной из вариативных моделей лекотеки, получившей развитие в деятельности педагогического коллектива МБС(К) ОУС(К) НШ-ДС №3 г. Нерюнгри Республики Саха (Якутии) стала группа дистанционного обучения. Для сопровождения индивидуальной образовательной деятельности ребенка с ОВЗ, включенного в группу дистанционного обучения использовался институт тьюторства [99]. Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» образование с использованием дистанционных форм обучения признается в качестве возможного варианта обучения россиян. Поэтому представленный в статье Н.И. Слепченко опыт дистанционного дошкольного образования может быть востребован при проектировании преемственной системы инклюзивного образования.

Обобщая вышесказанное, можно утверждать, что в Российском дошкольном образовании сегодня накоплен определенный опыт включения детей с ОВЗ в образовательную и коррекционно-развивающую деятельность. Диффузия опыта в пространстве российских регионов предполагает

его изучение и развитие. В условиях региональных различий нашей страны возможно определенное разнообразие моделей инклюзии, но, тем не менее, стандартизация образования сохраняет единство образовательного пространства России для лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Одним из факторов, влияющих на обучение и воспитание ребенка, является окружающая среда. В требованиях нового ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» указывается на то, что среда дошкольной организации должна носить предметно-развивающий характер. Согласно С.Л. Новоселовой, предметно развивающая среда есть «система материальных объектов и средств деятельности ребенка, функционально моделирующая содержание развития его духовного и физического облика в соответствии с требованиями основной общеобразовательной программы дошкольного учреждения [77].

К общим требованиям оборудования помещений дошкольного учреждения относятся требования его безопасности, эстетической привлекательности, здоровьесберегающей и развивающей направленности. В организации пространства группы должны быть разграниченные зоны, которые оснащены необходимым количеством развивающих материалов.

Предметно-пространственная развивающаяся среда инклюзивного образования организуется с учетом особенностей образовательных потребностей детей с нарушением психофизического развития. Например, для детей с нарушением речи в «оформлении группового помещения и логопедического кабинета психологи советуют использовать мягкие пастельные цвета, отдавать предпочтение нежно-голубой и нежно-зеленой гамме, — именно эти цвета спектра способствуют успешному речевому развитию» (Н.В. Нищева Примерная адаптированная программа коррекционно-развивающей работы детского сада для детей с тяжелым нарушением речи (общим недоразвитием) с 3 до 7 лет. Санкт-Петербург– 2014 г.).

При создании предметно-пространственной развивающейся среды инклюзивного образования необходимо следование следующим принципам:

– **Принципу полифункциональности среды.** Полифункциональность заключается в том, что образовательная среда открывает множество возможностей для развития (саморазвития), воспитания (самовоспитания), образования (самообразования) любого ребенка независимо от состояния его здоровья. Полифункциональность как свойство должно быть присуще детским игрушкам, которые ребенок мог бы использовать в соответствии со своим замыслом, которые должны служить для развития мышления, творческого воображения детей, быть применимыми в групповой и индивидуальной деятельности.

– **Принципу трансформируемости среды.** Возможность изменений среды, которые позволяют оптимально приспособить ее пространство для решения ситуативных задач, обеспечить реализацию его функционального предназначения (например, в организации непосредственной образовательной или досуговой деятельности детей). Благодаря трансформируемости среды элементы ее декора могут легко меняться, изменяя информационное поле (например, оформление среды соответственно времени года).

– **Принцип учета особенностей развития каждого ребенка.** При создании предметно-игровой среды учитываются психофизические особенности каждого ребенка. Это предполагает наличие специального игрового материала для детей, имеющих нарушения развития (интеллекта, зрения, слуха и т.п.).

– **Принцип рациональности и доступности.** Каждый компонент среды должен обеспечивать решение образовательных задач. Расположение игр, игрушек и атрибутов доступно для каждого ребенка. Все названные предметы могут быть использованы в образовательной, игровой, художественно-эстетической и других видах деятельности ребенка.

Кроме названных выше принципов, представляющих требования к построению внутренней среды дошкольной организации, она должна быть содержательно-насыщенной, безопасной, доступной.

Реализация названных принципов конструирования предметно-пространственной среды ДОО обеспечивает вариативность, которая проявляется в возможности «свободного выбора детьми материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения» [46].

Проектирование предметно-пространственной развивающейся среды ДОО осуществляется с учетом того, что среда должна стимулировать развитие ребенка. В этой связи большое значение имеет доступность развивающих игрушек для самостоятельной игры ребенка. Среда должна создавать условия для коммуникативного развития ребенка. Настоящая функция среды имеет огромное значение в условиях инклюзивного образования. Одним из новых требований к среде становится наличие уголка, в котором ребенок может уединиться. Среди других требований – построение среды с учетом возрастных и половых различий детей.

Предметно-пространственная среда инклюзивного образования ориентирована на индивидуальные особенности ребенка с ОВЗ. Организация предметной среды для детей с ДЦП должна осуществляться с учетом возможных ограничений их передвижения. Для проведения обязательных в работе с этой категорией детей занятий ЛФК необходимо специальное оборудование. В рамках реабилитационных программ особый эффект имеет

использование лечебных костюмов («Адели», «Гравистат»). Комбинезон может использоваться «в сочетании с другими методами, начиная с 3-летнего возраста» [100, с. 53]. Ограниченные финансовые возможности дошкольных учреждений в приобретение указанных лечебных костюмов предполагают использование ресурсов внешней среды. В детских реабилитационных центрах, расположенных в доступной близости от дошкольной организации, может быть разнообразное лечебное оборудование, предназначенное для детей с ДЦП. Сотрудничество образовательной организации и реабилитационного учреждения усилит возможности среды ребенка, делает ее в большей степени ориентированной на потребности личности.

Предметно-пространственная среда инклюзивного образования для детей с нарушением зрения должна иметь специальные зрительные ориентиры на ступеньках лестниц, сигнальные пятна на шведской стенке в спортивном зале, должны быть соблюдены требования к уровню освещенности всех помещений. Учитывая важность тактильных ощущений в постижении ребенком с нарушением зрения мира, материалы, используемые для создания предметной среды и игрушки не должны вызывать у ребенка негативных ощущений. При условии включения ребенка с нарушением зрения в инклюзивную группу все названные требования должны быть соблюдены. Формирование среды осуществляется с учетом особенностей образовательных потребностей ребенка с нарушением зрения.

Для детей с синдромом Дауна посещение дошкольного учреждения играет важную роль в социализации. Образование ребенка с этим диагнозом осуществляется на основе индивидуальной образовательной программы, освоение которой предъявляет свои требования к методическому обеспечению предметной среды. Для формирования у такого ребенка элементарных математических представлений может быть использована специально разработанная программа Нумикон, в которой используются яркие и привлекательные для детей шаблоны. Дети с синдромом Дауна оперируют яркими зрительными образами, поэтому программа Нумикон будет способствовать развитию у них элементарных математических представлений. Определенной модификации в работе с детьми данной категории нарушений требует весь используемый игровой материал (например, количество картинок в мозаике, которую надо собрать, должно быть не более четырех).

Проектируя безопасную среду инклюзивного образования, необходимо учитывать, что к группам, в которых есть дети с ограниченными возможностями здоровья, главой X СанПин 2.41.3049-13 устанавливает дополнительные требования. Настоящие требования относятся:

– **к размещению помещений** (обеспечивать возможность удобного перемещения внутри здания и к игровой площадке);

– **к территории** (должна иметь удобные подъездные пути и подходы от остановок общественного транспорта, хорошее искусственное освещение в вечернее время);

– **к лестнице, дверям** (лестницы должны иметь двусторонние поручни и ограждение высотой 1,8 м или сплошное ограждение сеткой, двери при открывании не должны создавать препятствия для прохода детей);

– **к детской мебели и оборудованию помещений** (должны быть безвредными для здоровья, соответствовать росту и возрасту детей и т.п.).

Организационно-управленческая деятельность администрации дошкольного учреждения на этапе подготовки к получению статуса инклюзивного дошкольного учреждения включает в себя систему мероприятий по улучшению материально-технических условий. «Специализация» инклюзии на детях, относящихся к одной группе нарушений психофизического развития, в какой-то мере облегчает данную деятельность. В главе X СанПинов устанавливаются особые требования к безопасной среде для каждой группы инвалидности. Для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата – это:

– уклон дорожек и тротуаров не более 5 градусов, ширина дорожек и тротуаров – не менее 1,6 м, на поворотах и через каждые 6 м они должны иметь площадки для отдыха;

– состав и площади помещений групповых ячеек должны приниматься в соответствии с рекомендуемым составом и площадями помещений групповых ячеек для специальных дошкольных образовательных организаций.

Согласно СанПиnam, на территории дошкольной образовательной организации для слепых и слабовидящих детей особые требования устанавливаются к ширине прогулочных дорожек, высоте перил, к возможным препятствиям (деревья, кустарники, столбы и др.) для прогулки и игр детей. СанПинами установлены требования к окраске дверей, границам ступеней, мебели и оборудования.

Для детей с нарушением слуха СанПинами рекомендованы: «одноместные столы с индивидуальными пультами (микрофонный комплект, слуховое оборудование); стол для воспитателя с пультом управления (с усилителем и коммутатором), с подводкой слаботочной линии к пульту управления каждого стола. Слуховое оборудование монтируется на стационарно закрепленных столах для детей и воспитателя».

Настоящие требования к образовательной среде дошкольного учреждения должны быть отражены в адаптивной образовательной программе

(АОП), которая реализуется в дошкольном учреждении и подлежит аккредитации. В случае, если инклюзивная группа включает детей разных категорий инвалидности, образовательная среда ДОО должна следовать всем требованиям девятой главы СанПин 2.41.3049-13 (с измен. от 04.04.2014).

Одним из компонентов системы инклюзивного дошкольного образования является режим дня – «рациональная продолжительность и разумное чередование различных видов деятельности и отдыха детей в течение суток» [81 с.7]. Режим дня должен соответствовать возрастным психофизиологическим особенностям детей. Особенности психофизиологических состояний детей с ОВЗ должны быть учтены при планировании их режима дня.

Режим дня организуется в соответствии с требованиями СанПин 2.41.3049-13 (с изм. от 04.04.2014). При комплектовании инклюзивных групп необходимо им четко следовать. В режимных моментах учитывается специфика АОП и предусматривается время для коррекционной работы с детьми. Коррекционные мероприятия могут проводиться как в индивидуальной, так и групповой форме. Длительность непосредственной образовательной деятельности (НОД), нормы которой установлены нормативными актами, для детей с ОВЗ может быть уменьшена (в соответствии с нормами для детей от 1,5 до 3 лет – до 10 минут, от 3 до 4-х лет – не более 15 минут, от 4-х до 5-ти лет – не более 20 минут, для детей от 5 до 6-ти лет – не более 25 минут, а для детей от 6-ти до 7-ми лет – не более 30 минут). Организация физического воспитания осуществляется с учетом психофизического развития ребенка и происходит под контролем медицинских работников.

В режимных моментах работа педагога должна быть направлена на воспитание у детей положительного отношения к людям, природе, к привитию у них навыков своевременного удовлетворения органических потребностей, развитию гигиенических навыков, самостоятельности. Осуществление деятельности в решении названных задач в работе с ребенком с ОВЗ имеет определенную специфику и носит индивидуализированный характер.

Одним из важных элементов системы инклюзивного образования является договор с родителями. Заключение данного договора с родителями ребенка с особенностями психофизического развития, содержание договора играют особую роль для реализации образовательных прав ребенка. Договор – это первый шаг к сотрудничеству образовательной организации и родителей. Настоящее сотрудничество играет огромную роль в организации психолого-педагогической поддержки ребенка с ОВЗ, в проведении коррекционных мероприятий в работе с ним.

Содержание договора оформляется согласно Типовому положению «О дошкольном образовательном учреждении», утвержденному постановлением Правительства РФ от 12.09.2008 № 666. Примерная форма договора об образовании по программам дошкольного образования определена приказом Министерства образования и науки от 13.01.2014 № 8. С подписанием договора родители принимают на себя обязательство участия в реализации образовательной программы дошкольного образования. Вступая в роль участника образовательного процесса, родители детей сотрудничают с педагогами в решении воспитательно-образовательных задач. В условиях инклюзивного образования одной из задач является воспитание у детей толерантного отношения к сверстникам с особенностями развития. Среди других задач работы с детьми – воспитание самостоятельности ребенка. Координация деятельности дошкольного учреждения и семьи в работе с детьми с особенностями развития обеспечит лучший результат в ее решении.

Договор с родителями, регламентирующий взаимоотношения с ними в реализации образовательного процесса, – это договор о сотрудничестве. Такое сотрудничество семьи и образовательного учреждения необходимо при любой форме включения ребенка с ОВЗ в образовательный процесс. Договор заключается и в том случае, когда ребенок с ОВЗ посещает лекотеку. Согласно договору между родителями детей с ДЦП, посещающих лекотеку, организованную на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад комбинированного вида №69» города Читы, они обязаны выполнять рекомендации специалистов, ведущих занятия, информировать об изменениях психического и физического здоровья ребенка.

Авторы пособия об инклюзивном дошкольном образовании рекомендуют несколько форм договоров с родителями ребенка с ОВЗ, «отражающих особенности посещения ребенком различных структурных подразделений и групп различной направленности» [41 с.51].

Пребывание детей с ОВЗ в инклюзивной группе дошкольного учреждения регламентируется индивидуальным образовательным маршрутом. Маршрут разрабатывается для ребенка с ОВЗ и его семьи при осуществлении образовательного и психолого-педагогического сопровождения. Для успешности продвижения ребенка по данному маршруту привлекаются различные специалисты (логопед, дефектолог, психолог, медик). Выбор образовательного маршрута зависит от возраста ребенка, состояния его здоровья, рекомендаций ПМПК (психолого-медико-педагогической комиссии). К другим факторам, определяющим выбор образовательного маршрута дошкольника с ОВЗ, относятся:

– уровень готовности ребенка к освоению образовательных программ (например, при сложном дефекте ребенка с ДЦП готовность к образованию может наступить позднее, чем в том случае, когда дефект имеет менее выраженное отклонение в развитии);

– возможностями образовательного учреждения удовлетворить особенности образовательных потребностей и возможностей ребенка (сегодня большинство дошкольных образовательных учреждений инклюзивного образования работают с определенной категории нарушений);

– особенностями образовательных потребностей ребенка и интересами его семьи относительно возможных образовательных результатов;

– наличием в регионе, где проживает семья, других вариантов выбора (например, специальных коррекционных учреждений).

Психолого-медико-педагогическая комиссия дает рекомендации к организации образовательной деятельности ребенка, ее ограничениям, связанными с заболеванием. ПМПК разрабатывает рекомендации для родителей и педагогов. Предметом информирования родителей являются допустимый объем нагрузки, необходимые коррекционные мероприятия, содержание образовательной программы. При разработке индивидуального маршрута учитываются организационные условия включения детей с ОВЗ в образовательное пространство. Ниже дается возможный вариант оформления индивидуального образовательного маршрута. Такие формы уже используются в образовательной практике.

Индивидуальный образовательный маршрут Ф. И. О. ребенка с указанием диагноза

Наименование специалистов	График работы с ребенком	Организационная форма занятия	Вид деятельности, используемые технологии и программы	Ф.И.О. специалиста
1	2	3	4	5
Психолог	Втор. 10.00–10.20 Пятн. 15.20–15..50	Индивид.		
Дефектолог, логопед		Индивид.		
Педагог		Групповая		
ЛФК		Групповая		

При формировании содержания пункта 4 необходимо указать используемые программы. Это могут быть адаптированные образовательные программы для детей с нарушением зрения, слуха и т.п., составленные для учреждений специального образования.

Разработка индивидуального маршрута и индивидуальной образовательной программы осуществляется на основе концептуальной идеи инклюзивного образования, согласно которой не ребенок должен приспособиться к образовательной среде, а среда к ребенку. Исходя из этой идеи, в педагогике появляются новые понятия – «адаптивная образовательная программа», «адаптивная основная образовательная программа».

Разработчики основной образовательной программы дошкольного образования «От рождения до школы» Н.Е. Веракс, Т.С. Комарова, М.А. Васильева утверждают, «чем младше ребенок, тем менее дифференцировано его развитие» [81, с. 8]. Представленным утверждением объясняется принцип интегративного подхода при организации образовательного процесса. Данный подход соблюдается и при формировании образовательных программ, предназначенных для детей с особенностями развития. ФГОС дошкольного образования выделяет следующие структурные единицы, представляющие определенные направления образования и развития дошкольника: социально-коммуникативное развитие; познавательное развитие; речевое развитие; художественно-эстетическое развитие; физическое развитие.

В индивидуальном образовательном маршруте интеграция образовательных областей будет способствовать развитию ребенка. Например, групповой тренинг, ориентированный на развитие коммуникативных умений ребенка с ОВЗ, должен включать в себя задачи познавательного развития (коммуникативная тема тренинга может быть обращена к временам года, предметам быта, миру растений); развитие речи (формирование словаря в рамках коммуникативной темы); художественно-эстетическое развитие (использование музыкальных фрагментов в рамках тренинга, арт-терапевтических упражнений); физическое развитие (дыхательная гимнастика, пальчиковая гимнастика).

Индивидуальная работа логопеда с ребенком с синдромом Дауна включает: развитие социальной направленности ребенка, обучение его навыкам общения со сверстниками (социально-коммуникативное развитие); формирование умений соотносить предметы с их словесным обозначением (познавательное развитие); воспитание общих речевых навыков (речевое развитие); выработка правильного речевого дыхания (физическое развитие). Приведенные выше направления работы логопеда с ребенком, имею-

щим диагнозом синдром Дауна, выделены Д.Б. Азизовой и О.Г. Наяйр (ГБОУ ЦРР – детский сад №272г. Москва) [39]. Учреждение дошкольного образования, которое они представляют, более 5 лет реализует инклюзивную практику.

С включением детей с ОВЗ в образовательный процесс дошкольной организации актуальной проблемой инновационного поиска педагога становится поиск педагогических технологий, применение которых позволит включить в непосредственно образовательную деятельность детей с ОВЗ на равных с их здоровыми сверстниками.

Проектируя содержание занятия согласно требованиям ФГОС, педагог должен учитывать особенности возрастного развития ребенка, особенности образовательных потребностей ребенка с ОВЗ. Так, познавательное развитие дошкольника предполагает его знакомство со свойствами предметов окружающего мира (форма, цвет, размер и т.п.). Для ребенка с нарушением зрения сложнее, чем для его здоровых сверстников, даются любые задания, связанные с идентификацией предметов по следу образца, мелкие детали ими воспринимаются плохо или совсем не воспринимаются. Для дошкольников, имеющих нарушение зрения, трудно работать с сюжетными картинками. Им сложно осмыслить их содержание, так как картина рассматривалась по частям. Данные особенности ребенка должны быть учтены педагогом при проведении занятия.

Одним из возможных вариантов преодоления будущих сложностей может стать педагогическая пропедевтика, когда еще до начала занятия ребенок знакомится с будущей деятельностью (например, выделить предметы, которые имеют круглую форму и желтый цвет) или сюжетной картинкой. Для эффективного вовлечения ребенка с ОВЗ в образовательный процесс педагог должен знать специальные методики, их применение может быть актуально как в непосредственной образовательной деятельности, так и в коррекционной работе с ребенком.

В системе обучения детей с нарушением зрения Л.П. Григорьевой используются пять развивающих зрительное восприятие методик. Первая методика (по Е.Н. Соколову) направлена на повышение разрешающей способности глаза, вторая – на формирование фундаментальных свойств восприятия (предметность, целостность, структурность, константность). Следующая методика формирует умение производить когнитивные операции с образами (сравнение, анализ, синтез и т.п.). Применение четвертой методики способствует развитию перцептивных действий с моделями и текстами. Пятая создает возможности для развития зрительных функций (конвергенция, бинокулярное зрение, развитие глазных движений) [105]. Возможно,

организуя путь познания ребенка по данной модели, педагог инклюзивного образования сумеет помочь ребенку с нарушением зрения эффективно преодолеть сложности.

Свои особенности узнавания предметов и объектов присущи для детей с нарушением интеллекта. Дошкольники, имеющие нарушения развития, не всегда могут найти различия между изображенными на рисунках животными, предметами. Для них нет отличий между различными геометрическими фигурами. Рассматривая сюжетные картинки, ребенок не всегда адекватно воспринимает сюжет, не понимает, что изображено. Вовлечение такого ребенка в познавательный процесс предполагает использование методов обучения, применяемых в работе с нормально развивающимися детьми более раннего возраста. Например, для понимания различий между кругом и треугольником применяются перцептивные действия: рассматривание, ощупывание, ориентировка по образцу и т.п.

Равноправное включение ребенка с особенностями интеллектуального развития в образовательный процесс предполагает актуальность постижения педагогом особенностей развития у него восприятия, мышления, деятельности и т.п. Так, в реализации задачи художественно-эстетического развития дошкольника педагог должен знать этапы развития детской изобразительной деятельности:

- примитивность, схематичность изображения только отдельных частей предмета, которые значимы для ребенка;
- изображение человека «головонога»;
- появление большей адекватности в изображении предметов, ситуаций, сюжетов, стремления использовать в рисунках цвет, в том числе «как средство изображения (зеленая трава, белый снег, голубое небо) и как средство передачи эмоций, настроений» [45 с.15];
- использование пространства листа, создание сложных композиций, отделение главного от второстепенного.

Процесс овладения изобразительной деятельностью дошкольником с нарушением интеллекта отстает в темпах его протекания у нормально развивающихся сверстников. Кроме того, развитие изобразительной деятельности детей с нарушением интеллекта невозможно без обучения. В этой связи для освоения данной категорией детей образовательной программы в области художественно-эстетического развития необходимо сотрудничество педагога с родителями, которые могут в домашних условиях организовать изобразительную деятельность ребенка по рекомендованным педагогом заданиям. Организация такого сотрудничества может быть внесена в индивидуальный образовательный маршрут ребенка.

Индивидуализация образовательного маршрута ребенка с ОВЗ имеет место и в образовательной области «физическое воспитание». Организация двигательной активности дошкольника выступает обязательным условием деятельности всех учреждений дошкольного образования. Двигательный режим обеспечивается разнообразными видами занятий по физической культуре, подвижными играми во время прогулки и т.д. Развитие двигательной активности имеет большое значение для сохранения и укрепления здоровья ребенка. Двигательный режим включает всю динамическую деятельность детей, организованную педагогом или совершаемую самостоятельно.

Содержание физического развития ребенка, в том числе двигательной активности детей, определяется требованиями ФГОС дошкольного образования. Для детей с ОВЗ овладение многими видами двигательной активности затруднено. Так, для ребенка с ДЦП по причине заболевания затруднено развитие таких физических качеств, как координация и гибкость. Сложными для него являются любые действия, связанные с крупной и мелкой моторикой рук. Поражение центральной нервной системы нарушает работу мышечных схем произвольных движений, становится причиной трудностей формирования любых двигательных навыков. Ребенку с ДЦП трудно освоить выполнение самых элементарных физических упражнений. Это определяет необходимость адаптировать требования к физическому воспитанию дошкольников к индивидуальным возможностям ребенка с ДЦП. В организации физического воспитания имеют индивидуальные формы работы специалистов с ребенком, занятия ЛФК.

Свои особенности имеет организация физического воспитания дошкольника с нарушением зрения. Исследователи физического развития детей с нарушением зрения (В.П. Ермакова, Г.А. Якунина и др.) отмечают, что темпы его отстают от темпов физического развития детей с нормальным зрением. Кроме того, нарушение зрения становится порой причиной таких вторичных дефектов развития, как нарушение осанки, искривление позвоночника, плоскостопие. В преодолении вторичных дефектов и ускорении темпов физического развития дошкольников с нарушением зрения особую роль играют коррекционные и общеразвивающие занятия. Результативность данных занятий зависит от профессиональной компетентности педагога, который должен постигнуть причины и характер трудностей физического развития детей с нарушением зрения.

Обобщая некоторые моменты относительно вопроса организации непосредственной образовательной деятельности (НОД) в условиях инклюзивного образования, важно отметить:

– особенность НОД в инклюзивном образовании связана с необходимостью дифференциации и модификации заданий для детей с ОВЗ;

– освоение основной образовательной программы ребенком с ОВЗ осуществляется через расширение педагогических ресурсов в работе с детьми (индивидуальная работа, коррекционные мероприятия, использование возможностей специалистов, родителей);

– вовлечение ребенка с ОВЗ в образовательную деятельность актуализирует необходимость освоения педагогом знаний в области специальной педагогики и психологии, дефектологии.

Воспитательно-образовательный процесс в дошкольной организации протекает не только в ходе непосредственной образовательной деятельности ребенка, но и в ходе режимных моментов. Образовательная деятельность, осуществляемая в ходе режимных моментов, направлена на социально-личностное и физическое развитие ребенка. Во время утреннего приема детей, в процессе еды, умывания, прогулки педагогом решается огромное множество воспитательных задач. Это – воспитание культуры поведения и общения, формирование культурно-гигиенических навыков, развитие самостоятельности, пробуждение интереса к деятельности и др.

При планировании режимных мероприятий педагог соблюдает требование сбалансированности разных видов активности детей. В условиях инклюзивного образования планирование образовательного процесса, осуществляемого в ходе режимных мероприятий, происходит с учетом особенностей образовательных потребностей детей с ОВЗ. Так, для детей с нарушением слуха предусмотренное режимом выполнение трудовых действий должно быть использовано педагогом для развития словесно-логического мышления. А.В. Никифорова приводит результаты своего исследования, согласно которым у 65% детей с нарушением слуха наблюдается отставание словесно-логического мышления, и дает описание опыта организации их трудовой деятельности на основе предметно-схематической модели [74].

Любимая игра детей в песочнице во время прогулки может быть использована для развития познавательной и эмоциональной сферы ребенка с задержкой психического развития. Время прогулки может быть использовано для формирования сенсорных эталонов и развития зрительного восприятия у детей с нарушением зрения.

Особое значение режимные мероприятия имеют по формированию у ребенка навыков самообслуживания. Целенаправленная система педагогических действий по формированию у ребенка с ДЦП или нарушением зрения умений самостоятельно одеться, умыться, убрать за собой игрушки

строится на основе словесных, практических методов, коррекционно-развивающих упражнений. При этом, решая задачу формирования у ребенка с особенностями развития элементарных навыков самообслуживания, педагог рационально оценивает возможности ребенка, которые ограничены его заболеванием.

Дошкольное образование является начальной ступенькой общего образования, оно ориентировано на «создание условий развития ребенка, открывающих возможности для его позитивной социализации, его личностного развития, развития инициативы и творческих способностей» (ФГОС дошкольного образования). Создание таких условий в инклюзивном дошкольном учреждении, где находятся дети с разными возможностями и потребностями, невозможно без разработки новой модели воспитательно-образовательного процесса. Особенности модели воспитательно-образовательного процесса инклюзивного детского сада выступают:

- ориентация непосредственной образовательной деятельности и образовательной деятельности в ходе режимных мероприятий на субъектность каждого ребенка, которая достигается через дифференциацию требований, модификацию учебных материалов, проведение коррекционной работы с ребенком с ОВЗ;

- наличие индивидуальных образовательных маршрутов для детей с ОВЗ, мобильности их участия в режимных мероприятиях;

- более тесное сотрудничество с семьей с привлечением родителей к активному участию в воспитательно-образовательном взаимодействии;

- действенное психолого-педагогическое сопровождение процессов социализации и индивидуализации личности на основе диагностической и коррекционной работы с привлечением специалистов дефектологов, логопедов, медиков.

Воспитательно-образовательный процесс в дошкольном учреждении ориентирован на перспективы дальнейшего образования воспитанника. Поэтому особое место в работе педагога дошкольного образования занимает подготовка ребенка к школе. В ее организации учитываются особенности образовательных потребностей ребенка. Например, в работе с детьми с синдромом Дауна любой вид образовательной деятельности требует удержания интереса к занятию, для данной категории детей не существует понятия «надо» или боязни неодобрения взрослого [5 с.36–37]. Поэтому эффективность подготовки к школе ребенка с синдромом Дауна требует создания положительного эмоционального фона на любом виде занятий.

Свою специфику имеет организация подготовки к школе ребенка с аутизмом. Коррекционно-педагогическая помощь детям аутистам предпо-

лагают установление продуктивного контакта с ребенком, адаптации к его инакости. Такой контакт поможет педагогу мобильно перестраивать свое взаимодействие с детьми, что обеспечит более полное раскрытие потенциальных возможностей ребенка.

Определенные особенности имеет и работа педагога с детьми с нарушением слуха, зрения, с задержкой психического развития. Работа воспитателя ДОО по подготовке детей к школе строится в соответствии с основной образовательной программой, с требованиями к условиям ее реализации. Содержание, формы и методы работы педагога зависят от состава группы. Особенности образовательных потребностей детей с ОВЗ, включенных в группу, предъявляют свои требования к организации их подготовки к школе.

Подготовка ребенка к школе – одно из направлений деятельности педагога дошкольной организации. Проектируя свою деятельность в работе с детьми, воспитатель должен выстраивать ее с учетом особенностей психофизического развития ребенка, возможных вариантов его дальнейшего образовательного маршрута. Педагогическая поддержка воспитанника с ОВЗ предполагает работу с родителями, которые могут стать активными помощниками педагога в подготовке ребенка к школе.

Создание образовательных кластеров инклюзивного образования обеспечит тесное сотрудничество педагогов дошкольных учреждений с педагогами массовых и коррекционных школ. Цель такого сотрудничества заключается в поддержке процесса адаптации ребенка к требованиям нового образовательного учреждения на основе раннего знакомства школьных педагогов с будущим учеником:

- через посещение ими мероприятий, проводимых в дошкольном учреждении;

- через совместные совещания педагогов, специалистов-дефектологов, медицинских работников по вопросам обучения и воспитания детей с ОВЗ;

- через возможность знакомства с результатами диагностики и мониторинга процессов развития ребенка с ОВЗ на этапах дошкольного детства, диагнозом заболевания и его отражением на образовательных потребностях будущего ученика.

2.3. Инклюзивная школа

Инклюзивная школа – это школа комплексного типа, социально-педагогическая система, представляющая собой единство многих составляющих элементов. Ее специфика заключается в ее динамичности. Развитие школы, то есть изменения количественного и качественного характера, трудно измерить, ибо социальные, психолого-педагогические условия развития такого образовательно-воспитательного учреждения приводят не только к реальным статистическим результатам, но и к результатам эмоционального и поведенческого характера, что выражается в психологическом комфорте ребенка и учителя, в ощущении радости общения, в ощущении себя полноценным членом коллектива.

Построение инклюзивной школы начинается с создания условий, которые обеспечат доступность обучения детям с ограниченными возможностями здоровья вместе с их здоровыми сверстниками. К условиям, необходимым для претворения идеи инклюзивного образования в массовой школе, относятся:

- доступность всех школьных объектов для детей с ОВЗ, безопасность их перемещения в пределах школьного пространства;
- существенные изменения в программно-методическом и нормативном обеспечении учебного процесса;
- пересмотр системы оценки достижений детей с ОВЗ, которые бы имели возможность обучения по индивидуальным программам;
- изменение в содержании подготовки и переподготовки педагогических кадров для работы в инклюзивном образовании;
- взаимобмен ресурсами между учреждениями общего и специального образования;
- наличие организованной родительской общественности.

Правовое поле построения инклюзивной школы обеспечивается Федеральным Законом «Об образовании в Российской Федерации», федеральными государственными образовательными стандартами, в том числе специального образования (проект), распоряжениями отраслевого Министерства и т.д.

Воплощение идеи инклюзивного образования на практике предполагает решение вопроса финансирования деятельности образовательных организаций. Необходимо формирование новой модели финансирования, внедрение которой обеспечит дополнительные поступления финансовых средств для расширения границ доступности образовательной среды для

детей-колясочников, детей с нарушением зрения и т.п. Элементами новой модели финансирования могут быть:

- софинансирование образования детей с инвалидностью из бюджетов Министерства образования и науки, Министерства социальной защиты, труда и занятости населения, Министерства здравоохранения;

- поступления от проведения благотворительных акций, в том числе адресной направленности и др.

Первичность внимания к проблеме финансирования определяется тем, что без обеспечения доступности образовательной среды ребенок с ограниченными возможностями здоровья не сможет учиться вместе со здоровыми сверстниками. Опыт образовательной инклюзии, имеющий место в истории отечественной школы, свидетельствует, что по причине не возможности подняться на второй и последующие этажи ребенок-колясочник, успешно окончивший начальную школу, которая располагается на первом этаже, вынужден перейти на домашнее обучение.

Знакомство с развитием инклюзивного образования за рубежом свидетельствует, что с проблемами финансирования сталкиваются все страны без исключения. Однако невозможность их решения в современной ситуации не должна стать преградой на пути образовательной инклюзии, которая может реализовываться через разные модели: полной инклюзии, частичной инклюзии, внеурочной инклюзии. Новой моделью, необозначенной в нормативных документах, может стать модель инклюзии детей, обучающихся в специальных учреждениях, в мероприятия (в том числе учебного характера) общеобразовательной школы.

Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в массовую школу регламентируется нормативными актами, согласно которым обучающиеся «переходят на инклюзивное образование при наличии заключения медико-социально-экспертной комиссии (МСЭК) об установлении инвалидности на любой ступени общего образования (начального общего, основного общего и среднего (полного) общего) по заявлению родителей (законных представителей)» (Положение об организации инклюзивного образования в общеобразовательных учреждениях). Настоящим положением, которое уже положено в основу локальных актов образовательных организаций инклюзивного образования, определена обязательная документация для инклюзивного образования:

- заключение межведомственной комиссии по включению детей-инвалидов в инклюзивное образование;

– заявление родителей с обязательным указанием цели инклюзивного образования для их ребенка, часов аудиторной учебной нагрузки, дополнительного образования, психолого-педагогического сопровождения;

– приказ общеобразовательного учреждения об организации инклюзивного образования для ребенка-инвалида;

– индивидуальный учебный план ребенка-инвалида;

– план мероприятий, направленных на воспитание у учащихся, педагогов и родителей нового отношения к лицам с инвалидностью.

Наличие названных документов является обязательным условием для инклюзивного образования, однако не исчерпывает весь список нормативных актов, которые должны быть созданы для гарантированного равенства образовательных прав ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Организация образования детей с ограниченными возможностями здоровья в массовой школе предполагает коренные изменения в воспитательно-образовательном процессе. Эти изменения касаются организации учебной деятельности учащихся. Для того, чтобы ребенок с ОВЗ смог обучаться по индивидуальному учебному плану, необходимы новые формы урока. Востребованной формой обучения в инклюзивном образовании становится групповая работа, участие в которой ребенка с ОВЗ должно выстраиваться с обеспечением его необходимыми инструкциями, методическими материалами, составленными с учетом образовательных потребностей ребенка и т.д.

Реализация образовательных потребностей ребенка с ОВЗ, обеспечение условий для сопровождения его образовательной деятельности может быть обеспечена только при условии высокого уровня профессиональной подготовки педагогов. Подготовка школьного учителя к работе в инклюзивном образовании заключается в расширении уровня его знаний в области коррекционной педагогики, дефектологии, изучение опыта работы специальных учреждений и т.п. В этой связи актуальным становится сотрудничество массовой школы и учреждений специального образования. Взаимообмен опытом – путь к последовательному включению детей с ОВЗ в массовую школу.

Основным субъектом развития и саморазвития в инклюзивной школе является ребенок. В данном параграфе мы рассмотрим социальные, психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие инклюзивной школы как системы, взаимосвязь и развитие элементов системы, процесс социализации, единство развития и саморазвития личности ребенка. Развитие личности ребенка – основа целеполагания в педагогической деятельности инклюзивной школы. Развитие человека – это процесс становления и

формирования его личности под влиянием разнообразных внешних и внутренних факторов. Развитие предполагает качественные и количественные изменения в человеке. В развитии бывают управляемые и неуправляемые факторы. Последние связаны с процессом саморазвития человека.

В развитии взаимосвязаны физические, умственные и социальные факторы как единый неделимый процесс. Оно сопряжено как с количественными изменениями (рост человека в физическом плане, увеличение знаний, умений, функций), так и качественными (освоение жизненного опыта, изменение качеств ума, здоровья и др.). В процессе развития человек вовлекается в различные виды деятельности, в сложную систему человеческих отношений. Сторонники антропологического подхода первостепенное значение придают в развитии человека наследственности. Под наследственностью понимается передача от родителей к детям определенных качеств и особенностей, заложенных в его генетическую программу. К наследственным свойствам организма относятся анатомо-физиологическая структура, такие внешние проявления, как цвет глаз, кожи, волос, телосложение, особенности нервной системы, а также задатки речи, хождение в вертикальном положении, мышление. В этом смысле развитие – не равномерный процесс, отдельные этапы жизни человека могут свидетельствовать о задержке развития или, наоборот, о бурном, ускоренном развитии личности под воздействием различных внутренних и внешних факторов. Возможен и регресс в развитии человека. Социальные и биологические факторы развития тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Развитие личности в ракурсе современной парадигмы образования – основная цель педагогической деятельности. Развитие, воспитание и социализация личности – единый, целостный процесс.

В условиях инклюзивной системы школы вопросы развития ребенка с особыми образовательными потребностями является педагогической проблемой, требующей особого осмысления. Труды выдающихся зарубежных и отечественных педагогов и психологов, таких как К. Д. Ушинский, Л. С. Выготский, С. Т. Шацкий, П. Л. Блонский, А. Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Л. И. Божович, Р. Бернс, В. А. Сухомлинский, А. В. Мудрик, В.А. Крутецкий, Ю. М. Орлов, И. В. Дубровина, И. А. Зимняя по-прежнему не потеряли своей актуальности в понимании природы и механизмов развития личности ребенка. По мнению Л. И. Божович, «целостная структура личности определяется прежде всего ее направленностью». Это значит, что роль взрослого человека – педагога, родителей – особенно велика при формировании личностных установок в раннем детском возрасте. Л. С. Выготский писал, что отличительная черта психического развития заклю-

чается в том, что в конце его у человека должно реально сформироваться то, что с самого начала существует уже в виде некоторой идеальной формы в окружающей человека среде, в первую очередь, социальной, – и к воплощению чего направлено все развитие человека. Нравственные нормы и принципы тоже зависят от бытующих в данной среде традиций, поведения окружающих людей, материальных условий, от воспитания. Развитие ребенка напрямую связано с его социализацией, то есть усвоением им продуктов накопленного людьми социального опыта. Движущими силами развития личности, наряду с биологическими факторами, являются мотивации, потребности и направленность личности. Нужны «образцы» поведения, нужны фасилитаторы, которые могут оказаться рядом с ребенком на сложном жизненном пути, в процессе освоения жизненного опыта, так как дети с ОВЗ самостоятельно не могут противостоять сложностям социальной среды. И если процесс формирования личности протекает в нездоровой среде, вырастает асоциальный тип, личность с отрицательными установками. Ясно, что процесс развития ребенка должен осуществляться под контролем воспитания. Именно оно (воспитание) является активным и целенаправленным руководством в формировании личности ребенка. Наличие правильно и разумно организованного образовательно-воспитательного пространства – главное условие развития каждого ребенка, и с особыми образовательными потребностями, и обычных детей. Социальное пространство располагает условиями для социализации личности: общения, обретения навыков, необходимых для жизни, самостоятельности, трудоспособности, конкурентности, выносливости, оптимизма, а психолого-педагогическое пространство обеспечивает развивающую атмосферу, психологический комфорт.

Под условиями социально-психолого-педагогического пространства мы понимаем объективно (реально) существующие факты (материальные блага, ресурсы – финансовые, кадровые, интеллектуальные); атмосферу общения и труда, заботу и внимание к проблемам детей, без чего невозможно проявление и развитие потенциальных способностей и развитие инклюзивной системы.

Если создание материальных условий первично, то социальные, психолого-педагогические условия развития школы-комплекса зарождаются и развиваются в процессе «развертывания» ее деятельности. И чем раньше начнется целенаправленный мониторинг (диагностика, отслеживание, прогнозирование) развития личности детей, тем больше вероятности создания необходимых условий для развития, для устранения негативных воздействий, для коррекции отклонений в развитии. Разумная организация педагогической деятельности предполагает, прежде всего, знание личности – ка-

ковы закономерности развития отдельно взятой личности как целостности: факторы физического развития, психические процессы, социальная адаптация. Важно понять их внутреннюю детерминацию.

Инклюзивная школа призвана обеспечивать социализацию личности, так как основная цель инклюзии – это подготовка ребенка к жизни, научение его жить в человеческом сообществе.

Под социализацией мы понимаем приобретение личностью качеств, необходимых ему для жизнедеятельности в обществе, когда личность овладевает социальной деятельностью, социальным опытом общения и поведения.

Социальное становление личности ребенка, его развитие и саморазвитие – это непрерывный педагогический процесс; если личность есть устойчивая система индивидуальных социально значимых черт человека, то инклюзивная система как педагогическая система, стремящаяся формировать социально значимые черты у своих воспитанников, обеспечивает единство и непрерывность процесса развития и саморазвития личности. Развитие человека детерминировано внутренними и внешними факторами и условиями. Внутренние факторы кроются в биогенетических особенностях личности, внешние зависят от воспитательного потенциала среды, поэтому взаимосвязи инклюзивной школы с внешней средой, социальными институтами воспитания, развития, реабилитации необходимо придать особую значимость. Наблюдение за развитием ребенка еще в детском саду, целенаправленное наблюдение за процессом развития ребенка, включающего и семейное воспитание, создание его портфолио – необходимое условие успешности развития и саморазвития личности ребенка. Инклюзивная школа призвана корректировать отдельные издержки и семейного воспитания, и стихийного влияния окружающей среды. Необходимо заметить и внезапные изменения, характерные процессу саморазвития, которые могут появиться у ребенка, особенно в подростковом возрасте. Психолого-педагогическая коррекция, предполагающая своевременное профессиональное вмешательство в протекание развития психических, нравственных и физических процессов, становится возможной в системе инклюзивной школы ввиду непрерывности и взаимосвязи всех направлений педагогической деятельности.

Педагогический процесс только тогда станет продуктивным, когда будут созданы условия для развития личности, когда он будет строиться исходя из знаний личности того, с кем работает педагог. Б.З. Вульфов считает, что педагогический процесс – явление сложное, как и всякий процесс, он представляет собой совокупность действий и последовательную смену

состояний в ходе достижения определенного результата. Педагогическая деятельность включает взаимодействие педагога и воспитанников с целью воспитания и обучения, то есть развития обоих субъектов. Как утверждает вышеназванный автор, педагогический процесс – последовательные изменения во всех его участниках: воспитанники продвигаются (в положительную или отрицательную сторону) в своей воспитанности и обученности, а педагог пополняет (или теряет) свою профессиональную компетентность; оба участника педагогического процесса диалектически связаны как его субъекты, оба, хоть и по-разному, развивают свою социальность. Педагогическая направленность – сущность процесса, определяемая сложной иерархией стоящих перед ним целей, достижение которых реально лишь при целостности. Это требование и к процессу, и к его результатам, то есть к сформировавшейся личности.

В свою очередь, целостность педагогического процесса приводит к целостности его результатов: к изменениям во внутреннем мире и поведении воспитанника, его убеждениях и поступках, его самоощущении самореализации – его человекообразованию.

Система педагогической деятельности логически соотнесена с особенностями возрастного развития детей. В основе организационных подходов – ведущий вид деятельности, развитие интересов ребенка соответственно каждому возрасту (С. Л. Рубинштейн) и знание законов зоны ближайшего развития ребенка (С. Л. Выготский). Педагогическая деятельность направлена на выявление личностного потенциала ребенка, основанного на знании его физического, психосоциального развития. Система учебно-воспитательного процесса инклюзивной школы построена с учетом динамичности этого процесса и максимального благоприятствования развитию и саморазвитию личности ребенка. В рассмотренном нами ракурсе развития личности должен быть построен весь учебно-воспитательный процесс школы инклюзивного типа, в которой и педагогический коллектив становится субъектом творческого развития и саморазвития.

Педагогическая деятельность строится с учетом неравномерности протекания тех или иных процессов в развитии личности ребенка, поэтому помимо основной цели – разностороннего развития личности ребенка – в инклюзивной школе продумываются подцели, связанные с развитием и формированием отдельных качеств, в зависимости от установок самой личности, установок педагогического коллектива, родителей и социального заказа общества.

Инклюзивная школа – адаптивная система, поэтому в ней много компонентов (подсистем). Обеспечение взаимосвязи всех компонентов является важным условием «скрепления» всех подсистем в единую систему.

– Образовательный компонент, который строится на основе Федеральных образовательных стандартов. В системе инклюзии необходимы и адаптивные образовательные программы, которые позволяют проходить материал в доступном для ребенка темпе, в которых существенными составляющими являются жизненно важные компетенции.

– Воспитательный компонент: продуманная система общешкольных мероприятий и праздников, индивидуальная работа с детьми различных категорий (с одаренными, с проблемными, с «особыми»).

– Развивающий компонент (развивающий цикл предметов, классы развивающего обучения, олимпиады, конкурсы).

– Диагностический компонент (диагностический центр – психолого-педагогическая диагностика, мониторинг, коррекция).

– Оздоровительно-восстановительный компонент (диагностика, мониторинг, восстановительно-реабилитационная и коррекционная работа).

– Социокультурный компонент (культурологическая деятельность, кружки и студии этико-эстетической направленности).

– Средовой компонент (деятельность школы по обеспечению связей в макро-мезо-микросреде).

– Отношенческий (коммуникативный) компонент (цикл предметов, среди которых «Психология делового общения», «Человековедение» (практическая психология), коммуникативно-развивающая деятельность).

– Управленческий компонент (создание информационной базы данных, содержащей управленческую информацию, с опорой на которую осуществляется управление процессом учебно-воспитательной деятельности, осуществляется корректирующая деятельность).

– Научно-исследовательский компонент (научно-исследовательская лаборатория, предметные кафедры, индивидуальные исследования педагогов в области инклюзивной педагогики и психологии. Наличие или отсутствие тех или иных подсистем в инклюзивной школе объясняется рядом обстоятельств:

1. Определенная субъективность и субъектность позиции создателей инклюзивной системы, их творческий потенциал и инновационность мышления.

2. Наличие или отсутствие соответствующей материальной базы для развития отдельных компонентов.

3. Научно-методические ресурсы: наличие хорошо подготовленных специалистов-профессионалов, дидактических и методических комплексов.

4. Продуманность управленческой структуры, в которой должны быть тщательно разработаны механизмы взаимосвязи всех элементов.

5. Управленческая культура на всех уровнях управления классными коллективами, общественными коллективами, отличающиеся гибкостью и творческим подходом к решению проблем.

6. Подготовленность всех субъектов учебно-воспитательного процесса к реализации концепции развития инклюзивной системы (к примеру, учителя-предметники, не подготовленные морально и теоретически к взаимодействию с оздоровительно-восстановительным центром и с больным ребенком, будут тормозить, более того, сами того не замечая, дискредитировать ее статус).

7. Готовность работать в постоянном инновационном режиме всех субъектов учебно-воспитательной деятельности.

Цель деятельности педагогического коллектива – РАЗВИТИЕ ВСЕХ ДЕТЕЙ с учетом их индивидуальных особенностей. В инклюзивной школе обучаются и воспитываются дети, которых можно охарактеризовать по разным параметрам:

– по состоянию здоровья (здоровые, нездоровые, с отклонениями здоровья);

– по способностям (одаренные дети, способные к чему-то, неспособные, умственно отсталые, с задержкой психического развития);

– по обучаемости (обученные, с быстрой реакцией и восприятием материала, без навыков учебной деятельности, с негативным отношением к учебе);

– по темпераменту (холерики, сангвиники, меланхолики, флегматики и смешанные типы);

– по самоорганизации личности и поведению (дисциплинированные, недисциплинированные, дети девиантного поведения, депривированные);

– по характеру семейного воспитания (родители, которые считают воспитание главным делом, воспитывающие от случая к случаю, равнодушные);

– по уровню материального обеспечения (из благополучных, состоятельных семей, из простых трудовых семей, из неблагополучных, из социально отсталых и опасных семей);

– по увлеченности (увлеченные, равнодушные, вялые).

Таким образом, можно подтвердить, что инклюзивная школа–система с многообразием связей, отношений, проблем и трудностей. Сущность ка-

ждого элемента связана с личностью ребенка, отражается в программе развития школы и является частью ее концепции.

Обобщая сказанное, выделим сущностные особенности учебно-воспитательной системы инклюзивной школы

1. Инклюзивная школа – это социальный институт, который осуществляет образовательно-воспитательные функции и функции реализации социальной миссии. Такие школы дают детям не только знания, но и значительно поднимают уровень их воспитанности, эстетической грамотности, также педагогической культуры родителей, что представляется крайне важным именно сегодня в обществе, перенасыщенном враждебностью, агрессивностью, где дефицит педагогической и общей культуры населения ощущается на каждом квадратном метре.

2. Инклюзивная школа в какой-то степени «перетягивает» на себя функции семьи и компенсирует изъяны, издержки семейного воспитания по развитию личности ребенка ввиду того, что в такой школе работают только истинные профессионалы, энтузиасты, понимающие свою высокую ответственность за будущее детей.

3. Инклюзивная школа – это единое образовательно-воспитательное пространство, создаваемое совместными усилиями учителей, родителей и самих детей. В процессе их созидающей совместной деятельности происходит педагогизация окружающей среды, усиливается влияние школы на население.

4. Школа инклюзивная – это интегрированная школа. Интеграция происходит как по горизонтали – совместная деятельность всех участников педагогического процесса по реализации учебно-воспитательных и социальных задач, также в образовательно-воспитательном кластере школа – микрорайон – предприятие – социальные центры, другие образовательные организации.

5. Инклюзивная школа – дифференцированная, многопрофильная школа. Задача персонификации развития личности каждого ребенка органически приводит к дифференциации в создании разноуровневых классов, гибкой системы обучения, широкой сети факультативов, спецкурсов, студий и объединений по интересам.

6. Инклюзия предполагает осуществление личностного подхода, следовательно, это «психологизированная» школа. Обязательны диагностическая и коррекционная службы, позволяющие отслеживать развитие личности каждого ребенка. Педагогическая и психологическая коррекция предполагают создание психотерапевтических, анимационных, профилактических групп.

7. Инклюзивная система успешно развивается лишь при наличии глубоко продуманной, научно обоснованной программы развития, ибо стихийное развитие отдельных элементов не даст ощутимого результата в целенаправленном воздействии на ребенка.

8. В инклюзивной школе должны трудиться педагоги-профессионалы, способные не только талантливо обучать, но и талантливо воспитывать и корректировать развитие детей. Педагогу такой школы необходимо уметь организовывать работу не только с детьми, но и с их родителями, то есть он должен выступать в роли семейного консультанта по воспитанию, отчасти – и социального педагога.

9. Учитывая основную функцию инклюзивной школы – развитие личности ребенка, адаптации его к социуму, формирования жизненно важных компетенций, – считаем обязательными компонентами деятельности педагогического коллектива заботу о здоровье ребенка, организацию медицинской службы, обеспечение информационными источниками для учебы и развития. Необходима организация жизнедеятельности и общения ребенка не только в микросоциуме, но и в большом мире, в стране, общения его со сверстниками из зарубежных стран. Современные телекоммуникации позволяют организовать такое общение.

10. Инклюзивная школа может по-настоящему реализовывать свою высокую миссию лишь при наличии хорошей материальной и финансовой базы, то есть при наличии доступной среды, соответствующего оборудования, аппаратных комплексов. Он должен удовлетворять личные запросы и потребности каждого ребенка в саморазвитии и подготовке к жизни.

Следовательно, необходимо организовать интегративную взаимосвязь компонентов системы и развитие всех субъектов в целостном педагогическом процессе, включающем обучение, воспитание, оздоровление, развитие, социализацию, оптимизацию, коррекцию, реанимацию, анимацию, саморазвитие.

Необходимо, на наш взгляд, отдельно рассматривать проблему социализации личности в условиях инклюзивной школы.

Человек реализует себя не в каком-то выдуманном мире, а в реальных социокультурных условиях, свойственных определенной общественно-политической формации. На его личностное формирование влияет, прежде всего, микросреда (семья), ближайшее окружение, мезосреда (село, город), макросреда (страна). Определенный запас прочности добавляет жизнь, которая выявляет способности к самореализации личности. Мы помним, что «личность – всегда категория историческая и социальная, принадлежащая к определенной эпохе, классу, группе. Ее формирование

предопределяется не только генетической (внутренней, унаследованной) программой, но и социальной (внешней), которые органически взаимосвязаны». (В.Бочарова)

Все факторы, определяющие жизненное становление человека, взаимосвязаны и взаимообусловлены. Нельзя отрицать роли природных задатков, генетических способностей как базы личностного развития. Активность личности, ее социальная зрелость совершенствуются в процессе взаимодействия индивидов со средой. Немалая роль в личностном становлении принадлежит школе. «Школа, другие воспитанные институты, – утверждает В. Г. Бочарова, – проводят в жизнь заказ общества – формировать человека, адекватного требованиям данного общества, эпохи, растить, обучать и воспитывать молодые поколения с максимальным учетом тех социальных условий, в которых они будут жить и работать».

Инклюзивная школа – это открытая педагогическая система, своеобразие которой заключается, прежде всего, в способности гибко и оперативно реагировать на изменения, происходящие в обществе.

Хорошая школа всегда работала с учетом особенностей окружающей среды. Л.И. Новикова писала: «Задача школы не только использовать возможности окружения в решении познавательных и воспитательных задач, не только преодолевать или корректировать возможные отрицательные влияния среды, но и стать базой объединения всех влияний: и целенаправленных, и стихийных, испытываемых современными школьниками» .

Инклюзивная школа способствует социализации личности, так как это школа, максимально приближенная к реальной жизни.

Под социализацией мы понимаем приобретение личностью качеств, необходимых ему для жизнедеятельности в обществе, когда личность овладевает социальной деятельностью, социальным общением и поведением, осуществляется социальное становление индивида. Через семью, ближайшее микросоциальное окружение трансформируется, передается личности социальный опыт, накопленный предшествующими поколениями, реализуется социальное наследование.

Б. З. Вульф считает, что педагогический процесс образования Человека представляет собой единство трех взаимообусловленных, но разных явлений: социализации, воспитания и саморазвития, которые, подобно вершинам, связаны в своеобразный педагогический треугольник и которые, в сущности, являются содержанием процесса формирования социальности человека.

социализация

воспитание-----саморазвитие

Социализация современной наукой толкуется по-разному, но, в принципе, в ее содержании отчетливо просматриваются две тесно связанных, хотя и совершенно различных по природе и проявлениям стороны: во-первых, социализация обозначает весь поток внешних – природных, социальных, социально-психологических влияний на человека, его социализирующих, продвигающих его социальность. С этой точки зрения, естественный «социализатор» – вся наша жизнь. Однако явления жизни неоднозначны: среди них немало и явно отрицательных, таких, как глубокое социальное расслоение и растущая безработица, инфляция и мафия, и отрицательных, но привлекательных для части молодежи, например, наркомания и преступность, крайности моды и матерщина. Есть и неоднозначные явления андеграунда.

Воздействия среды могут осознаваться или не осознаваться, оставлять более или менее глубокий след, охватывать широкие или узкие сферы образа жизни и т.д., но они существуют. Невозможно предвидеть всю их сложнейшую гамму, но педагогу нельзя не знать наличия и характера влияния тех, что оказывается наиболее важным для того или иного человека, будь то учащийся, воспитанник военного училища, ученик мастера в цеху, ребенок в семье.

Если в этом значении факторы социализации находятся вне человека, то в другом значении социализация – процессы, происходящие в нем: восприятие, освоение влияний среды, причем не пассивное, но активное, то есть входящее в фонды сознания и чувств, ценностей и отношений, стиля поведения и общения. Они изменяются в ту или иную сторону под влиянием того, что личностью интериоризуется.

Социализация – это результат развития человека. Социализация является предметом изучения философии, психологии, педагогики, социологии.

В социальном плане процесс интеграции индивида в общество, в различные типы социальных общностей (группа, социальный институт, социальная организация) рассматривается как усвоение им элементов культуры, социальных норм и ценностей, на основе которых формируются социально значимые черты личности. Это свидетельствует о том, что процесс социализации зависит от тех норм и правил, которые приняты в том или ином обществе. Они же определяют адекватное поведение человека в обществе.

Процесс социализации современного человека сопряжен с большими трудностями ввиду того, что еще не изжит авторитаризм на всех уровнях влияния на личность, в том числе, и в образовательных организациях. Современной личности требуются такие качества, как конкурентоспособ-

ность, адаптивность, оптимизм, физическое здоровье, толерантность. Интересно высказывание М.И. Рожкова о том, что в процессе социализации решаются две группы задач: социальной адаптации и социальной автономизации личности. Решение этих задач, по сути противоречивых и в то же время диалектически единых, существенно зависит от многих внешних и внутренних факторов.

Социальная адаптация предполагает «быть со всеми», а социальная автономизация – «быть самим собою», то есть первое явление означает активное приспособление личности к условиям внешней среды, а второе – реализацию установки на себя, на самореализацию соответственно представлению личности о себе.

Данное противоречие служит основанием для формирования адаптивности личности.

А. В. Мудрик называет среди факторов социализации 3 уровня: макрофакторы (космос, планета, мир, страна, общество, государство); мезофакторы (этнокультурность, национальная идентичность); микрофакторы (школа, общество сверстников, семья, религиозные организации, средства массовой коммуникации, другие институты воспитания).

Социальная характеристика современного человека проявляется в его убеждениях, взглядах, отношениях, мотивах, чувствах, волевых и интеллектуальных качествах, знаниях, навыках, установках, настроенности на определенное (осознанное) поведение.

Приоритетным направлением развития инклюзивной школы является возможность привлечения к профессиональной подготовке учащихся высококвалифицированных специалистов из предприятий и общественности, коммерческих структур, которые выполняют роль педагогов-наставников. Это способствует расширению сферы влияния на развитие интересов и склонностей учащихся. Профессиональной подготовке будут способствовать малые предприятия, школьные производственные бригады, коммерческие структуры, которые органически вливаются в учебно-производственный комплекс школы, что позволит ребенку реализовать себя не только за школьной партой, но и в практической деятельности.

Гуманизированная атмосфера общения, создаваемая в инклюзивной школе, является предпосылкой социализации личности. Личность обретает реальный шанс на самоутверждение, самореализацию, раскрытие своего личностного потенциала, обретает уверенность в своих силах, ощущает счастье общения, чувствует свою полноценность и самодостаточность, а это – одно из основных условий для нахождения своего места в жизни, самоутверждения.

Инклюзивная школа, по сути дела, -это интегрированная школа, создающая реальные условия для социализации личности, это интегрированная модель образовательно-воспитательного учреждения, способная решать задачу социализации личности не в разрозненных мероприятиях, а в целостной системе социального воспитания – вкуче со всеми воспитательными институтами среды формирования ребенка на основе интеграции, полноценного использования профессионального и личностного потенциала участников педагогического процесса. Такая школа немислима без крепкой связи с семьей. Это – очередной фактор, обеспечивающий социализацию личности. В процессе общения с родителями учащихся педагоги (преимущественно социальные педагоги) следят за положением ребенка, корректируют его взаимоотношения с родителями, со старшими и младшими членами семьи, тем самым школа воздействует на сознание ребенка как на члена семьи, усиливается ответственность за семью и за членов семьи. Подготовка молодежи к созданию семьи, к сохранению семьи, – одно из направлений социализации личности.

Совместная работа с детьми– инвалидами, организация заботы о таких детях – формирование чувства милосердия во взаимодействии с семьями, психолого-педагогической службой, службой педагогической адаптации, забота о психологическом и физическом здоровье детей и их родителей оптимизируют социализацию личности ребенка.

Социализации личности служит и непосредственное общение представителей разных поколений – детей – малышей – подростков – старшеклассников – последние становятся педагогами, вместе с учителями осваивают опыт воспитательной деятельности, тем самым приобретают навыки воспитания, что крайне важно при создании семьи и воспитании собственных детей. В этом плане заслуживает признания и заимствования опыт московской инклюзивной школы 1321 «Ковчег», в которой трудится немало пожилых учителей, к которым с особым почтением относятся и молодые коллеги, и дети, и руководство школы.

Глава III

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕЕМСТВЕННОЙ СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «ДЕТСКИЙ САД-ШКОЛА»

3.1. Реализация принципов гуманизма и толерантности в воспитательном процессе в системе «Детский сад-школа»

В параграфе 3.2. первого тома мы рассмотрели основополагающие принципы инклюзивного образования в целом. Это были принципы гуманизма, поликультурности, толерантности и преемственности. В данном параграфе более подробно мы раскроем принципы, которым должны соответствовать каждый инклюзивный детский сад и каждая инклюзивная школа. Это – принципы гуманизма и толерантности.

Принципы и направления деятельности, которые должны стать приоритетными в процессах развития инклюзивного образования, на наш взгляд, должны соответствовать потребностям региона, воспитательным направлениям детских садов и образовательной деятельности школ, но, прежде всего, возможностям (физическим, интеллектуальным и т.д.) и потребностям обучающихся. Например, для инклюзивных образовательных организаций многонационального Татарстана показателями принципа гуманизма могут быть: *доступность, поликультурность, индивидуализация обучения, профессиональное мастерство и сотрудничество педагогов, социальное партнерство.*

Доступность является основным принципом инклюзивной образовательной организации, и все виды деятельности в ней подчинены этому принципу и его отражению в деятельности воспитанников, их семей, педагогов и всех, кто вовлечен в данный процесс. Доступность образования для самых широких слоев населения выдвигается в настоящее время в качестве одного из приоритетов государственной политики России.

Поликультурность связана с многообразием культурно-этнического состава Татарстана и свидетельствует о том, что детский сад и инклюзивная школа готовы к обучению и воспитанию детей, принадлежащих к различным этническим группам и культурам, говорящих на разных языках, имеющих различный социальный и экономический статус, с разными способностями, интересами и целями обучения.

Индивидуализация обучения обусловлена тем, что уровни развития и возможности детей разные. Для успешного освоения воспитательных и образовательных программ детям с ОВЗ необходимо предоставление особых условий. В первую очередь, речь идет об индивидуализации подходов к воспитанию и обучению, т.е. об индивидуализации формы выполнения заданий, о выборе оптимальных способов и сроков представления результатов, о качественном подходе при оценивании результатов. Индивидуализация подходов происходит в рамках общепринятых программ и не влияет на качество и количество получаемой информации. Необходимые изменения могут быть включены заранее – в индивидуальный образовательный план воспитанника.

Профессиональное мастерство и сотрудничество педагогов связано, прежде всего, со спецификой работы с детьми со специальными потребностями. Она затрагивает как проблему формирования готовности будущих педагогов-бакалавров, магистров для работы в инклюзивных детских садах и школах, так и проблему совершенствования педагогического мастерства действующего кадрового состава. Коллективное сотрудничество всех воспитателей и педагогов должно обеспечить успех инклюзивной образовательной организации, поскольку ни один воспитатель детского сада, как и ни один педагог школы, не преуспеет, воспитывая и обучая большое количество разных детей. Когда же специалисты разного профиля (учителя-предметники, воспитатели, психологи, медики и др.) работают в команде, им удается развить каждого ребенка.

Социальное партнерство, т.е. привлечение к участию в жизнедеятельности детского сада или школы местного сообщества, медицинских учреждений, различного рода неправительственных организаций, семей детей становится дополнительным источником ресурсов, усиливая тем самым эффективность воспитания для каждого ребенка.

Реализацию принципа гуманизма в едином воспитательном процессе «детского сада и семьи», а также «детского сада и школы» следует начинать с постановки цели, направленной на то, чтобы сделать из родителей настоящих союзников и единомышленников, хотя для этого потребуются годы совместного сотрудничества.

Педагогам, как школьным, так и детских садов, следует уделять особое внимание, прежде всего, вопросу установления доверительных отношений с семьями воспитанников на основе принципа толерантности. А в самом процессе установления доверительных отношений с родителями может быть использована методика контактного взаимодействия, которая, как утверждают психологи, предполагает определенную последовательность действий участников взаимодействия. Необходимость в ней возникает в связи с тем, что около половины родителей не придают должного значения своевременному и правильному развитию своих детей, «не замечают» выраженные трудности воспитания детей и тем более не спешат обсуждать их с педагогами. Поэтому на первой стадии происходит поиск методических приемов установления доверительных контактов, вежливого отношения и реагирования к мнениям друг друга. В это время воспитателю необходимо проявить высокий педагогический такт, искреннее уважение к родителям, деликатность, терпимость и сдержанность. Родители должны видеть стремление педагога к сотрудничеству, его желание вместе с ними заботиться о полноценности развития именно их ребенка и в свойственных их семье условиях.

А теперь обо всем этом более подробно. Рассмотрим сначала систему «детский сад-семья».

Каждый воспитанник детского сада – маленький исследователь, который с радостью и удивлением открывает для себя окружающий мир. Мы, родители и воспитатели, должны помочь ему в этом. Насколько тесным будет контакт детского сада и семьи, насколько взрослым хватит терпения, такта и взаимопонимания, чтобы услышать и понять друг друга, настолько комфортнее будет чувствовать себя ребенок в процессе своей «исследовательской деятельности» как в дошкольном учреждении, так и в семье, следовательно, настолько эффективнее и быстрее он будет развиваться.

Основной целью педагогической концепции диалога детского сада и семьи является создание единого пространства «Детский сад – семья», в котором всем участникам воспитательного процесса – детям, родителям, воспитателям – будет интересно, безопасно и полезно. В основе данной концепции должны лежать педагогические принципы гуманизма и толерантности, а далее – различного рода воспитательные и развивающие программы, определяющие ее целевые и содержательные компоненты и адекватные этим принципам педагогические технологии и формы, обеспечивающие целостный воспитательный процесс по развитию и социализации личности ребенка.

Основную работу, как было уже сказано, наследует фокусировать на налаживании контактов с родителями. Для этого необходимо постоянно заботиться и следить за тем, чтобы накапливался специальный педагогический ресурс образовательной организации: творческий поиск и накопление гуманных форм и методов работы с родительской общественностью; организация работы по подбору эффективных и гуманистических по характеру применения средств наглядной педагогической пропаганды детского сада, способствующей популяризации деятельности учреждения; обогащение банка методических приемов гуманистического взаимоотношения детей и родителей в ходе эмоционально-насыщенного общения; привлечение родителей к участию в деятельности ДООУ; организация совместно с родителями распространения опыта работы, основанной на принципах гуманизма и толерантности. Аналогичный ресурс создается и в школах.

Термин «взаимодействие», используемый в воспитательных системах «детский сад-семья», «детский сад-школа», предполагает обмен мыслями, чувствами, переживаниями в процессе общения субъектов этих систем. Новые формы взаимодействия педагогов с родителями предполагают диалог, установление «обратной связи», учет их потребностей в знаниях, опору на имеющийся положительный опыт семейного воспитания, личную заинтересованность родителей. Следовательно, взаимодействие предусматривает равную активность и равную степень взаимовлияния.

«Воздействие» – однонаправленность влияния одного человека или группы на другого с целью его изменения в определенном направлении. Оно также имеет право быть в воспитательном процессе. Основное средство воздействия – наглядность, которая осуществляется в следующих формах: эстетическое оформление образовательной организации; создание общей толерантной среды и гуманистической психолого-педагогической атмосферы; использование методов косвенного воздействия с помощью первых двух форм. Эффективным средством воздействия является также посещение родителями открытых занятий, на которых они получают информацию о развитии своего ребенка и повышают свою педагогическую грамотность. Подобные мероприятия следует проводить, чтобы родители получали информацию не как назидание, а как добрый совет. В ходе занятий могут проводиться индивидуальные консультации, если в этом возникает необходимость. Возможны также дополнительные задания индивидуального характера для родителей.

Принципы гуманизма и толерантности реализуются также в процессе создания следующих организационно-педагогических условий: совместное изучение и открытие неизвестных сторон и знаний о собственном ребенке;

неназойливое вхождение педагогов и родителей в проблемы общения с ребенком; организация совместного исследования и формирования личности ребенка дома и в детском саду, ученика – в школе и семье.

Еще и еще раз мы подчеркиваем, что идея взаимодействия педагогов (и школьных учителей, и воспитателей детского сада) с родителями в последнее время тесно связана с кардинальной перестройкой работы с семьей: переход от монологических форм работы к диалогу, размышлению, вовлечение родителей в разнообразную совместную деятельность с детьми. Такой гуманистический подход к воспитанию детей сделает педагогов единомышленниками, поднимет психолого-педагогическую компетентность родителей и эмоционально сблизит их со своим ребенком.

Для этого необходим процесс поиска и реализации наиболее эффективных технологий. В большинстве проводимых в детских образовательных организациях праздников, развлечений родители выступают в роли не только зрителей, но и активных участников. В числе наиболее информативных методов, которые предварительно ориентируют воспитателей детского сада в оценке воспитательных возможностей родителей можно назвать *наблюдение*, которое поможет ответить на такие вопросы: Как происходит расставание детей с родителями утром? Как дети встречают своих родителей вечером? Каков характер вопросов, просьб ребенка к родителям и наоборот? Какова реакция родителей на детские просьбы, капризы и т.д.? Как родители общаются с детьми (речь, мимика, жесты)? Что из жизни ребенка в детском саду интересует родителей в первую очередь (успехи на занятиях, поведение, питание, сон и др.)?

Следующим наиболее распространенным методом является *анкетирование*, которое позволяет получить сведения и ответы на вопросы такого примерно характера: общие сведения о родителях; сведения о других членах семьи, проживающих вместе с ребенком; чем занимается ребенок дома; чем наполнена жизнь ребенка в семье; какие методы воспитания используют родители; какие черты характера и особенности развития детей вызывают у них тревогу; в каких мероприятиях детского сада родители хотели бы или готовы участвовать.

Полученный таким образом материал позволяет судить об уровне педагогической компетентности родителей в семьях и в группе в целом. Одинаково гибко, очень терпеливо и корректно воспитатель должен общаться с родителями, обладающими как высоким или средним, так и низким уровнем педагогической компетентности, хотя в зависимости от этого уровня впоследствии будет выстраиваться тактика дифференцированного взаимодействия с каждой семьей и воздействия. Исходя из полученных результа-

тов наблюдения и анкетирования, можно сделать вывод о том, что наиболее приемлемые формы взаимодействия ДОО с семьей – родительские собрания с приглашением специалистов, открытые мероприятия, досуговые мероприятия. Главное – в их основе должны лежать принципы гуманизма и толерантности.

Для того чтобы работа по реализации принципов гуманизма и толерантности в системе «детский сад-школа» была плодотворной, необходимо задействовать большой спектр мероприятий и разных видов деятельности:

1) проведение праздников и других массовых форм, с целью знакомства детей с культурой и традициями своего народа и народов мира; театрализованная деятельность дошкольников по сценариям, в основу которых положены сказки народов мира;

2) сюжетно-ролевые игры детей, основной целью которых является освоение и практическое применение ими способов толерантного взаимодействия;

3) народные подвижные игры;

4) проведение праздников разных народов в соответствии с народным календарем;

5) традиции празднования Нового года, 1 мая, 1 апреля в разных странах;

8) игры-занятия, созданные на материале различных сказок, с целью решения проблем межличностного взаимодействия в ситуациях и др.

Конечно, формирование гуманных и толерантных качеств будет происходить постепенно, потому что все дети разные: одни доброжелательные, активные, другие застенчивые, третьи замкнутые, у каждого свои индивидуальные способности и особенности.

К основным направлениям воспитания на принципах толерантности и гуманизма в процессе взаимодействия субъектов системы «детский сад-школа» следует отнести:

– формирование навыков коммуникации;

– доброжелательное отношение к людям с ограниченными возможностями здоровья, разной национальности, вероисповедования;

– изучение национальных особенностей других народов на примере их устного народного творчества и воспитательных традиций;

– развитие толерантного и гуманистического самосознания родителей и школьных педагогов, воспитателей детского сада.

Учитывая актуальность существующей проблемы, педагогическим коллективом кафедры теоретической и инклюзивной педагогики Института экономики, управления и права (г. Казань) была разработана модель преем-

ственной связи системы «детский сад-школа». Методологической базой данной модели явились принципы гуманизма и толерантности.

Главной концептуальной идеей данной модели послужила мысль о том, что каждый человек развивается в определенной культуре. Если она представляет собой еще и многонациональную модель, как в нашем случае, то в преемственной системе воспитательного процесса необходимо сохранить такие показатели принципа гуманизма, как уважение и понимание общероссийской и национальной культур, взаимное уважение и взаимная терпимость к другим культурным ценностям, традициям народов и наций, религиозным воззрениям. Это обеспечит сохранение единого образовательного и культурного пространства не только дошкольного и школьного образовательных организаций, но и страны, реализацию культурных и образовательных запросов всех народов России, развитие лучших традиций российского образования, повышение нравственного, духовного потенциала личности и страны в целом.

При создании модели преемственной системы воспитания «детский сад-школа», рассматривая содержание образования в них как средства развития личности, мы пришли к выводу, что одним из условий организации воспитательного процесса на толерантности является поликультурное образование. Именно поликультурное образование создает возможности:

- овладения детьми культурой своих предков и другого народа;
- формирования у них представлений о многообразии культур в России и мире;
- воспитания положительного отношения к культурным различиям, самореализации личности;
- развития способов эффективного взаимодействия с представителями различных культур;
- воспитания ребенка в духе мира, терпимости, гуманного межнационального общения.

В свете сказанного нельзя было обойти стороной проблемы поликультурного образования. Так как современные дети развиваются главным образом в многонациональной культурной среде, то и организации воспитательного процесса на принципах гуманизма и толерантности в условиях их проживания в многонациональном обществе необходимо уделить особое внимание. Воспитание терпимости к другим, чьи вкусы, привычки, взгляды отличаются от своих собственных, поможет дошкольникам и школьникам найти общий язык не только со сверстниками, педагогами, родителями, но и с представителями других культур. Воспитание уважения к себе и другим в дошкольном детстве, в школьном возрасте будет способст-

воватъ толерантному отношению к людям разных национальностей и культур.

И еще один приоритетный вопрос, вопрос на злобу дня, – вопрос воспитания подрастающего поколения на принципах гуманизма и толерантности в условиях нестабильности общества, относящейся и к системе российского образования. Следовательно, в системе дошкольного и школьного образования, в частности процессе организации воспитания в них, должна быть построена социокультурная субъект – субъектная среда, обуславливающая воспитание у детей толерантности друг к другу.

Что же такое социокультурная толерантность? Это уважение к достоинству и ценностям другого человека, терпение и принятие культуры, истории и ценностей других народов. Личность рассматривается в науке как многогранные, многоаспектные свойства человека и как целостное явление. Исходя из этого, социокультурная толерантность представлена как единство познавательного, эмоционально-нравственного и поведенческого компонентов.

Познавательный компонент представляет собой обширную информационную базу, т.е. все то, что составляет содержание истории и культуры страны, мира (макросоциума), народа, края, региона, города, района (мезосоциума), школы, детского сада, семьи (микросоциума). Д.С. Лихачев писал: «Человек, обладающий сознанием, разумом, гуманизмом – единственная надежда спасения жизни на Земле. Настало время мыслить категориями макросоциума. Каждый должен воспитать в себе Гражданина Мира независимо от того, в каком полушарии и стране он живет, какого цвета его кожа и какого он вероисповедания... Гармония человека с самим собой, гармония взаимоотношений с Природой, гармония взаимоотношения людей Планеты – вот путь решения глобальных проблем... И это большое дело должна начать школа».

Эмоционально-нравственный компонент – это эмоционально-чувственная сторона личности, связанная с ее потребностями, ценностями, идеалами, мотивами, установками, желаниями, стремлениями к самопознанию, саморазвитию и самореализации.

Поведенческий компонент – это психологическая готовность личности к реализации своих функций участника социокультурного процесса, выражающаяся в конкретных действиях, поступках, поведении.

Именно в гуманистических тенденциях образования О.В. Степанов видит возможности нахождения более эффективных средств изменения социокультурной практики. Основным фактором, по его мнению, выступает содержание образовательного процесса как гуманитарного знания, которое

может «способствовать формированию таких черт личности, как терпимость и понимание, уважение к иной культуре и чужому мнению, умение вести конструктивный диалог, добиваться разумных решений, мыслить широко, опираясь на достижения национальной и мировой науки и искусства».

Образовательные учреждения – детский сад и школа, ориентированные на гуманистические технологии в воспитании, имеют все возможности для создания оптимальных условий организации процесса воспитания на принципе толерантности подрастающего поколения как основы формирования социокультурной практики мирного сосуществования.

Низкий уровень толерантности в отношениях разных этнических групп, конфликты на национальной почве – следствие пренебрежения поликультурным образованием подрастающего поколения. Следовательно, поликультурность лежит в основе формирования толерантности: терпимое, доброжелательное, дружелюбное отношение к другим народам, готовность прийти им на помощь, вступать с ними в диалог возможны только при знании их культуры. Чтобы сформировать у дошкольников и школьников поликультурную компетентность, необходимо, чтобы воспитывающие их педагогические работники сами обладали такой поликультурной компетентностью, чтобы поликультурность стала неотъемлемой частью педагогической культуры педагога. Культура педагога – это многоаспектное понятие, включающее в себя культуру личности человека, профессиональную компетентность учителя (воспитателя детского сада) и его творческую и гуманистическую индивидуальность.

Если говорить шире, то получается, что поликультурность выступает важным условием устойчивого социального развития, обеспечивающим интеграцию каждого человека в мировое культурное и образовательное пространство. Поэтому она должна охватывать все образовательное пространство детского сада и школы. Соответственно понятие поликультурной личности воспитанника (детского сада) и школьника предполагает понимание и принятие ими языка, интересов, культуры и духовного мира других своих сверстников.

По большому счету, воспитывать – значит направлять развитие мира человека, действуя в соответствии с тем нравственным образцом, идеалом, который воплощает требования общества к растущему человеку, преследуя цель максимального развития индивидуальных особенностей каждого ребенка. Такой подход к построению процесса воспитания, как активного целенаправленного формирования личности, согласуется с гуманистической методологической установкой на усиление роли социума в становлении

личности человека. Только в социальной среде в процессе целенаправленного воспитания вырабатываются программы социального поведения человека, происходит формирование человека как личности.

При этом нельзя забывать о том, что процесс воспитания обуславливается не только активностью личности самого воспитанника, социальной средой жизнедеятельности, но и другими культурно-историческими факторами. Например, народные традиции выступают эффективными средствами воспитания социокультурной толерантности как основы зарождения гражданских чувств и позиции подрастающего человека.

Еще раз подчеркнем очень важную мысль о том, что поликультурное образование обеспечивает переход на новый уровень взаимодействия и взаимообмена между культурами. Оно создает условия для активизации деятельности, позиций и убеждений детей и взрослых (родителей и педагогов) в системе «детский сад-школа». В рамках поликультурного образования обеспечивается сознательное усиление в конкретном содержании и процессе воспитания восприимчивости к мнениям и правам других детей и других взрослых. Поликультурное образование проявляет характер нравственно-этического поведения детей, формирует их компетентность в культурно-историческом пространстве других национальностей. В поликультурном пространстве дошкольного и школьного образовательных организаций создаются предпосылки для осознания собственной национальной и культурной самобытности и признания самобытности другой этнической группы.

Поликультурное образование подчеркивает специфику процесса воспитания социокультурной толерантности. Усиление в современных детских образовательных учреждениях многоэтнических, многокультурных, многоязыковых аспектов и других элементов национальных региональных субкультур создает предпосылки для воспитания социокультурной толерантности. Поликультурное пространство ДОУ и школы, интегрированных во внешнее социокультурное пространство, представляет собой интеграцию национальных и региональных ценностей истории и культуры; форм взаимодействия специально организованных, совместных и индивидуальных видов деятельности.

В процессе усвоения содержания поликультурного образования у детей формируется система представлений и оценок об этнокультурных особенностях своей общности в сравнении с иноэтническим окружением, воспитывается чувство гордости за отечественную культуру, ценностные ориентации на идеал человека, гражданина.

Таким образом, стратегическая цель процесса воспитания по разработанной модели состоит в создании поликультурного пространства как среды становления социокультурной толерантности в детско-взрослом сообществе. Гуманистические ценности через народные воспитательные традиции, используемые в детских садах и школах, активизируют чувства, эмоции, переживания ребенка, создают условия для осмысления красивого – безобразного, добра – зла, любви – ненависти, чести – бесчестия, совести, долга, помогают чувственно и деятельностно откликаться на них; рождают ощущение самооценности, связи с миром другого человека, сопричастности другим, их самооценности; формируют адекватность и разнообразие эмоционально-коммуникативных и знаково-символических проявлений и идентификации ребенка в мире. Превращение гуманистических ценностей в личностные смыслы проявляется в зарождении как у дошкольников, так и у школьников начал толерантного самосознания, национальной идентификации, в принятии личностных ценностей другого, активном житнетворчестве и жизнедеятельности ребенка.

Целостный воспитательный процесс преемственной связи «детский сад-школа» на традициях гуманизма и толерантности представляет собой логически выстроенную систему:

- систематическое и целенаправленное образование детей в области культурно-исторических знаний, самосознания и самоощущения себя в поликультурном пространстве детского сада;
- приобретение социокультурного опыта и гуманного поведения в специально организованных, совместных и индивидуальных видах деятельности, где происходит осознание достоинств своего Я и других, проявляются эмоционально-смысловые оценки, потребности, способности и мотивы;
- открытие наследия предков в социуме, культуре и народных гуманистических традициях как способа проявления толерантности к другим;
- организация многонациональных разновозрастных сообществ «детский сад-семья», «детский сад-школа» как среды становления самоидентификации и развития способности конструировать межличностные отношения, построенные на гуманистических началах.

Показателями сформированности толерантности и гуманности у детей дошкольного возраста явились: сочувственный и доброжелательный тип поведения; личностные качества самостоятельного нахождения способов проявления сочувствия к другому; эмоциональная чувствительность, сопереживание, стремление помочь другому, интерес и уважение к художественному образу добра.

Показателями воспитанности гуманистических черт и толерантности у детей школьного возраста явились: выдержанный (терпеливый) тип поведения и способы культурной коммуникации в различных социальных средах; личностные качества ответственности и чувства внутренней свободы и собственного достоинства (самоуважение) и уважение к другим; активная жизненная позиция и дисциплинированность; желание и умение понимать других людей, требовательность к себе и другим; готовность действовать в соответствии с гуманистическими убеждениями.

В заключение считаем необходимым заметить, что одним из факторов эффективной реализации разработанной модели воспитания детей на традициях гуманизма и толерантности является повышение компетентности педагогов и воспитателей детского сада и школы. Но более подробно об этом будет изложено нами в специальном параграфе третьего тома данного широкомасштабного монографического исследования.

3.2. Технологии обучения, воспитания и развития в инклюзивных образовательных организациях

«Педагогическая технология» (технология обучения), по определению экспертов ЮНЕСКО, – системный метод планирования, проведения и оценивания (определения) процесса обучения и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов, их взаимодействия, ставящий своей целью оптимизацию всего процесса образования.

По определению В.В. Гузеева, образовательная технология – это «комплекс, состоящий из: некоторого представления планируемых результатов обучения; средств диагностики текущего состояния обучаемых; набора моделей обучения; критериев выбора оптимальной модели для данных конкретных условий...».

Содержание данного понятия также может быть раскрыто с опорой на определение понятия «педагогическая технология» в работах 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).

Многие педагоги понимают под педагогической технологией совокупность методов, способов педагогического воздействия; процесс разработки и оценивания эффективности педагогических систем; проектирование и реализацию учебного процесса; систему действий, повышающих эффективность обучения на основе изменения целей, способа выявления альтернативных стратегий оценивания системы; внедрение в практику системного способа мышления.

Педагогическая технология как феномен педагогической науки стала обсуждаться в последние два десятилетия. В классической педагогике было принято понятие «методика», которое сводилось к предписанию, инструкции по реализации тех или иных педагогических действий. Технология – более широкое понятие, и толкований его смысла и содержания достаточно много. По мнению некоторых исследователей, технология предполагает строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий. Поскольку педагогический процесс строится по определенной системе принципов, то педагогическая технология может рассматриваться как совокупность внешних и внутренних действий, направленных на последовательное осуществление этих принципов в их объективной взаимосвязи, где всецело проявляется личность педагога. Если понятие «методика» выражает процедуру использования комплекса методов и приемов обучения и воспитания безотносительно к деятелю, их осуществляющему, то педагогическая технология предполагает обусловленность ее личностью педагога во всех ее многообразных проявлениях и личностью (личностями) субъектов учения. Таким образом, главное отличие педагогической технологии от методики – в ее личностной ориентированности и психологической направленности. Отсюда очевидно, что любая педагогическая задача эффективно может быть решена только с помощью адекватной технологии, реализуемой квалифицированным педагогом-профессионалом.

Имеются подходы, несколько сужающие понятие педагогической технологии, низводящие ее до «искусства прикосновения к личности», на-

учно обоснованного воздействия на ребенка в контексте ее взаимодействия с окружающим миром (Н.Е. Щуркова).

В данном параграфе мы рассматриваем специфику педагогических технологий в системе инклюзивного образования.

Составной частью любой концепции выступает понятийно-категориальный аппарат. Таким понятием в концепции технологии обучения в системе инклюзивного образования является понятие «технология инклюзивного обучения».

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». В концептуальную часть педагогической технологии инклюзивного образования входят положения Саламанкской декларации об образовании лиц с особыми образовательными потребностями. В декларации записано требование к деятельности обычных школ, где должны быть созданы условия обучения детей с особыми потребностями «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.

Педагогические технологии инклюзивного образования 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.

Первая группа технологий – это технологии обучения в инклюзивных группах. Технология обучения — системная категория, структурными составляющими которой являются цели, содержание, средства педагогического взаимодействия педагога со всем классом и с отдельными детьми, организационные действия и формы деятельности, предполагаемый результат.

Технология обучения имеет концептуальную и процессуальную основу: методологию, цели обучения (общие и конкретные), содержание учебного материала, организация учебного процесса, методы и формы учебной деятельности обучающихся, методы и формы деятельности педагога, методы управления учебным процессом, диагностика учебного процесса.

Концептуальная основа технологии инклюзивного обучения раскрывает теоретико-методологическую основу данной деятельности (В.П. Беспалько). Инклюзивное обучение предполагает обеспечение равенства всех обучающихся в инклюзивной группе, реализацию идей гуманизма и уважения к личности каждого ребенка. Процессуальная основа обеспечивает реализацию технологии с учетом возрастного этапа развития, ведущего вида деятельности, ориентацией на личностные структуры, организационные формы и методы реализации педагогических и психологических целей. Технология инклюзивного обучения должна опираться на принципы системности, управляемости, эффективности и воспроизводимости.

Выбор педагогических технологий обучения в условиях инклюзивного обучения обусловлен наличием или отсутствием доступной образовательной среды: для лиц с нарушением опорно-двигательного аппарата – это пандусы, подъемники, приспособленные рабочие места в классных комнатах, открытость информационных ресурсов и другие; для детей, страдающих нарушением слуха – специальные приспособления или наличие ассистента, владеющего навыками сурдопереводчика. Если в инклюзивной группе имеется ребенок с нарушением зрения, то должны быть созданы особые условия, использоваться шрифт Брайля. Таким образом, должно быть обеспечено комплексное решение проблем учения ребенка путем создания специально образовательных условий, включающих применение

адаптивных технологий и компьютерных средств поддержки учебной деятельности.

Цели обучения в системе инклюзивного образования подчинены комплексному решению проблем обучения и реабилитации, а также социализации детей в едином учебно-воспитательном процессе. Одной из целей обучения в традиционном понимании является реализация образовательных стандартов на всех этапах обучения ребенка. Помимо общих целей, педагог должен ставить и конкретные цели по усвоению ребенком адаптивной образовательной программы (к примеру, для детей, страдающих задержкой психического развития, даунов, с синдромом аутизма и другие). Кроме того, педагогу следует помнить об индивидуальной работе с отдельными учащимися, не только с «особыми», но и с теми детьми, которые требуют особого внимания (гиперактивные, стеснительные, «тугодумы», меланхолические дети, дети с низкой концентрацией внимания и другие).

Следующий компонент технологии – содержание учебного материала: оно подчиняется Федеральным образовательным стандартам, материал которых может быть реализован в более гибком режиме, с учетом реальных достижений обучающихся. Как уже было сказано выше, в инклюзивном классе могут обучаться совместно с другими обучающимися и дети, которые будут выполнять адаптивные образовательные программы. Такой подход должен быть регламентирован локальным актом образовательной организации, чтобы оградить учителя от необоснованных проверок и от жесткой регламентации его работы.

Следующий компонент технологии – организация учебного процесса, подбор методов и форм учебной деятельности обучающихся. Данный компонент во многом определяет достижение предполагаемого результата. Опытный педагог, владеющий большими методическими и информационными ресурсами, чувствующий необходимость выбора тех или иных ресурсов, будет выбирать из своей методической копилки такие, которые будут адекватны ситуации «здесь и теперь» (это означает, что учитель обладает фасилитаторскими качествами и тонко чувствует физическое и психологическое состояние детей, фазы их активного внимания и необходимость поддержки и сопровождения отдельных учащихся в классе). Важным условием успешности в инклюзивном классе является также организация совместной работы детей обычных (здоровых) и «особых». Рекомендуется организовать групповое обучение учащихся класса, располагая их «лицом к лицу», чтобы дети могли видеть глаза друг друга, мимику, жесты, реагировать на эмоциональное состояние своих одноклассников.

Педагог может выбрать любые методы в изучении материала, в зависимости от содержания, поставленных целей и особенностей классного коллектива. Главное требование при этом неизменно – это сохранение, укрепление физического и психологического здоровья обучающихся.

Успешность реализации компонента «управление учебным процессом» во многом зависит от педагогического мастерства и организаторского таланта педагогов. Как уже говорилось, педагоги-мастера, чувствуя состояние, мотивацию, вовлеченность в учебный процесс всех и каждого, по ходу занятия могут изменить выбор методов и форм работы. Умение сочетать групповые и индивидуальные формы организации учебного занятия позволяет поддерживать интерес к занятию и позитивный рабочий настрой обучающихся.

Диагностический компонент педагогической технологии предполагает получение обратной информации от обучающихся в процессе всего учебного занятия. В начале урока необходимо актуализировать требуемые для понимания нового материала знания и умения. Этот этап называется «актуализация». В процессе занятия нельзя заикливаться, как это свойственно российским учителям, на правильности или неправильности ответов учащихся. Необходимо оценивать участие ребенка на всех этапах урока, его активность. Главное для педагога – это организация мыслительной деятельности ребенка, видение его участия в работе с товарищами и наличия интереса к занятию. В этом ракурсе необходимо хвалить ребенка даже за совершенно неправильные ответы и с благодарностью принимать любое его позитивное действие. В конце занятия учитель проводит диагностику по выявлению понимания изученного материала. Форм диагностики много: это и тесты (в настоящее время они широко применяются в России), это и беседы с детьми, ответы на занимательные вопросы, групповой пересказ или диалог обучающихся, решение кроссворда, интеллектуальная игра и другое. Выбор методов диагностики зависит от креативности педагога и от его стремления разнообразить педагогический процесс.

Интересным является подход к организации учебного процесса в лицее Бауманский г. Йошкар-Ола (директор – к.п.н., Заслуженный учитель Российской Федерации Г.Е. Пейсахович). В этой школе, которую по праву можно назвать инклюзивной, проводятся «уроки-перевертыши». Данная модель смешанного обучения способствует привлечению учащихся к реальной деятельности на уроках, а не прослушиванию объяснения учебного материала. Учащиеся, пользуясь электронными ресурсами школы, получив предварительную консультацию учителей, дома предварительно знакомятся с учебным материалом предстоящего урока: просматривают учебное ви-

део по теме, интернет-материалы или задания, данные учителем. На последующем за этой домашней работой уроке актуализируются знания обучающихся, выполняются мини-проекты, проводятся эксперименты, организуется групповая работа, самопроверка и другие интересные для обучающихся виды занятий. Учитель по ходу коллективной работы обучающихся корректирует их знания, дополняет их ответы и организует совместную работу, тем самым решая множество дидактических задач. Учащиеся делятся на минигруппы не только по уровню подготовленности, но и по интересам. Затем группы перемешиваются, таким образом, открываются возможности для самопроявления каждого ее члена.

Какие преимущества дает такой урок? Учителя располагают большим временем, чтобы помочь учащимся и объяснить разделы, вызвавшие затруднение. Учащиеся, как это часто бывает в традиционной системе, не игнорируют выполнение домашнего задания потому, что не поняли объяснения нового материала на уроке. Теперь они не испытывают неловкости или смущения, просматривая один и тот же материал несколько раз, пока не поймут его. Учитель на уроке имеет возможность качественно организовать учебную деятельность, вовлекая в разные виды работ всех учеников класса.

В педагогической науке издавна ведется спор о том, что за область педагогика – это наука или искусство? Вышеупомянутый В.П. Беспалько считает, что любая деятельность может быть либо технологией, либо искусством. Искусство основано на интуиции, технология – на науке. С искусства все начинается, технологией заканчивается, чтобы затем все началось сначала. По его мнению, любое планирование, а без него не обойтись педагогической деятельности, противоречит экспромту, действиям по наитию, по интуиции, т.е. является началом технологии. Мы считаем, что педагогическая деятельность должна реализовываться на технологической основе, при этом педагогика – это человековедческая наука и базируется на теориях психодидактики, социальной психологии, кибернетики, менеджмента и искусства. Следовательно, мы придерживаемся мнения, что современный педагог – это и дидакт, и технолог, и актер, и конструктор, и воспитатель.

Рассмотрим общие и отличительные свойства технологии обучения и технологии воспитательной работы в системе инклюзивного образования. Между ними имеется тесная взаимосвязь. Любой урок одновременно решает триединую задачу – обучение, воспитание и развитие личности. Применение той или иной технологии служит реализации не только учебных, но и воспитательных задач – научению учащихся самоорганизации, усвоению

определенных правил поведения, коллективообразованию, формированию доброго отношения к людям, толерантности и т.д.

Высокий профессионализм решения педагогических задач разного класса и уровня сложности основывается на знании психологии детей и законов коллективной жизни, учете возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников. С другой стороны, начинающий и неопытный учитель, как правило, при решении задач намечает много вариантов, т.е. способов решения. Педагог же продуктивной деятельности, мастер – при решении педагогической задачи не перебирает готовые варианты, а намечает реальную программу действий каждый раз заново, исходя из конкретных условий.

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.

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

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

Актуальность проектирования данных требований в технологию обучения в инклюзивном классе предопределяется социально-психологическими особенностями некоторых 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 эмо-

циональных состояний. Рассмотрим характеристики детей с различными отклонениями здоровья в призме их учебных возможностей.

Дети с речевыми нарушениями быстро истощаются и пресыщаются любым видом деятельности (т.е. быстро устают). Они характеризуются раздражительностью, повышенной возбудимостью, двигательной расторможенностью, не могут спокойно сидеть, теребят что-то в руках, болтают ногами и т.п. Они эмоционально неустойчивы, их настроение быстро меняется. Нередко возникают расстройства настроения с проявлением агрессии, навязчивости, беспокойства. Таким детям трудно сохранять усидчивость, работоспособность и произвольное внимание на протяжении всего урока. Их двигательная расторможенность может выражаться в том, что они проявляют двигательное беспокойство, сидя на уроке, встают, ходят по классу, выбегают в коридор во время урока.

Для слабослышащих (неслышащих) детей характерны неустойчивое состояние вегетативной системы, утомляемость, нарушение моторики, лабильность эмоциональной сферы. На всех этапах школьного обучения продуктивность внимания данных учащихся остается более низкой по сравнению со слышащими сверстниками. Зрительный анализатор глухих и слабослышащих принимает почти все раздражения на себя, и организм глухого ребенка быстро утомляется. Слабослышащие школьники с трудом овладевают обобщенными способами ориентации в сфере научно–технических понятий, в выявлении внутренних существенных связей и отношений внутри и между объектами.

Поведению детей с нарушениями зрения в большинстве случаев недостает гибкости и спонтанности, отсутствуют или слабо развиты неречевые формы общения. Для них характерны стереотипы, косная привязанность слова к образу одного конкретного предмета или явления тормозит деятельность воображения, мешает использованию слов и понятий в нестандартных ситуациях, комбинировать и создавать новые образы.

Для детей с церебральным параличом характерны разнообразные эмоциональные и речевые расстройства. Эмоциональные расстройства проявляются в виде повышенной эмоциональной возбудимости, повышенной чувствительности к обычным раздражителям окружающей среды, склонности к колебаниям настроения. Повышенная эмоциональная лабильность сочетается с инертностью эмоциональных реакций. Все эти проявления усиливаются при утомлении, в новой для ребенка обстановке и могут быть одной из причин школьной и социальной дезадаптации.

Представленные социально-психологические характеристики детей с особенностями развития выделяют некоторые сложности их включения в

учебный процесс наряду с обычными детьми, поэтому необходима ревизия всего дидактического инструментария современной педагогики и его адаптация относительно таких классов, в которых учитель будет обучать детей с разным уровнем развития. В построении процесса и содержания урока включение детей с особенностями развития в учебную деятельность осуществляется с учетом социально-психологических характеристик ребенка.

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

Рассмотрим технологию инклюзивного обучения, построенную на основе идей методики Ривина. Педагогическая деятельность А.Г. Ривина приходится на первую треть XX века. Учителем был на Украине, организовал обучение детей разного возраста и разного уровня развития. Подробное описание методики, разработанной А.Г. Ривиним, дается в работах М.А. Мкртчян, М. Эпштейн. Методика Ривина предназначена для изучения учащимися научных, учебных, художественных текстов в ходе занятий, построенных по принципу парной работы и работы в группе.

Каждый учащийся получает свой текст и прорабатывает его по абзацам в парах сменного состава. При освоении содержания текста учащимся составляется подробнейший план, который складывается из заголовков 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 завершении 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 имеющими 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.

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 важным требование инклюзии – свободное общение. Дифференциация заданий для самостоятельной работы по уровню способностей учащихся не предполагает их взаимодействия в обмене усвоенной информацией. Обогащение технологии индивидуализированного обучения И. Унт принципами инклюзивного образования, предполагающего взаимодействие в процессе обучения детей с особыми потребностями с другими детьми, сделает возможным вариативность программ обучения учащихся одного класса.

Технология адаптивного обучения А. С. Границкой предполагает нелинейную конструкцию урока: часть первая – обучение всех, часть вторая – два параллельных процесса: самостоятельная работа учащихся и индивидуальная работа учителя с 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 в силу 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 В. Ф. Шаталова, многоуровневых заданий с адаптацией (карточки А. С. 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.

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, помо-

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

Использование компьютера в обучении обеспечивает необходимую тренировку и практику в изучении и закреплении учебного материала. Задача учителя при использовании компьютерных технологий в обучении заключается 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.

РАЗДЕЛ II

ПРЕЕМСТВЕННАЯ СВЯЗЬ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ «ШКОЛА-ВУЗ»

Глава 1

СОЗДАНИЕ ПРЕЕМСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «ШКОЛА-ВУЗ»

1.1. Специфика создания преемственной безбарьерной среды в системе «Школа-вуз»

Описание специфики создания преемственной безбарьерной среды в системе «школа-вуз» для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья по слуху позволяет судить об общих подходах к обеспечению преемственности на этапе перехода школьников с ОВЗ в систему вузовского обучения.

Преемственность является важнейшей составляющей процесса образования и необходимым условием непрерывности и целостности, единства и последовательности обучения. Изучение проблем преемственности, разработка и внедрение научно обоснованных интегрированных и адаптированных учебных программ позволяет оптимизировать траекторию обучения школьников и студентов с целью подготовки инженеров и различных специалистов для научных, производственных и других сфер деятельности.

Чтобы говорить о специфике обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) по слуху или инвалидами, необходимо понять особенности этой категории людей.

1.1.1. Слуховые возможности человека

Медицина и сурдопедагогика разделяет слуховую недостаточность на два вида – тугоухость и глухота. По классификации Л. В. Неймана, выделяют III степени тугоухости: при I степени – речевое общение остается доступным: пациент может разборчиво воспринимать речь разговорной громкости на расстоянии более одного, двух метров; при II степени – речевое общение затруднено, так как разговорная речь воспринимается на расстоянии только до одного метра; при III степени – общение нарушается, так как речь разговорной громкости воспринимается неразборчиво даже у самого уха.

В зависимости от объема воспринимаемых частот по состоянию слуха выделяют 4 группы глухих детей. Причем между группой глухоты и возможностями восприятия звуков существует определенная зависимость. Дети с минимальными остатками слуха (I и II группы глухоты) могут воспринимать лишь очень громкие звуки на небольшом расстоянии (громкий крик, сигнал машины, удары в барабан). Глухие дети с остатками слуха: III и IV группы в состоянии воспринимать и различать на небольшом расстоянии значительно больше звуков, разнообразных по своей частотной характеристике: звучание различных музыкальных инструментов и игрушек, громкие голоса животных, звонок в дверь, сигнал телефона и т.п. Также дети III и IV группы могут различать хорошо знакомые слова (см. рис. 2.1).

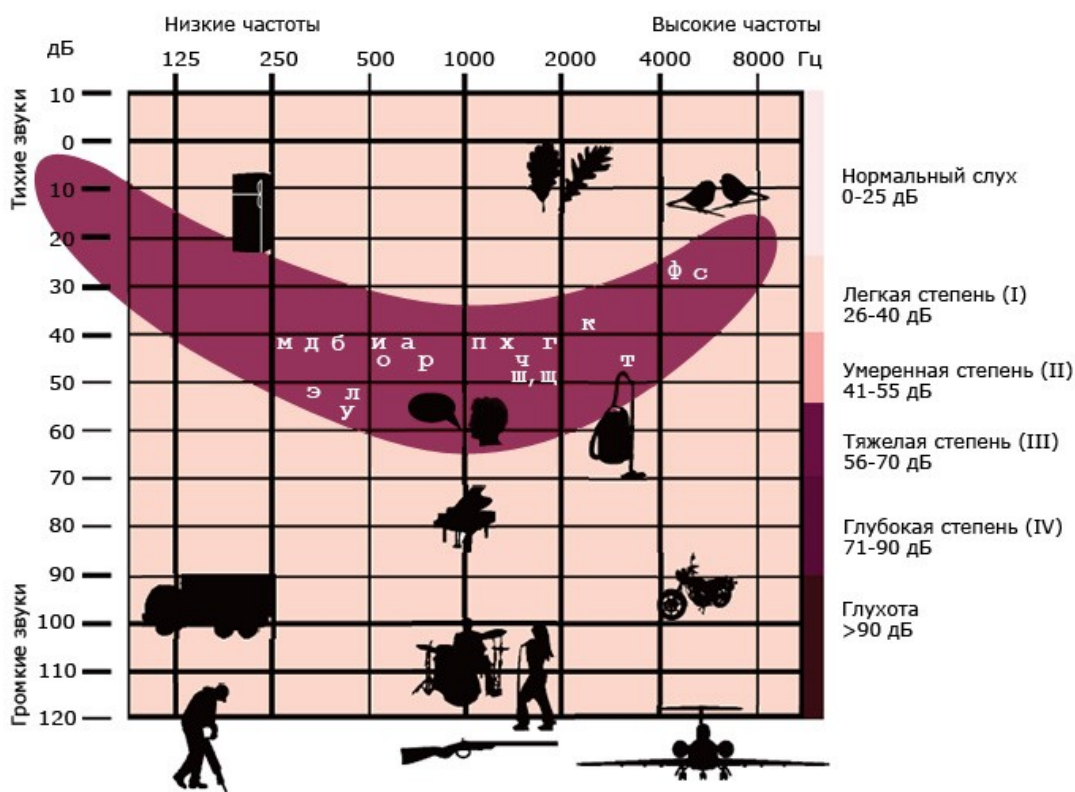


Рис. 2.1. Слуховые возможности человека

Л. В. Нейман предложил медико-педагогическую классификацию и дифференцировал людей с потерей слуха на глухих (по группам), тугоухих (по степени), позднооглохших [2]. Различают типы тугоухости: кондуктивная, сенсорная и смешанная тугоухости. В зависимости от времени возникновения тугоухость подразделяют на прелингвальную (долингвальную), возникающую у ребенка в предречевой период (в первые 3 года жизни), к ним относятся и врожденное нарушение слуха и постлингвальную, возникающую после того, как человек овладел речью (см. табл. 2.1, 2.2).

Таблица 2.1.

**КЛАССИФИКАЦИЯ ГЛУХИХ
(по Л. В. Нейману)**

Уровни слухового нарушения	Диапазон воспринимаемых частот, Гц	Реагирование на голос различной громкости	Доступность восприятия звуков, слов, речи на расстоянии
Первая группа	Воспринимают низкие частоты 126÷256	Немного реагируют на громкий голос у уха. Не разбирают на слух гласные, слова, фразы	
Вторая группа	Воспринимают низкие частоты 126÷512	Различают громкий голос у уха, гласные звуки: О, У. Не различают слов и фраз	
Третья группа	Воспринимают низкие и средние частоты 126÷1024	Реагируют на голос разговорной громкости у уха, различают гласные звуки: А, О, У	
Четвертая группа	Воспринимают низкие, средние частоты 126÷2048	Реагируют и слышат голос разговорной громкости у уха	На расстоянии до 2м различают гласные, знакомые слова, фразы

КЛАССИФИКАЦИЯ СЛАБОСЛЫШАЩИХ
(по Л. В. Нейману)

Уровни слухового нарушения	Потеря слуха в речевом диапазоне	Возможность восприятия речи
Первая степень	Не превышает 50 дБ	На расстоянии не более 1 метра, речевое общение доступно
Вторая степень	В речевом диапазоне от 50÷70 дБ	Доступно речевое общение на расстоянии менее 1 м, речевое общение затруднено
Третья степень	В речевом диапазоне от 70÷75 до 80 дБ	Речь разговорной громкости неразборчива у самого уха. Общение возможно голосом повышенной громкости
Четвертая степень	В речевом диапазоне не превышает 80 дБ	Общение затруднено

При проверке слуха необходимо учитывать индивидуальную приспособляемость к нарушению слуха, состояние речи, способность к умению считывать с губ. Б.С. Преображенский отмечал, что на основании одного лишь акустического исследования нельзя определить возможность воспитания, обучения и развития в специальной или образовательной школе для нормально слышащих детей.

Педагогические классификации направлены на обоснование различных подходов к обучению детей с нарушениями слуха (НС). В нашей стране наибольшее применение находит психолого-педагогическая классификация Р.М. Боскис. Ее основу составляют положения теории компенсации психических функций Л.С. Выготского. Боскис Р.М. классифицирует НС на три основные группы:

1-я группа – глухие, родившиеся с нарушенным слухом или потерявшие слух до начала речевого развития или на ранних его этапах. Такие лица лишены возможности естественного восприятия речи и самостоятельного овладения ею. Чаще всего они овладевают чтением с губ, слухозрительно с помощью звукоусиливающей аппаратуры только в условиях специального обучения;

2-я группа – позднооглохшие дети, у которых речь уже сформирована. У них разное нарушение слуха и разный уровень сохранности речи, у них есть навыки словесного общения. Важным для них является освоение навыков зрительного и слухозрительного восприятия словесной речи;

3-я группа – дети с частичной потерей слуха. Это слабослышащие дети (тугоухие). В зависимости от степени сохранности слуха, некоторые из них

могут самостоятельно овладевать речью, но такая речь обычно имеет ряд существенных недостатков, которые подлежат коррекции в процессе обучения. От тяжести нарушений слуха зависит зрительное восприятие и ощущение.

Правильное формирование речи способствует развитию всех познавательных процессов: восприятия, внимания, памяти, мышления. Уровень развития речи является хорошим критерием для классификации слабослышащих и глухих детей на соответствующие группы (см. табл. 2.3).

Таблица 2.3

КЛАССИФИКАЦИЯ ДЕТЕЙ ПО СОСТОЯНИЮ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Глухие дети	Слабослышащие дети
1. Глухие без речи	1. Слабослышащие дети с развитой речью, имеющие отклонения в грамматическом построении речи, ошибки в произношении и письменной речи
2. Глухие дети, сохранившие речь	2. Слабослышащие дети с глубоким недоразвитием речи, с неправильным построением слов и коротких фраз

Психолого-педагогическая классификация позволяет осуществить специальное дифференцированное воспитание, обучение и развитие детей с различными нарушениями слуха и разными уровнями речевого развития. Для детей с нарушениями слуха созданы различные виды образовательных учреждений. Для глухих детей – первый вид обучения (школы для глухих детей); для слабослышащих детей – второй вид обучения (школы для слабослышащих детей); позднооглохшие дети и слабослышащие дети I, II, III степеней с хорошими речевыми и интеллектуальными возможностями должны обучаться среди слышащих сверстников в общеобразовательных учреждениях (см. табл.2.4).

Таблица 2.4

ШКОЛЬНАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ОСТРОТЫ СЛУХА (по G.Beckman, 1966 год)

№	Понижение слуха, (дБ)	Состояние слуха
1	35÷40	Нормальная школа, без слуховых аппаратов, 1-я и 2-я парта
2	41÷55	Нормальная школа с употреблением слуховых аппаратов
3	56÷70	Школа для слабослышащих с употреблением слуховых аппаратов
4	71÷90	Школа 1 вида для глухих детей

Для определения уровня восприятия разговорной и шепотной речи существует таблица М. Portmann, С. Portmann, построенная на пересчете данных тональной аудиометрии.

Из сказанного можно сделать важные выводы, что слабослышащие и глухие при обучении нуждаются в специальных условиях (технические средства, наличие сурдопереводчика), они всегда недослышивают и недополучают информацию, что осложняет процесс обучения, увеличивает время усвоения материала. Для повышения эффективности инклюзивного обучения по различным учебным дисциплинам необходим помощник (тьютор).

1.1.2. О преемственности и непрерывности инклюзивного образования

В настоящее время в практической работе школы и вуза имеет место серьезная несогласованность и в содержании, и в методах, и в средствах обучения, а также имеется различие характера и способов познавательной деятельности школьников и студентов. Это обусловлено недостаточной преемственностью школьного и вузовского образования, несформированностью у выпускников школы умений и навыков, способов познавательной деятельности. Можно выделить основные недостатки подготовки выпускников средней школы:

– Процесс обучения в школе не стимулирует интерес учащихся к изучению литературы по теоретическим вопросам. Поэтому подготовка к экзаменам и практическим занятиям идет по скудному материалу конспектов и по решебникам, в которых даны решения задач.– Неподготовленность к самостоятельному изучению литературы и неспособность к изложению и анализу материала мешают совершенствованию вузовского образования и не дают возможности уменьшить количество аудиторных занятий и улучшить организацию самостоятельной работы.

– Школа не готовит учащихся к восприятию лекций и умению составлять конспект, что ведет к потере полезной информации на лекционных занятиях.

– Неумение связывать теоретические знания с решением практических задач, стремление использовать готовые алгоритмы решения осложняют активное вхождение первокурсника в систему образования вуза.

Как видим, преемственность между школой и вузом требует изменения школы, особенно на старшей ступени, а также изменения со стороны вуза, поскольку переход на профильное обучение влияет на содержание учебных планов первых двух курсов высших учебных заведений. Вступительные экзамены в вуз должны выявлять не только уровень знаний, но и степень готовности к самостоятельному овладению новыми знаниями, умению обучаться без ежедневного контроля со стороны. Однако вузы при

отборе кандидатов в студенты вынуждены пользоваться результатами единого государственного экзамена (ЕГЭ), которые выявляют умение решать стандартные задачи, требующие больше тренированности, чем умения самостоятельно мыслить. Опять налицо нарушение преемственности.

Существенное отличие учебно-воспитательного процесса в высшей и средней школе состоит в том, что меняется характер взаимодействия учитель-ученик (преподаватель-студент).

Вузы нуждаются в хорошо подготовленных будущих студентах, способных быстро адаптироваться к вузовским условиям и имеющих высокий уровень компетенции и мотивации. Перед техническими вузами стоит задача подготовить высококвалифицированных специалистов, обладающих определенным объемом научных и технических знаний, умеющих самостоятельно успешно осваивать новые знания и применять их на практике. Это вызвано тем обстоятельством, что за время обучения в вузе невозможно сообщить студентам все знания в данной области науки и техники. Непрерывное техническое переоснащение производства, ускоренные темпы развития науки, нарастающий поток научно-технической информации делают бесперспективными попытки снабдить будущего инженера всеми знаниями, необходимыми для его будущей работы.

По данным исследований Всемирной организации здравоохранения, известно, что к 2020 году в мире число лиц с ограниченными возможностями здоровья по слуху достигнет 21%, т.е. каждый 5-й член общества будет недослышивать. К этому надо быть готовыми. Выражение «кто не хочет слышать надвигающейся беды, того она настигнет неслышно» в данном случае весьма актуально.

О совместном (инклюзивном) образовании ребенка с ОВЗ в России известно давно и при возможности оно применялось в массовых школах после педагогической оценки способностей ребенка к обучению. Чтобы ребенок с ОВЗ по слуху мог учиться в массовой инклюзивной школе, необходимо в дошкольный период подготовить его всесторонне до уровня слышащего ребенка, а самое главное – научить читать, понимать прочитанное, писать и, если это возможно, слышать и говорить. И начинать учить слышать и говорить надо с первого года жизни, пока устанавливаются нейросенсорные связи (развитие синапсов, оптимизация путей передачи информации от всех сенсоров). Доказано, что 70% развития нервной системы происходит в первые 3 года. Только при серьезном техническом оснащении школы, высоком уровне подготовки учителей и сурдопедагогов, хорошей организации учебного процесса и полной самоотдаче одного из родителей тугоухих детей, носящих слуховые аппараты (СА), можно приблизить это-

го ребенка к слышащим детям, а глухих детей с остаточным слухом - приблизить к тугоухим (слабослышащим) детям. Не стоит родителям здоровых детей и родителям детей с ОВЗ опасаться совместного инклюзивного обучения. Известно, что сильные и здоровые дети не утрачивают свои когнитивные способности, а дети с педагогическими потребностями получают пользу от совместного обучения. Кроме того, есть всегда выбор: учиться в общей инклюзивной школе или нет.

В настоящее время «Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева – КАИ» реализует подготовку 78 специалистов из числа инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья по слуху. Для этого создана специальная структура Казанский учебно-исследовательский и методический центр по профессиональной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья по слуху (КУИМЦ). Политика университета в отношении студентов с нарушениями слуха заключается в предоставлении им возможности обучения по самым востребованным специальностям с обеспечением высокого качества обучения, в непрерывности и многоуровневости академической траектории – от базового высшего образования до магистратуры и аспирантуры. Обучение ведется по программе бакалавриата по следующим направлениям: «Радиотехника», «Инфокоммуникационные технологии и системы связи», «Электроника и нанoeлектроника», «Материаловедение и технологии материалов», «Машиностроение». Свою учебно-педагогическую работу профессорско-преподавательский состав ведет в тесном сотрудничестве с Московским государственным техническим университетом им. Н.Э. Баумана, в котором накоплен большой опыт работы с такой категорией студентов.

Решение проблем доступности образовательных ресурсов для студентов с ОВЗ требует принципиально новых подходов к построению всех компонентов учебного процесса и самой системы профессионального образования инвалидов, таких как:

1) углубление уровня интеграции – от изолированных групп 1-го, 2-го и 3-го года обучения (базовое высшее образование) к интеграции и инклюзии на этапах бакалавриата и магистратуры;

2) разработка индивидуальных образовательных программ для каждого инвалида и лица с ОВЗ, а также программ повышения квалификации и переподготовки преподавателей и персонала вуза;

3) оборудование инфраструктуры безбарьерного образовательного пространства и создание специализированных лабораторий (программно-аппаратные комплексы образовательно-реабилитационного назначения);

4) использование в учебном процессе новых, в том числе информационных технологий.

Индивидуальные программы, по которым обучаются наши студенты, разрабатываются с учетом их конкретных слухоречевых возможностей и знаний школьных предметов. Время обучения в университете проводится на год больше, чем у слышащих студентов из-за изучения ряда дополнительных реабилитационных дисциплин и большего числа индивидуальных занятий с педагогами. Очень важно, что в вузе на одного профессора по штату приходится всего 5 студентов (вместо 10-ти человек в слышащей аудитории). Число студентов в учебных группах не превышает 8 человек.

Руководство университета делает многое для обеспечения учебного процесса. Выделены прекрасные помещения, учебные аудитории, специальные лаборатории оснащены необходимым оборудованием. Физической культурой и спортом студенты занимаются в современном спортивном комплексе «Олимп», организован свой сурдоолимпийский студенческий клуб «Олимп». Все студенты проживают в бесплатном общежитии.

Специфика работы с глухими учениками ставит перед преподавателями университета массу проблем. Большим общим недостатком является низкая школьная подготовленность к обучению в вузе. Основным же недостатком является незнание русского устного и письменного языка, неумение читать книги, формировать свои мысли и писать из-за малого словарного запаса. Это объясняет слабую виртуальную память и мышление. На занятиях устная речь преподавателя, чтение и письмо сочетаются с калькирующей жестовой речью сурдопереводчика, что является необходимым условием усвоения поступающей информации. Из 78 студентов КУ-ИМЦ 12 студентов имеют 3-ю степень тугоухости (со СА слышат неплохо и хорошо владеют речью), 25 студентов – 4-ю степень тугоухости (со СА постоянно недослышивают и затрудняются говорить), 15 студентов глухие с остатками слуха (практически не слышат и невнятно говорят), 26 студентов полностью глухие (не слышащие вообще и неговорящие). Обучая столь разных по степени тугоухости и глухоты студентов, преподаватели, по сути дела, постоянно занимаются инклюзивным образованием. Инклюзивным обучением можно называть такое обучение, при котором в одной аудитории получают образование здоровые ученики и инвалиды, а также люди с ОВЗ, в том числе и по слуху, занимающиеся по одной учебной программе. Всегда надо помнить, что потеря слуха приходит не сама по себе, а как следствие какой-либо болезни. Зачастую, слабослышащий или глухой обучающийся является инвалидом другой нозологии. Необходимо заметить, что понятие «лицо с ОВЗ по слуху» включает значительный перечень: глу-

хия 4-х групп, слабослышащие 4-х степеней, позднооглохшие, говорящие, неговорящие и др. Различия между ними для эффективного обучения очень значительные как с точки зрения восприятия информации, воспроизведения собственной мысли и передачи ее, так и с точки зрения психофизиологического состояния обучающихся. И совместное обучение этих студентов в полной мере можно считать инклюзивным. По отзывам профессорско-преподавательского состава, положительными моментами можно назвать то, что мотивация к учебе у студентов с ОВЗ по слуху высокая и что они отличаются высокой зрительной и тактильной памятью, необходимой для хорошего инженера.

Учеными университета совместно с Инвестиционным венчурным фондом РТ разработана уникальная слухоречевая система «Бекар», позволяющая тугоухим и глухим людям любого возраста и степени нарушения слуха учиться «Слышать, воспринимать услышанное и говорить». Система включает Обучающий стенд «Бекар-С», индивидуальный слухоречевой тренажер «Бекар» и перспективную методику «слышать и говорить» с комплектом учебно-методического материала. В настоящее время эта технология и аппаратура проверяются в учебных процессах дошкольного и школьного образования в Казани в школе-интернате им. Е. Ласточкиной, а также в учебном процессе высшего образования в государственном техническом университете им. А.Н. Туполева. Пока только эти слуховые системы способны помочь всем глухим и слабослышащим людям научиться слышать и говорить [13].

Образовательный опыт работы в КУИМЦ показывает, что преемственность обучения повышается, если в учебном классе любого образовательного учреждения (начального, среднего и высшего) иметь следующее техническое обеспечение:

1. Общие технические средства для всех обучаемых:
 - мультимедийный проектор;
 - интерактивную доску;
 - звукоусиливающую колонку с радиоуправлением, создающей равномерное звуковое поле в аудитории.
2. Специальные технические средства для обучаемых с ОВЗ по слуху:
 - индивидуальный слуховой аппарат (на оба уха) или индивидуальный слухоречевой тренажер «Бекар» (для тугоухих 4-й степени и глухих с остатками слуха);
 - систему FM (радиопередатчик с микрофоном для преподавателя и радиоприемник для ученика) или установленную в аудитории электромагнитную петлю с усилителем и микрофоном для преподавателя.

Для проведения инклюзивного обучения **одним преподавателем** основным средством является **методика преподавания** школьных предметов и дисциплин вуза. Необходимо, чтобы преподавание было максимально эффективным для всех обучаемых. И сделать это может только преподаватель – виртуоз своего дела. Безусловно, необходимо сурдопедагогическое сопровождение учеников-инвалидов и учеников с ОВЗ по слуху, т.е. им необходима помощь сурдопереводчика, а также тьютора для разъяснений пройденного на уроке материала и выполнения домашнего задания. Как осуществить задуманное в условиях высшего технического образования?

1. Для лиц с ОВЗ по слуху эффективнее проводить совместные практические занятия (решение задач по различным дисциплинам), так как слабослышащим и глухим эта форма занятий дается легче. Стоит показать ход решения одной задачи, как остальные аналогичные задачи решаются успешно, благодаря сильной зрительной памяти обучающихся.

2. Наиболее успешно, даже с любовью ученики с ОВЗ справляются с лабораторными работами. Здесь на помощь зрению приходят мощные тактильные сенсоры, способствующие понять форму, шероховатость предмета, сыпучесть, зернистость, пластичность, узнать температуру, почувствовать вибрацию и т.д. Могут дополнить знание о предмете органы обоняния и вкуса. В данном случае отсутствие слуха в познании окружающей среды значительно нивелируется.

3. Отличием высшего образования от среднего является чтение лекций. Опыт проведения такого типа занятий в КУИМЦ позволяет дать некоторые рекомендации:

- давать на лекции только самое основное из учебного материала;
- обязательно использовать презентацию – яркую, понятную, с элементами анимации;
- речь преподавателя должна быть лаконичной и эмоциональной;
- в речи стараться использовать известные, часто употребляемые слова; лучше использовать низкочастотные 3-х слоговые и более слова; необходимо помнить, чтобы студент с ОВЗ понял материал, повторить его надо 2, 3 и даже 4 раза;
- обязательно использовать услуги сурдопереводчика для перевода лекции на русский калькирующий жестовый язык с обязательным словесным проговариванием. Сурдопереводчик накануне занятия должен изучить материал, наглядные пособия и согласовать с преподавателем способ демонстрации наглядного материала, подобрать жесты-аналоги слов, подобрать слова и словосочетания, требующие специального разъяснения. Перевод на жестовый язык должен осуществляться на основе специфики мате-

риала и особенностей состава той группы учащихся, с которыми проводится занятие. Переводчик должен выделять фрагменты, наиболее трудные в семантико-грамматическом отношении для данной аудитории. Синхронный перевод лекционного материала сложен и нецелесообразен. Необходимо помнить, что русский язык и жестовый язык выступают в качестве равноправных средств педагогического процесса.

Обучение словесной речи обучающихся является основой преемственности обучения лиц с ОВЗ в периоды дошкольного образования, школьного образования, вузовского образования и дальнейшей производственной жизни. Словесная речь включает: устную (вербальную) речь, если это возможно для конкретного обучающегося, чтение, письмо, дактилологию. Хочется отметить, что русский калькирующий жестовый язык строится на словесной речи в отличие от русского жестового языка. Обучить глухого человека словесной речи – значит вооружить его языком как единственно полноценным средством общения и мышления, важнейшим инструментом познания окружающего мира. Словесный язык позволяет людям с нарушением слуха использовать неиссякаемый источник знаний – книги.

Чтобы понимать речь, человек должен не только слышать звуки с помощью слухового аппарата. Необходимо, чтобы: 1. Мозг человека умел обнаруживать, различать, опознавать и хранить в памяти разные речевые сигналы-фонемы, слоги, слова, фразы. 2. Мозг владел системой языка, т.е. он должен хранить в памяти различную лингвистическую информацию: значения слов (лексика), их звуковой состав (фонетика), правила изменения (морфология) и соединения слов в предложения (синтаксис). 3. Человек умел порождать и развивать замысел высказывания, преобразовывать структуру замысла в последовательность речевых единиц, овладеть правилами использования речи для общения (прагматика).

Известно, что звуки, передаваемые слуховым аппаратом в слуховую систему человека, после трансформации существенно искажены, а пороги слуха составляют 25–40 дБ. Такие звуки содержат меньше полезной информации на 10–15 %, и они воспринимаются менее четкими по сравнению с нормально функционирующим внутренним ухом. Человек с нарушением слуха всегда **недослышивает**. Более того, у рано оглохшего не сформированы слуховые центры мозга, отвечающие за обработку звуковой (речевой) информации.

В обучении глухих детей языку и устной речи необходимо использовать зрение, слухозрение (чтение с губ) и развивающееся слуховое восприятие. Опорой являются кинестетические и тактильно-вибрационные ощущения, а также кооперация сохранных анализаторов в процессе обучения

устной речи. Метод обучения устной речи основан на развитии и использовании остаточного слуха. Основными направлениями работы над устной речью являются: обучение произношению, работа над чтением с губ, развитие слухового восприятия глухих. С помощью языка содержание мысли индивида доводится до окружающих, становится доступным «для других». Язык как средство общения нужен в первую очередь «для других», а затем для себя.

Язык не изучается впрок, а сразу же служит способом установления контактов между людьми. Речь развивается в основном только при речевом общении. Только адекватное конкретной жизненной ситуации речевое общение является основным условием полноценного усвоения ее содержательной стороны. Речь (по Сеченову и Павлову), как и все психические процессы, по способу своего происхождения является рефлексом, поэтому путь специального формирования речи: упражнения и закрепления.

При обучении людей с нарушением слуха необходимо их разделение по категориям и подбор для каждой категории соответствующих методов обучения. В КУИМЦ поступают в следующей последовательности:

1. Делят обучающихся с ОВЗ по слуху на основании анамнеза и данных тональных аудиограмм по воздушной и костной проводимостям на:

- слабослышащих;
- глухих с остатками слуха;
- тотально глухих;
- позднооглохших.

2. Определяют общее развития обучающихся: высокий уровень развития, средний уровень развития, низкий уровень развития.

3. Определяют возможности разговорной речи:

- внятная речь;
- невнятная речь.

4. Формируют учебные группы по признакам:

А) слабослышащие и позднооглохшие,

Б) глухие с остатками слуха, средним и высоким уровнями развития,

В) тотально глухие и глухие с остатками слуха и низким уровнем развития.

5. Проводится обучение по устному и слухозрительному методам в учебных группах А и Б. Проводится обучение с использованием русского жестового языка (РЖЯ) в учебной группе В.

Примечание: ученикам учебных групп А и Б, начиная с 12 лет, полезно давать уроки калькирующего РЖЯ, который полезен ученикам групп А и Б в плане дополнительного развития, а также межличностного общения с

глухими людьми. Калькирующий РЖЯ не мешает пользоваться устным языком, если основы использования устного русского языка заложены основательно. Обучая учебные группы А, Б, В калькирующему РЖЯ, преподаватель всегда должен вслух проговаривать любой жест или дактиль. Эти действия всегда очень полезны для развития учеников, помогая освоить «чтение с губ» и давая дополнительную слухоречевую информацию для слабослышащих, позднооглохших и глухих с остатками слуха и высоким уровнем развития. Анализ слухоречевых сигналов (восприятие, распознавание, формирование речевых сигналов для органа речи) оказывает благотворное влияние на развитие мозговых функций человека.

– При обучении в вузе необходимо вести занятия на двух языках: устном русском в лице преподавателя дисциплины и калькирующем русском жестовом языке в лице сурдопереводчика.

– Все внимание во время рассказа или произнесения фразы преподавателем должно быть обращено к преподавателю соответствующей дисциплины. В следующий момент переводчик жестового языка передает сказанную фразу жестами, не забывая вслух проговаривать любой жест или дактиль. Синхронный перевод не нужен и даже вреден. Синхронный перевод возможен только при знакомом и заранее подготовленном тексте.

– Необходимо для учебных групп А и Б проводить коммуникативные занятия с использованием слухозрительного метода с целью поддержания и дальнейшего совершенствования слуха и речи.

-Все занятия русского языка, коммуникативного русского языка, истории, философии, культурологии, валеологии и др. необходимо проводить с элементами обучения устному методу для студентов учебных групп А и Б и с элементами калькирующего РЖЯ для студентов учебной группы В.

-На занятиях коммуникативного русского языка необходимо использовать обучающий стенд «Бекар» с программами тренировок слухового восприятия. Для слабослышащих и позднооглохших студентов для совершенствования слуха и речи полезно использовать программу «Доктор Хиггинс» (программа обучения иностранцев русскому словесному языку).

1.2. Адаптация студентов-первокурсников с ограниченными возможностями здоровья к условиям вузовской жизни (на примере обучения студентов с нарушениями слуха)

1.2.1. Специфика адаптации студентов с ОВЗ по слуху к условиям вузовской жизни. В современных социально-экономических условиях вузовское образование осуществляется на фоне высокой неопределенности жиз-

ненной перспективы молодых людей. Вуз лишь временно защищает от трудностей поиска своего места в жизни, лишь на короткий срок отодвигает необходимость вступления в конкурентные отношения с профессионалами и другими молодыми специалистами. Тем не менее, время студенчества – это особый период в жизни человека и, прежде всего, это период неожиданного столкновения с совершенно неизвестными проблемами, решать которые должен сам студент.

Проблема адаптации в широком смысле слова изучается психологами, социологами, медицинскими работниками, экологами, биологами, педагогами и т.д. Изучение адаптации студентов к условиям вузовской жизни – это, прежде всего, работа, которая входит в компетенцию психологов, педагогов и врачей, исследующих: факторы дезадаптации, психологические факторы, затрудняющие процесс адаптации, критерии успешной адаптации (субъективные и объективные), соматические состояния и болезни, вызванные синдромом «первокурсника» [15, 18, 20].

Изучение адаптации студентов с ОВЗ по слуху в Казанском учебно-исследовательском и методическом центре находится пока в начальном состоянии. Делать выводы можно на основе четырехлетнего мониторинга и использовать данный опыт при работе с последующими абитуриентами, их родителями и студентами. В вузе к первокурсникам относятся с повышенным вниманием и контролем. В системе инклюзивного образования адаптация студентов с ОВЗ по слуху к новым условиям обучения и проживания может стать причиной прерывания обучения, а также резкого ухудшения здоровья, поэтому изучение этой проблемы является важной задачей.

Ссылаясь на работу М. А. Мироновой, можно констатировать, что разные исследователи ставят перед собой разные задачи, анализируя адаптацию студентов к вузовской жизни: изучение процессов приспособления индивидуальных личностных качеств к жизни и деятельности человека в изменившихся условиях существования, а именно таких познавательных и коммуникативных аспектов, как основные направления учебной деятельности; изучение значимости самооценки студента как показателя его способности к учебной адаптации, так как адаптация – это всегда конфликт между «надо» и «хочу», при этом важным условием адаптации является адекватная оценка своих возможностей; изучение динамики развития внимания, памяти и образного мышления как процесса, отражающего «приспособление» студентов к обучению в вузе; успешность адаптации в этом ключе будет заключаться в изменении уровня функций и их стабилизации; изучение процесса перестройки психической деятельности, а значит динамики личностных характеристик и изменение взаимосвязей между ними в различные

периоды адаптационного процесса; изучение приспособительного поведения человека.

Рассмотрим адаптацию студентов в следующих аспектах: адаптация девушек с ОВЗ по слуху; адаптация юношей с ОВЗ по слуху. Методы психологического исследования: наблюдение и тестирование (составлялась анкета и предъявлялась студентам 1 курса). Проведен «круглый стол», на котором проблемы первокурсников обсуждались с третьекурсниками, и последние делились своим опытом. Цель исследования: выявить дезадаптивных студентов и вывести их на психологическую коррекцию; научить вырабатывать индивидуальные способы адаптации к вузу; выработать меры по максимально возможному сокращению адаптационных периодов, включающих различные методы коррекционного сопровождения студентов с ОВЗ по слуху.

Пик адаптационных периодов – зимняя сессия и начало второго семестра. Адаптация может считаться успешной, если студент приспособился к новым условиям без соматических заболеваний и успешно сдал экзаменационную сессию. Многочисленными исследованиями установлено, что эффективность обучения во многом зависит от возможностей студента освоить новую среду, в которую он попадает, поступив в вуз. Устройство быта и начало занятий означает включение студента в сложную систему адаптации. Студентам с ОВЗ по слуху сложнее, чем обычным студентам выработать механизмы адаптивного поведения в связи: с малым опытом общения в новых социальных условиях; необходимостью взаимодействовать со слышащими людьми при решении бытовых вопросов; с эмоциональными нарушениями как следствия нарушения слуховой сенсорной системы.

Адаптация происходит на двух уровнях: психологическом и физиологическом. Поскольку новые условия проживания воспринимаются студентами как стрессовая реакция, то можно наблюдать и физиологические проявления стресса. Если мозг человека определяет ситуацию как опасную (или требования окружающей среды повышенными), события развиваются по следующему сценарию:

1. *Активизация гипоталамуса* (маленького участка мозга, выполняющего множество важнейших функций в организме человека, где находятся центры голода и насыщения, жажды и сна, половой активности и терморегуляции). Гипоталамус также является высшим центром вегетативной нервной системы и управляет эндокринной системой человека.

2. *Повышение активности симпатического отдела нервной системы.* Вегетативная система состоит из двух отделов: симпатического и парасимпатического. *Задача симпатического отдела – помочь выжить орга-*

низму в критический момент, дать ему столько ресурсов, сколько нужно для борьбы или бегства. При его активизации сердце бьется сильнее, зрачки расширяются, в крови появляется адреналин (при страхе) или норадреналин (при гневе), мышцы напрягаются и работают более интенсивно. Цель парасимпатического отдела – восстановление и сохранение ресурсов вегетативной нервной системы.

3. *Включение гормональных механизмов.* Активизация коркового слоя надпочечников, которые помогают нам преодолевать различные трудности при помощи специальных антистрессовых гормонов. Данная реакция также запускается гипоталамусом, но существенно отличается от предыдущей. Под действием гормонов коркового вещества надпочечников (глюкокортикоидов) усиливаются обменные процессы, в крови подавляются воспалительные процессы, появляется больше глюкозы, организм становится менее чувствительным к боли – в результате организм лучше приспосабливается к повышенным требованиям среды.

4. *Последующие нервно-гуморальные реакции.* Дальнейшее развитие событий зависит от того, как быстро организму удастся справиться со стрессом, в котором выделяют три стадии: *тревоги, адаптации и истощения*. На первой стадии организм пытается приспособиться к стрессу или преодолеть его. Все три предыдущих пункта описывают эту стадию (волнение). Если стресс-фактор продолжает воздействовать на организм, то наступает вторая стадия – *адаптация*; сердце бьется сильнее, зрачки расширяются, в крови появляется адреналин (при страхе) или норадреналин (при гневе), мышцы напрягаются и работают более интенсивно. Задача человека – не допустить развития третьей стадии, которая является началом болезни. Запасы адаптационной энергии ограничены, и если стрессорный фактор продолжает воздействовать на организм, человек заболевает. Такие психосоматические заболевания, как артериальная гипертония, неспецифический колит, язвенная болезнь желудка и ряд других заболеваний являются частыми осложнениями длительных психологических стрессов. У пессимистов стадия истощения может сопровождаться повышенной тревожностью и переходить в депрессию.

Механизмы, приводящие организм в состояние стресса, включаются независимо от нашего сознания и могут запускаться как реальными, так и воображаемыми событиями. Мнительность, тревожность и низкая работоспособность студентов с ОВЗ по слуху, ригидность мышления, а также страх перед учебой и предстоящими экзаменами создают повышенную нагрузку на организм и при отсутствии механизмов совладания могут привести к депрессии.

Студенты с ОВЗ по слуху несут повышенную нагрузку при адаптации не только физиологическую, но и информационную (т.к. на них буквально обрушивается новый поток информации – подобно тому, как слышащие люди вынуждены осваиваться в среде людей, говорящих на иностранном языке). Когда мы говорим об информационном стрессе, мы отмечаем, что на физиологическом уровне он проживается так же, как и на физиологическом. При невозможности скорейшей самореализации студенты получают стресс от невозможности реализовать свои амбиции, стресс от потери уважения, стресс от занятия нелюбимым делом. Невозможность реализации существующей потребности приводит к фрустрации («хочешь, но не можешь»). Состояние фрустрации проявляется в разных формах: 1) агрессия; 2) уход из себя и чувство обиды на окружающих; 3) обесценивание своих желаний (не очень-то и хотелось); 4) анализ причины и принятие решения еще на один заход. 1-я и 2-я формы ведут к стрессу, 3-я и 4-я сводят стресс к минимуму. Задача педагога-психолога и кураторов в институте и в общежитии – научить вырабатывать конструктивные механизмы защиты от стресса (обесценивание желаний в рамках обучения – деструктивный механизм, т.к. обучение – есть постоянное преодоление себя).

Процесс адаптации, как указывалось ранее, не только перестройка организма на физиологическом, но также и на психологическом уровнях, и он затрагивает как психические процессы (ощущение, восприятие, внимание, память, мышление), так и психические состояния (эмоции и мотивация).

Исследованиями [7] было установлено, что у неслышащих людей при воспроизведении ранее воспринятого материала возникают трудности в передаче того же содержания другими словами. Такая задержка психического развития при соответствующем образовании нивелируется к старшим курсам, но, к сожалению, трудности подобного рода наблюдаются у 70 % студентов. Эту проблему целесообразно соотнести с данными о развитии речи и мышления у неслышащих людей. При поступлении нового материала, который нужно соотнести с ранее изученным, людям с ОВЗ по слуху сложно вспомнить ранее приобретенный материал, что затрудняет понимание текста. Трудности запоминания тесно связаны с особенностями мышления людей с ОВЗ по слуху (т.е. развития мышления).

Известно, что эмоциональное состояние человека влияет на протекание психических процессов. Если у человека в обычных, спокойных условиях возрастание силы и яркости впечатления повышает четкость и прочность запоминания, то в экстремальных состояниях (к каким можно отне-

сти адаптацию студентов с ОВЗ по слуху) сильное потрясение ослабляет или даже полностью глушит то, что было запечатлено. У неслышащих (глухих) студентов наблюдаются ярко выраженные проблемы со скоростью, точностью, объемом запоминания и готовностью воспроизведения по сравнению со слабослышащими студентами, даже в обычных условиях.

Как известно, при несвоевременном обнаружении патологии слуха у ребенка существуют нарушения или искажения в развитии эмоциональной сферы. Эмоции – это психофизиологический феномен. Целостное определение эмоции должно принимать во внимание три аспекта или компонента: а) переживаемое или осознаваемое ощущение эмоции; б) процессы, происходящие в нервной, эндокринной, дыхательной, пищеварительной и других системах организма; в) поддающиеся наблюдению выразительные комплексы эмоций, в частности те, которые отражаются на лице. *Биологические предпосылки* эмоциональных нарушений включают в себя генетические факторы; соматическую ослабленность вследствие частых заболеваний; при этом эмоциональные нарушения у детей с хроническими соматическими заболеваниями не являются прямым результатом болезни, а связаны с трудностями социальной адаптации больного ребенка и с особенностями его самооценки; эмоциональные нарушения в структуре дефекта при патологии слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, которые также носят вторичный характер, обусловленный биологическим фактором; невротические реакции у детей могут быть обусловлены неправильным воспитанием, что приводит к «застреванию» на отрицательных аффективных переживаниях, повышенной возбудимости, лабильности аффекта. Это облегчает появление болезненных реакций на психологические воздействия и способствует их фиксации.

Роль эмоций переоценить сложно, они побуждают нас к определенным действиям (или наоборот), играют большую роль в энергетической мобилизации, обеспечивают человеку возможность приспособиться к существованию в неопределенной среде и позволяют ориентироваться в том, что переживает человек в данный момент, способствуют установлению контактов между людьми. Одним словом, они выполняют регулятивную, приспособительную и коммуникативную функции, а для студентов с ОВЗ по слуху эти функции не могут быть реализованы в полной мере: в связи с ограничением социальных контактов в раннем детском возрасте им сложно определять собственные эмоциональные состояния, а также эмоциональные состояния других людей, что приводит к частым конфликтам и непониманию ими самой ситуации.

В процессе любой адаптации очень важен *мотив* деятельности. Мотив – это то, что побуждает действовать человека тем или иным образом. Когда появляется мотив – определяется и поведение. В процессе адаптации к вузовской жизни мотив определяет поведение студента в новой для него ситуации. У большинства студентов с ОВЗ по слуху мотив к обучению слабый или вообще отсутствует, т.к. ориентация на профессиональную деятельность у них условная, нет четкого понимания, как приобретаемые знания и навыки повлияют на будущую профессию. Многие студенты имеют медицинские противопоказания к тому или иному виду деятельности, и поэтому у них нет веры в то, что они состоятся как профессионалы, нет также пока ориентиров и опыта других людей с ОВЗ по слуху, получивших диплом инженера и нашедших работу по специальности.

Анкета, составленная для выявления факторов дезадаптации (или стресс-факторов), состоит из того, что провоцирует трудности и отрицательные эмоции у студентов на первом году обучения. Это утверждения о физиологическом и психологическом дискомфорте, трудностях социального взаимодействия, трудностях в общении с сокурсниками, преподавателями, родителями, трудностях при обучении, конфликтных ситуациях в общежитии, трудностях при усвоении нового материала (специфика обучения людей с ОВЗ по слуху предъявляет очень много требований к преподавателям, при невыполнении которых до студента информация просто не доходит), неудовлетворенность процессом обучения и т.д.

Опрос студентов с ОВЗ по слуху выявил стресс-факторы (или факторы дезадаптации), которые воздействуют на них в течение семестра: много новой лексики, страх перед экзаменами, недостаток практических занятий, нехватка времени на подготовку к занятиям, неадекватные требования преподавателей, самообслуживание (приготовление пищи, стирка, уборка), невозможность часто ездить домой (труднее адаптироваться), несоответствие ожидаемого и получаемого от образования, трудность считывать с губ на некоторых лекциях, трудность в концентрации внимания по пути в институт (нередки случаи ДТП), информационные перегрузки большого города, сложные отношения с комендантом общежития, неумение решать конфликтные ситуации между собой из-за страха быть отвергнутым своими же друзьями.

Факторы дезадаптации выявили специфику адаптации девушек и юношей. Женский стиль адаптации к вузу прежде всего предполагает освоение новой социальной среды. Для девушек важны: отношения с сокурсниками, отношения с преподавателями (не относящихся к миру неслышащих), а также им важны сами условия проживания. Любые неблагоприят-

ные условия проживания (даже временные трудности) могут явиться причиной беспокойства, пониженного жизненного тонуса. К учебной группе они предъявляют много требований, и именно поэтому групповая атмосфера поначалу им кажется недоброжелательной как в учебных ситуациях, так и в ситуациях межличностного общения. Но среда людей с ОВЗ по слуху очень немногочисленная, и открыто на конфликт студенты не идут, это также может привести к состоянию фрустрации. Большой проблемой студентов являются их личностные особенности: повышенная тревожность, низкая эмоциональная лабильность, неумение правильно распределять учебную нагрузку. Есть также проблемы, связанные со средством общения: непонимание жестовой речи (как в межличностном общении, так и на занятиях), а у слабослышащих студентов невозможность общаться с неслышащими из-за незнания жестовой речи. Наблюдается также большое число соматических жалоб: утомление, головокружение, головная боль, сонливость, учащенное сердцебиение. Иными словами, процесс адаптации требует от девушек мобилизации всех физических и психических ресурсов, и часто нагрузка оказывается чрезмерной. При этом имеет место эффект генерализации, когда какая-нибудь одна сложность оказывает негативное воздействие на все компоненты адаптации.

Мужской вариант адаптации направлен, прежде всего, на освоение новой деятельности – обучение в вузе. При этом наблюдаются значительные трудности, связанные со сменой школьного стереотипа обучения. Если есть малейшие препятствия в освоении темы (из-за неподготовленности к новым способам восприятия и переработки информации или слабой школьной подготовки), то появляется тревога, снижается самооценка, срабатывает психологическая защита, которая проявляется в фиксации студента на болезни. Зачастую юноши, уходя от проблем в учебе, погружаются в занятия спортом, где добиваются хороших результатов. Тревожность проявляется также и из-за необходимости самостоятельного проживания: закупка продуктов, приготовление пищи, уборка и т.д. Ситуации конфликтов в межличностном общении они либо стараются избегать, либо решают вопросы кулаками, что приводит к быстрой разрядке и выходу негативных эмоций. Физиологических проблем у юношей значительно меньше, чем у девушек. Юноши чаще девушек переживают одиночество. Они дольше не могут найти друзей, больше скучают по своему окружению: друзьям, знакомым, родителям. Еще одна особенность студентов с ОВЗ по слуху – раннее создание семьи, что, с одной стороны, способствует к объединению при решении ряда бытовых проблем, а с другой стороны – осложняет обучение (при появлении детей), поиском средств на проживание.

1.2.2. Методы коррекционного сопровождения студентов с ОВЗ по слуху при адаптации к студенческой жизни.

Цель коррекционного сопровождения при адаптации студентов к новым условиям вуза:

- снятие психологических защит у студентов, которые выбирают стратегию «ухода в болезнь»;
- снятие синдрома исключительности;
- снятие повышенной тревожности;
- помочь найти выход агрессивности и других негативных чувств;
- повышение самооценки;
- учить эмпатии;
- учить распознавать свои чувства и чувства других людей.

Арт-терапия как метод групповой и индивидуальной форм психологической коррекции – метод психотерапии, использующий для лечения и психокоррекции художественные приемы и творчество, такие как рисование, лепка, музыка, фотография, кинофильмы, книги, актерское мастерство, созданий историй и многое другое. В силу ограничения студентов в восприятии окружающего мира, мы предлагаем такие методы арт-терапии как: 1. Изотерапия; 2. Рисование мандал; 3. Маскотерапия.

Арт-терапевтические занятия способствуют более ясному, тонкому выражению своих переживаний, проблем, внутренних противоречий, с одной стороны, а также творческому самовыражению– с другой. В процессе творчества клиент гораздо ярче и нагляднее может проявить себя, чем в рациональном изложении своих проблем. Методы арт-терапии базируются на убеждении, что внутреннее Я человека отражается в его творчестве, будь это зрительные или музыкальные образы. Причем используются элементарные художественные средства. Для участия в арт-терапии не требуется предыдущего опыта в творческой деятельности.

Арт-терапия применяется с целью:

- дать социально приемлемый выход агрессивности и другим негативным чувствам (работа над рисунками, картинами, скульптурами является безопасным способом выпустить «пар» и разрядить напряжение);
- облегчить процесс лечения. Неосознаваемые внутренние конфликты и переживания часто бывает гораздо легче выразить при помощи зрительных образов, особенно когда вербальное общение затруднено;
- получить материал для интерпретации и диагностических заключений.

Продукты художественного творчества относительно долговечны, и клиент не может отрицать сам факт их существования. Содержание и стиль

художественных работ дают возможность психологу получить информацию о клиенте, который также может помогать в интерпретации своих произведений. Они помогают «проработать» мысли и чувства, которые клиент привык подавлять. Налаживанию отношений между психологом и клиентом также помогает совместное участие в художественной деятельности, оно способствует созданию отношений эмпатии и взаимного принятия. Творческая работа над художественным произведением развивает в человеке чувство внутреннего контроля, дает возможность проработать упорядочивание цвета и форм. И, конечно, творчество позволяет сконцентрировать внимание на испытываемых ощущениях и чувствах. Занятия изобразительным искусством открывают богатые возможности для экспериментирования с кинестетическими и зрительными ощущениями и развивают способность к их восприятию.

1. Изотерапия (рисунок, лепка) – один из наиболее распространенных видов арт-терапии и оказывает лечебное воздействие посредством изобразительной деятельности. Изотерапия особенно эффективна в случаях затрудненного вербального контакта. Как любой из арт-терапевтических методов, метод изотерапии пользуется широким спектром различных техник.

При использовании арт-терапевтического рисунка в рамках мероприятий по психологической коррекции или терапии не рекомендуется интерпретировать сам рисунок. Анализировать необходимо рассказ клиента по рисунку. Причем важно отметить, что главным ориентиром для подобной интерпретации должен служить вопрос о том, что значит тот или иной момент для самого человека. То есть здесь, в отличие от проективных рисуночных методов, не может быть жесткой, объективной интерпретации. Работа психолога должна быть нацелена на осознание человеком того, что для него является важным и ресурсным в данном рисунке. Одним из критериев, свидетельствующих о том, что работу можно завершить, является положительный ответ клиента на вопрос, нравится ли ему его рисунок. Если клиент недоволен своим рисунком, он может совершить с ним действия на собственное усмотрение: что-то дорисовать, изменить какие-то детали, вообще перерисовать и т.д. Недопустимо только уничтожение рисунка.

2. *Рисование мандал.* Тибетский перевод с аскритского слова «мандала» буквально означает «то, что окружает центр», а также может переводиться как «то, что содержит сущность» или «сфера сущности». Мандалы относятся к трансперсональному направлению арт-терапии и используются в психокоррекции и психотерапии как очень мощный метод глубинной диагностики и интерпретации. Они позволяют осуществлять экспресс-диагностику и экспресс-помощь, несмотря на малую степень изученности.

Данный метод базируется в основном на эмпирическом опыте его применения.

Мандалы используют как средство эффективной психологической помощи при следующих состояниях: кризисное состояние любой этиологии, неврозы, сложная жизненная ситуация, агрессивность, трудности концентрации, проблемы самооценки и т.д. Мандала и работа с ней -это эффективный способ коррекции, который успешно применяется для достижения личностного роста, развития креативности, внутренней свободы, внутреннего спокойствия и равновесия.

3. *Маскотерапия* – это психотерапевтический метод, в процессе которого создается скульптурный или графический портрет или автопортрет.

Мы – это сплав образов, переживание и опыт которых нам стал доступен. Множество распознаваний других «типажей», которые в нас узнают разные наблюдатели, могут не совпадать полностью или частично. Но все эти узнавания – это мы. Методы маскотерапии направлены на выведение клиента из состояния патологического одиночества, на восстановление им утраченного образа самого себя. Специалист-психолог помогает клиенту сделать свой образ более гибким, то есть терапевтическая цель совпадает с процессом самоидентификации.

В маскотерапии на разных этапах происходит не только самоидентификация личности, но и коррекция ее отношения к людям (к образу человека и к себе в этом образе), к этносу, вере и полу (к осознанию и принятию их в себе как мира в себе), к самому себе как индивидуальности (особенность формы и сущности), к себе как личности (творцу).

Студенты с ОВЗ по слуху с удовольствием посещают занятия арт-терапии, так как результат очевиден сразу после занятия: наступает успокоение, расслабление, негативные эмоции уходят, повышается жизненный тонус, появляется уверенность, выплескивается агрессия, происходит обесценивание проблем, принятие себя, развивается воображение, появляется возможность реализовать свой творческий потенциал.

Иппотерапия как метод индивидуальной формы психологической коррекции. Иппотерапия – (от греч. *hippo*) – лечение с помощью лошади, средство оздоровительного воздействия на больных соматическими, психическими заболеваниями. Иппотерапия является комплексным многофункциональным методом реабилитации и социальной адаптации, при котором в качестве инструментов выступает лошадь, сам процесс верховой езды и дозированные физические нагрузки. Иппотерапия является разновидностью психотерапии.

Уникальность иппотерапии заключается в гармоничном сочетании телесно-ориентированных и когнитивных приемов воздействия на психику человека. Лечебная верховая езда в целом оказывает биомеханическое воздействие на организм человека, укрепляя его. Например, она передает всаднику двигательные импульсы, аналогичные движениям человека при ходьбе. Движения мышц спины лошади, состоящие из множества элементов, оказывают массирующее и мягкое разогревающее (температура лошади на 1,5 градуса выше, чем у человека) воздействие на мышцы ног всадника и органы малого таза, что усиливают кровоток в конечностях. На шагу лошади – основном аллюре, применяющемся в иппотерапии, лошадь совершает около 110 разнонаправленных колебательных движений, которые в свою очередь передаются всаднику. Кроме того, верховая езда стимулирует развитие мелкой моторики, усидчивость и улучшает гармоничное восприятие окружающего мира у людей, в том числе с нарушением психики различной тяжести. Важно, что в процессе реабилитации происходит последовательный перенос приобретенных физических, коммуникативных и прочих навыков из ситуации верховой езды в повседневную жизнь. Иппотерапия применяется для лечения пациентов с неврологическими и другими нарушениями, такими, как аутизм, церебральный паралич, артрит, рассеянный склероз, черепно-мозговая травма, инсульт, травмы спинного мозга, поведенческие и психические расстройства. Метод используется также в случаях поражения слуха и зрения.

Для студентов с ОВЗ по слуху иппотерапия очень важна, т.к. даже самые выносливые и спортивные студенты имеют показатели физиологических параметров (пульс, ЧСС, ЭКГ, равновесие положения тела, частота дыхания, объем легких, внешнее дыхание, работоспособность, выносливость, скорость восприятия зрительного сигнала и т.д.) ниже средних показателей слышащих студентов.

Очень многое о лошади могут сказать ее исключительно подвижные уши – что ее заинтересовало и в каком она настроении. Лошади очень хорошо передают свое настроение и способны развить умение в людях с ОВЗ по слуху распознавать чувства. Для студентов с ОВЗ по слуху общение с лошастью – это еще и забота о ближнем, что развивает в них чувство ответственности и эмпатии. **Песочная терапия** как метод индивидуальной и групповой формы психологической коррекции – один из удивительных методов терапии: в контексте арт-терапии он представляет собой невербальную форму психотерапии. Это один из способов общения с самим собой и с окружающим миром; уникальный способ снятия внутреннего напряжения, воплощения его на бессознательно-символическом уровне, что позво-

ляет повысить уверенность в себе и открыть новые пути развития. Песочная терапия дает возможность восстановить свою психическую целостность, собрать свой уникальный образ, картину мира, прикоснуться к глубинному, подлинному Я. Песочная терапия образно дает возможность человеку увидеть то, что реально происходит в его внутреннем или внешнем мире. Образы становятся языком, позволяющим сообщить некоторый бессознательный материал о человеке ему самому и консультирующему психологу. Автор метода «песочной терапии» – Дора Калф (швейцарский юнгианский аналитик), считает главным принципом, положенным ею в основу работы, – «создание свободного и защищенного пространства», в котором клиент – ребенок или взрослый — может выразить и исследовать свой мир, превращая свой опыт и свои переживания, часто непонятные или тревожащие, в зримые и осязаемые образы. Знание источников и особенностей своих переживаний позволяет человеку чувствовать себя уверенней: когда человек может найти объяснение своим переживаниям, он успокаивается, ощущение паники сменяется чувством определенности и уверенности. Трудно переоценить роль песочной терапии для студентов с ОВЗ по слуху. При работе с песком создается дополнительный акцент на тактильную чувствительность. Поэтому перенос традиционных обучающих и развивающих заданий в песочницу дает дополнительный положительный эффект – с одной стороны, существенно повышается мотивация к занятиям, а с другой – более интенсивно и гармонично происходит развитие познавательных процессов. Кроме того, песок обладает замечательным свойством «заземлять» негативную психическую энергию. Замечено, что в процессе терапевтической работы с песком происходит гармонизация психоэмоционального состояния человека.

Дыхательная гимнастика как метод индивидуальной и групповой формы психологической коррекции. Последние исследования в области посттравматического синдрома показали, что одним из наиболее эффективных способов психорегулирующего воздействия при стрессовых травматических ситуациях являются: «дыхание животом» по системе цигун и статические упражнения из древней индийской системы – хатха-йога. Правильное полное дыхание – это ресурс, которым мы можем воспользоваться в любой сложной жизненной ситуации. Единственное, что нужно при этом – это знание элементарных дыхательных упражнений. Студенты с ОВЗ по слуху с удовольствием выполняют эти упражнения.

1.3. Специфика формирования инклюзивных классов и групп в школе и вузе

Инклюзивная педагогика, которую мы называем гуманной педагогикой, предполагает не только создание социальных и психологически комфортных условий для всех категорий учащихся, но и активное включение их в образовательные процессы. 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.

Мы еще раз хотим подчеркнуть очень важную, что с точки зрения гуманистической образовательной парадигмы, основным звеном системы инклюзивного образования, безусловно, является педагог. 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 – индивидуальной, 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.

Центральным ядром этой образовательной преемственной системы является не обучаемый ребенок, как это дается в традиционной педагогике, а усваивающий фрагменты социального опыта «учащий и воспитывающий себя» человек. Такое видение совершенно меняет стратегию и тактику инклюзивного образовательного процесса.

Как было подчеркнуто в предыдущих параграфах, идея инклюзивного обучения родилась из насущной потребности обеспечить возможность детям с проблемами в развитии интегрироваться в социум. Инклюзивное образование – это, действительно, реальный путь в будущее, где смогут учиться все, всегда, всю жизнь, для себя и для общества, создавать на основе знаний новое качество жизни людей планеты.

С какими проблемами при формировании учебных групп и образовательной среды педагоги сталкиваются наиболее часто? Одной из важных проблем инклюзивного образования является определение той группы де-

тей, которая имеет особые потребности. 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. В то же время одаренные дети также имеют свои особые образовательные потребности. 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 сложны в социальном плане. Как с ними быть? И как их объединять, учитывая неравномерность индивидуального развития каждого из таких детей?

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. 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.

А как обеспечить «включенность» всех в единое образовательное пространство, учитывая огромное различие 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, но сможет ли школа выполнять свою основную функцию – качественно обучать каждого ребенка? Речь идет о подборе условий организации обучения, об индивидуализации формы выполнения заданий, о выборе оптимальных способов и сроков представления результатов, о качественном подходе при оценивании результатов.

Основной формой учебного процесса в условиях инклюзивного образования также является урок, но организованный в интегрированном классе, в котором дети с отклонениями в развитии обучаются по соответствующим нарушениям общеобразовательным программам (основным и дополнительным) в одном классе с нормально развивающимися сверстниками. Данная форма организации образовательного процесса, гуманистическая по сути, является приоритетной по отношению к специальному классу и индивидуальному обучению.

Понятно, что обучение в специальном классе должно осуществляться по индивидуально ориентированным учебным планам и программам, разрабатываемым совместно педагогами класса и членами психолого-медицинского педагогического консилиума (ПМПК) на основании общеобразовательных программ, рекомендованных государственными образовательными стандартами. В них должны быть учтены *интересы всех категорий детей* (обычных и с особенностями развития). Важно также 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.

Мы уже обосновали (см. том 2, параграф 3.2.), что по сравнению с традиционным фронтальным обучением эффект инклюзивного обучения и воспитания усиливается в совместном (интерактивном) учебном процессе. В нем используются творческие приемы – драма, коллективное создание видео, разные обучающие или воспитывающие проекты и др. 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.

Кроме того, для успешного освоения общеобразовательной программы учащимся с ограниченными возможностями здоровья важно установить соотношение совместного рабочего времени внутри дифференцированного учебного процесса, которое дало бы возможность каждому учиться в соответствии с присущей ему работоспособностью. 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.

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), но никто ни разу не

слышал, чтобы ребенок заявил об отставании в развитии своих одноклассников. (<http://global-school.ru/articles/view/153/>)

Тем не менее, иногда родители детей, которые развиваются типичным образом, высказывают опасение, что присутствие в классе детей, которые требуют особой поддержки, может задерживать развитие их собственного ребенка и повлиять на успеваемость. Но практика, опыт показывают обратное: успеваемость детей, которые развиваются типичным образом, не падает, а часто их оценки оказываются даже выше в условиях инклюзивного образования, чем в обычном классе массовой школы. Имеются свидетельства, согласно которым школы, наиболее успешно включающие и обучающие детей с ограниченными возможностями, в то же время оказываются самыми лучшими для всех остальных детей. И наоборот: самые лучшие школы для всех детей являются лучшими и для детей с ограниченными возможностями. В отношении поведения, социального развития и успехов в учебе, особенно в разговорной речи, достижения детей, обучающихся в школе, придерживающейся инклюзивной формы образования, значительно выше. А отношение сверстников к нетипичным детям напрямую зависит от наличия твердой позиции взрослых и климата в классе в целом.

Как было уже отмечено, при вариативности различных подходов к обучению детей с особыми потребностями, безусловно, ведущей является тенденция к интеграции. Приоритетность интегрированного обучения определяется конкретными особенностями развития детей, их возможностями и интересами. Право выбора формы получения образования принадлежит родителям, при этом психолого-педагогический коррекционный персонал выступает в качестве квалифицированных консультантов, непосредственно ведущих образовательный процесс.

Инклюзивное обучение предполагает создание специальных условий, основными из них, кроме уже отмеченных, являются: малочисленность наполняемость класса; наличие дополнительных педагогических кадров, в том числе со специальным образованием; разработка комплекса индивидуальных учебных программ, планов, методических материалов, литературы; создание необходимого уровня комфортности, включая специализированные средства передвижения и организацию адаптивных учебных мест; использование инновационных методов обучения и воспитания и информационно-коммуникационных образовательных технологий и др.

Успешность образовательной интеграции в значительной степени достигается организационными формами и, в первую очередь, состоянием и условиями учебно-воспитательного процесса. Оптимальный расклад обучения представляется таковым: в инклюзивном классе должно быть не бо-

более 15 человек, из них не более трех детей – с тяжелыми нарушениями здоровья и не более пяти – с менее тяжелыми отклонениями. Причем комплектация класса зависит также от однородности заболеваний – недостатки зрения, слуха, двигательных функций, интеллекта и др. Детей с неоднородными нарушениями здоровья может быть в классе не более двух.

Например, в Италии в конце 60-х годов педагоги пришли к выводу, что изменение отношения к идее совместного обучения детей с особыми потребностями и детей, развивающихся типичным образом, происходит не в ответ на объяснение абстрактных понятий, а в ответ на конкретные события. Так, уже в 1977 г. был принят закон, который устанавливал определенные нормативы:

- максимальное количество детей в классе – 20;
- максимальное количество детей с особенностями развития в классе – 2;
- специальные мероприятия по поддержке детей с особыми потребностями «встроены» в занятия в классе;
- классы, занимающиеся по специальным программам, упраздняются;
- специальные педагоги объединяются в команды с обычными школьными учителями;
- обе категории педагогов взаимодействуют со всеми учащимися класса.

Итак, 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.

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 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.

Множество детей – с различными особенностями, потребностями, физическими возможностями – возможно ли «подстроить» образователь-

ную среду под каждого? Мы говорим о едином образовательном пространстве для всех – и одновременно подразумеваем некое «дробление» этого единого пространства.

Однако, как мы знаем, имеются и другое понимание инклюзии, 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.

Есть варианты, когда развивается тенденция появления все большего количества смешанных классов, то есть классов, где присутствуют ученики разных полов, рас, социально-экономических и культурных статусов, а также различающихся своими умственными способностями. Становится понятно, что основной идеей данного подхода является создание возмож-

ностей для обеспечения включения детей со слабыми умственными способностями в курс общего обучения наравне с другими учениками в образовательных учреждениях (Дж. Т. Рипа, Б. Рипа. Стратегии обучения в инклюзивном классе).

Как правило, многие педагоги знакомы с подобной теорией, но сталкиваются с множественными препятствиями при ее реализации на практике. По сути, данный подход требует от педагога полного пересмотра своих обучающих методик и технологий таким образом, чтобы в процессе обучения уделять внимание не только наиболее успевающим ученикам, но и менее развитым. Это означает, что «знания нужно аккуратно и старательно передать» такому ученику, вместо того, чтобы просто дать ему определенную информацию о тех или иных вещах, предметах, понятиях. Исходя из этого, можно заключить, что подобные технологии дорогостоящие. Для этого необходимы высококвалифицированные педагоги, специальные обучающие материалы, знание адаптивных технологий и непрерывное обучение преподавательского состава. Однако существуют известные технологии и методики, которые могут помочь в этом.

Дифференцированное обучение можно разделить на разные типы. Первый тип – это формальные учебные группы. Учебные группы (от 2 до 5 учеников) формируются педагогом для совместного решения какой-либо образовательной задачи: написания эссе, доклада, проведения экспериментального исследования, изучения новой лексики, ответа на вопросы после прочтения материала. Педагог объясняет задание, специальные термины, особенности работы в группе, а именно: кто лидер в группе, должен ли кто-либо вести записи по ходу решения задачи, как отвечать на вопросы и т.д. Таким образом, работая вместе, ребята осознают, что они все ответственны друг за друга, присутствует общий интерес (оценка, ощущение достигнутого результата).

Следующий тип – неформальные учебные группы. Такие учебные группы являются временными (образованы на несколько минут: одно занятие, фильм, мероприятие). Группа ответственна за результат в течение непродолжительного периода времени.

Могут образовываться группы для совместного обучения. Подобные группы образуются на долгий период времени, возможно, семестр или весь учебный год. Каждый член группы имеет право на помощь других членов группы.

При формировании всех вышеперечисленных групп присутствует принцип включения учеников с разным уровнем интеллектуальных способностей.

Обучение при помощи сверстников является эффективной обучающей техникой, которая применяется в инклюзивном обучении. Данная техника рассчитана на двух учеников: тот, кто обучает, и обучаемый. Педагог объединяет более и менее успевающего ученика. Далее ребята работают вместе над решением определенной задачи, но перед этим все тщательно обсуждается с педагогом. Более способный ученик помогает справляться с моментами, вызывающими сложность у учащегося. Состав таких пар может регулярно меняться, образовываться на период от 25 до 35 минут два-четыре раза в неделю. Однако все учащиеся должны побывать в роли Учителя и Обучаемого.

Обучение при помощи сверстников позволяет уделить более пристальное внимание нуждам каждого отдельного ученика. Наблюдая за работой подобных групп, педагог может что-то добавлять либо корректировать свой план и методику проведения занятий. Данный метод пригоден и для работы с большой группой учеников, не требует от педагога объяснения материала одному-двум учащимся, которые не смогли усвоить материал на уроке. По данным организации «Council for Exceptional Children» (<http://www.cec.sped.org>), ребята с невысоким уровнем интеллектуальных способностей добиваются значительно больших результатов в математике и чтении, чем их сверстники, обучаясь в рамках традиционного подхода к обучению.

Обучение малой группы от трех до восьми учащихся также может быть полезным в инклюзивном классе. Эта учебная техника типично используется для ясно поставленной цели, такой, как, например, решение алгебраического уравнения. Учащиеся сотрудничают в течение 20 минут, чтобы достигнуть цели, в то время как учитель перемещается по группам, наблюдает за их мыслительным процессом, контролирует каждого и работу группы и обеспечивает обратную связь во время обучения.

Итак, мы выяснили, что для хорошего преподавания в инклюзивной образовательной среде самое важное значение имеет форма организации деятельности педагогов и учеников. Но, кроме того, в инклюзивном классе самое пристальное внимание следует уделить вопросу физической организации пространства. Среда интегрированного класса должна быть доступна для всех детей, так, чтобы каждый ребенок мог участвовать в учебном процессе и взаимодействовать при этом со всем классом. Доступность классного помещения – это важнейшее предварительное условие обучения в инклюзивной образовательной среде. Необходимо организовать учебные места так, чтобы для учащихся было возможно работать и взаимодействовать на уроке в гибких группах. У нас традиционным считается такое рас-

положение учебных мест в классе, при котором ряды парт стоят напротив доски перед учительским столом, а учитель ведет свои занятия, обращаясь к ученикам, сидящим перед ним.

Преимуществом такого расположения учебных мест будет являться то, что внимание учеников обращено непосредственно к учителю, стоящему перед ними. Учитель может видеть лица всех своих учеников, что помогает ему убедиться, что все дети слушают его и включены на уроке в продуктивную деятельность. Тем не менее, подобное расположение учебных мест в классе имеет существенные недостатки, влияющие на процесс обучения. Прежде всего, обучение становится центрированным на учителе, а возможности обучения через дискуссию и диалог со сверстниками резко сокращаются. Само обучение в таких условиях становится для учеников пассивным восприятием некоторого учебного материала, а активизации и вовлечения учеников в процесс обучения не происходит. При таком обучении очень трудно соответствовать индивидуальным потребностям обучения.

Некоторые учителя выбирают такой способ расположения учебных мест в классе, при котором дети собираются в группы в зависимости от проявленных способностей, знаний или навыков в тех или иных областях. Этот способ организации учебного пространства известен как «группирование учебных мест в зависимости от уровня способностей учащихся». Ученики при таком способе расположения парт не всегда все одновременно обращены в сторону учителя, а он имеет больше возможностей объяснять материал или проводить иную работу, передвигаясь по всему классу. И это является значительным преимуществом данного способа организации пространства класса. Когда учитель имеет возможность свободно двигаться по классу, ученики лучше вовлечены в обучение, а результаты обучения более эффективны. Дети при таком способе расположения учебных мест могут видеть друг друга и лучше взаимодействуют во время обучения.

Таким образом, можно отметить некоторые преимущества, которые появляются при такой организации учебного пространства, хотя это более преимущества для учителя, нежели для ребенка. Во-первых, когда дети сгруппированы по своим способностям, учитель оказывается в ситуации необходимости обучать небольшие группы учеников, сформированные в зависимости от уровня способностей или потребностей учащихся. Во-вторых, дети могут учиться друг у друга, и это происходит легче, нежели когда парты располагаются в один ряд. Учителя также могут гораздо легче оказывать индивидуальную помощь ученикам при таком расположении

парт, нежели когда парты расположены обычным способом в несколько рядов друг за другом.

Тем не менее, существуют и значительные недостатки такого способа организации учебного пространства. Ученики начинают демонстрировать соревновательное поведение, для того чтобы перейти в более «высокую» по рангу группу. Все это негативно влияет на атмосферу в классе. Во-вторых, мы знаем о том, что подобное группирование детей на основе их способностей не ведет к улучшению академических показателей всех учеников. В то время, как отдельные ученики могут получить какие-либо преимущества, оказавшись рядом с более одаренными и хорошо успевающими сверстниками, оставшаяся часть класса остается вне этого позитивного академического и социального влияния.

Организация учебного пространства через формирование смешанных групп учащихся означает, что ученики, имеющие разные способности, для работы на уроке объединяются в одну смешанную группу. В последнее время этот способ организации учебного пространства начинает рассматриваться как превосходный способ группирования детей в целях эффективного обучения, особенно если удастся избежать тех трудностей, которые могут встретиться при работе в смешанных группах.

В таких неоднородных по составу группах дети с разным происхождением, интересами и способностями могут активно взаимодействовать на уроке и учиться друг у друга. И поскольку при таком расположении дети могут активно взаимодействовать, можно использовать различные, центрированные на ребенке методы и подходы к обучению, такие как обучение сверстниками друг друга, совместная работа в группе. Конечно, если есть необходимость, дети могут выполнять также индивидуальные задания. Преимущество этого способа организации учебного пространства для учителя состоит в том, что меняется его роль, и он в большей мере начинает содействовать процессу обучения, нежели при использовании методов, центрированных на учителе. Также учитель может осуществлять учебный процесс в любой части класса и с легкостью подходить к детям, если нужно оказать кому-то из них индивидуальную помощь.

Во всех случаях учителю следует учитывать потребность детей в повышении уровня академических навыков через социальное взаимодействие и необходимость формирования гибких моделей поведения. Хороший учитель всегда может использовать комбинацию методов организации пространства класса, расположения учебных мест, способов группирования своих учеников.

Таким образом, инклюзивное обучение – это вера в то, что каждый ребенок должен быть обучен в наибольшей степени в оптимальных для него условиях в обычных классах. Такое обучение относится к школам, образовательным центрам и системам, которые открыты для всех детей, и это гарантирует, что все дети могут обучаться и практиковаться вместе до определенного уровня. Это способствует тому, что ребенок выигрывает от того, что учится со своими сверстниками. Данный подход требует штата, который хорошо осведомлен и имеет большое желание использовать все разнообразие методов и способов обучения и контроля знаний для разной категории учащихся. Посему очевидно, что требуется множество ресурсов, денег и времени, чтобы быть успешным при таком подходе к обучению. Тем не менее, некоторое количество обучающих методов, разнообразие модификаций содержания и готовность использовать технологии различными способами может способствовать эффективности инклюзивного класса.

1.4. Психолого-педагогическое и медицинское сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования

1.4.1. Расстройства психического развития у людей с ОВЗ по слуху.

Ограниченный приток информации при нарушении одного или нескольких анализаторов создает необычные условия развития психики ребенка. Еще в 30-е годы Л. С. Выготский выдвинул положение о сложной структуре аномального развития психики ребенка с ограниченными возможностями здоровья и указал на определенное соотношение симптомов, входящих в эту структуру. Все разнообразие симптомов аномального развития, в первую очередь, определяется различной мерой их зависимости от болезнетворного фактора, обусловившего нарушенный ход развития. Среди проявлений, наблюдаемых во всех случаях аномального развития, прежде всего, выделяется тот дефект, который возникает как прямой результат воздействия болезнетворного фактора и в основе которого лежит то или иное органическое поражение.

Нарушение нормального темпа психического развития, т.е. отставание отдельных психических функций (восприятия, памяти, внимания, мышления, эмоционально-волевой сферы) в своем развитии от принятых норм для определенного возраста в настоящее время (с 90-х гг. XX столетия) принято называть *расстройством психического развития* (это понятие пришло на смену понятию «задержка психического развития»).

Расстройства психического развития включены в МКБ-10 (Международную классификацию болезней десятого пересмотра; англ.: «Disorders of psychological development») и описаны в рубриках F80-F89 как имеющие общие черты: а) начало обязательно в младенческом или детском возрасте; б) нарушение или задержка развития функций, тесно связанных с биологическим созреванием центральной нервной системы; в) устойчивое течение без ремиссий и рецидивов. В большинстве случаев страдают речь, зрительно-пространственные навыки и двигательная координация.

F80. Специфические расстройства развития речи и языка.

Расстройства, при которых нормальный характер приобретения языковых навыков страдает уже на ранних стадиях развития. Эти состояния непосредственно не соотносятся с нарушениями неврологических или речевых механизмов, сенсорной недостаточностью, умственной отсталостью или факторами окружающей среды. Специфические расстройства развития речи и языка часто сопровождаются смежными проблемами, такими, как трудности при чтении, правописании и произношении слов, нарушения межличностных отношений, эмоциональные и поведенческие расстройства.

F81. Специфические расстройства развития учебных навыков.

Расстройства, при которых нормальные показатели приобретения учебных навыков нарушены, начиная с ранних стадий развития. Такое нарушение не является просто следствием отсутствия возможности обучаться или исключительно результатом умственной отсталости, и не обусловлено полученной травмой или перенесенной болезнью головного мозга.

F82. Специфические расстройства развития моторной функции.

Расстройство, главной чертой которого является значительное снижение развития моторной координации и которое не может быть объяснено исключительно обычным интеллектуальным отставанием или каким-либо специфическим врожденным или приобретенным неврологическим нарушением. Однако в большинстве случаев тщательное клиническое обследование выявляет признаки незрелости неврологического развития, такие, как хорееподобные движения конечностей в свободном положении, отражательные движения, другие признаки, связанные с особенностями моторики, а также симптомы нарушения тонкой и более грубой моторной координации.

F83. Смешанные специфические расстройства психологического развития.

В эту остаточную рубрику собраны нарушения, представляющие собой сочетание специфических расстройств развития речи и языка, учебных

навыков и моторики, при которых дефекты выражены в равной степени, что не позволяет вычленил какой-либо из них как основной диагноз. Эту рубрику следует использовать лишь тогда, когда имеет место выраженное переплетение этих специфических расстройств развития. Эти нарушения обычно, но не всегда связаны с определенной степенью общей недостаточности познавательных функций. Таким образом, данную рубрику следует использовать в тех случаях, когда имеется сочетание дисфункций, отвечающих критериям двух или более рубрик: F80; F81 и F82.

F84. Общие расстройства психологического развития.

Группа расстройств, характеризующихся качественными отклонениями в социальных взаимодействиях и показателях коммуникабельности, а также ограниченным, стереотипным, повторяющимся комплексом интересов и действий. Эти качественные отклонения являются общей характерной чертой деятельности индивида во всех ситуациях. При необходимости идентифицировать связанные с данными нарушениями заболевания или умственную отсталость используют дополнительный код.

F88. Другие расстройства психологического развития.

Агнозия развития (Агнозия (от др.-греч. ἀ- — отрицат. частица + γνῶσις — знание) — нарушение различных видов восприятия (зрительного, слухового, тактильного) при сохранении чувствительности и сознания).

Причинами расстройств психического развития могут быть как биологические, так и социально-психологические:

1. Биологические: патология беременности (тяжелые токсикозы, инфекции, интоксикации и травмы), внутриутробная гипоксия плода; недоношенность; асфиксия и травмы при родах; заболевания инфекционного, токсического и травматического характера на ранних этапах развития ребенка; генетическая обусловленность.

2. Социально-психологические: ранний отрыв ребенка от матери и воспитание в полной изоляции в условиях социальной депривации; дефицит полноценной, соответствующей возрасту деятельности: предметной, игровой, общение со взрослыми и т.д.; искаженные условия воспитания ребенка в семье (гипоопека, гиперопека) или же авторитарный тип воспитания.

В блоке *F88МКБ-10* описаны расстройства психологического развития, связанные с нарушением восприятия. В эту группу входят и люди с патологией слуха. Этиология дефектов слуха может быть связана как с экзогенными, так и эндогенными факторами.

В происхождении экзогенных форм нарушения слуха у детей большую роль играют инфекционные заболевания во время беременности, особенно в первые месяцы: краснуха, корь, грипп; а также врожденные сифи-

лис, токсоплазмоз и др. Среди постнатальных инфекций, способствующих поражению слуха, определенная роль отводится кори, скарлатине, эпидемическому паротиту. Большое значение имеют менингиты и менингоэнцефалиты. Одной из важнейших причин нарушения слуха (чаще тугоухости) у детей считаются отиты.

Говоря об эндогенных факторах, имеют в виду генетические нарушения, связанных с наследственной патологией. Более 50 % случаев глухоты и тугоухости считаются наследственно обусловленными. Показано, что в возникновении глухоты даже после перенесенной инфекции большое место принадлежит наследственному предрасположению. Особо актуальна эта закономерность при глухоте, связываемой с медикаментозным лечением. Генетическая недостаточность органа слуха делает его уязвимым при применении ряда антибиотиков. Своеобразие структуры психического развития ребенка с дефектом слуха можно представить в следующем виде: первичный дефект – нарушение слуха, вторичное отклонение – нарушения в развитии речи или отставание в нем, отклонения третьего порядка – своеобразное развитие всех познавательных процессов – восприятия, памяти, воображения, мышления, отклонения четвертого порядка – нарушения в развитии личности.

Немаловажным для возникновения вторичных нарушений развития имеет степень выраженности сенсорного дефекта. Так, небольшой дефект слуха предполагает ту или иную возможность самостоятельного овладения речью. В речи такого ребенка будут наблюдаться негрубые отклонения: смазанность артикуляции, слабая модулированность голоса, смешение глухих звуков со звонкими, шипящих со свистящими, твердых с мягкими; бедность речевого запаса, ошибочное употребление слов, близких по ситуации или звучанию, аграмматизмы. Полная потеря слуха при отсутствии специального обучения приводит, как указывалось, к немоте ребенка.

Естественно, большое значение для прогноза психического развития ребенка будут иметь и индивидуальные особенности интеллекта, эмоционально-волевой сферы и личности ребенка в целом, а также своевременное начало специального обучения. Существуют критерии, учитывающие своеобразие развития детей с дефектом слуха:– степень потери слуха,– время возникновения нарушения слуха,– уровень развития речи.

Сложные вторичные нарушения характерны для формирования других психических процессов. Так, у глухих детей из-за речевых нарушений задерживается общение, обеспечивающее совместную со взрослым деятельность с предметами. Затруднения в овладении речью приводят и к отставанию формирования перцептивных обобщений, трудностям выделения

и фиксации отдельных свойств предметов. Вследствие этого страдает формирование предметных представлений. Слабость закрепления предметов в словах в свою очередь приводит к тому, что ребенок не может свободно оперировать представлениями, возникают трудности в их актуализации. Задержка речевого развития затрудняет включение восприятия в более широкий круг деятельности.

Большое значение имеет специфическое нарушение развития эмоциональной сферы. У глухих детей в связи с отсутствием воздействия речи взрослого, ее эмоционального тона, формы эмоционального общения недоразвиваются уже с самых ранних этапов жизни. У них часто отсутствует «комплекс оживления», значительно позднее происходит дифференциация близких и чужих. В более старшем возрасте проявляется определенный дефект эмоциональной ориентировки, в значительной степени связанный с отсутствием восприятия интонационной стороны речи.

На модели сенсорного дефекта показателен и обратный тип зависимости, возникающий в пределах аномального развития, а именно влияние уровня культурного развития на первичный биологический дефект. Так, если при неполной потере слуха ребенок не научается говорить, то дефект слуха усугубляется в связи с ограниченным опытом его использования. И наоборот, максимальное стимулирование речи способствует уменьшению первичного дефекта и оказывает развивающее влияние на слух.

Сравнение разных видов аномалий развития при патологии сенсорной сферы как друг с другом, так и с нормой дало убедительный материал и для формулирования ряда общих закономерностей аномалий развития (Т.А. Власова, 1972; В.И. Лубовский, 1978 и др.). К этим закономерностям, во-первых, относится недоразвитие по сравнению с нормой способностей к приему, переработке и хранению информации (В.И. Лубовский, 1978). Естественно, что наиболее страдает усвоение той информации, которая адресована к пораженному анализатору. Однако имеются затруднения в скорости и объеме информации, адресованной и к сохранному анализатору (И. И. Соловьев, 1957; В.И. Лубовский, 1978 и др.). Так, в работах И. М. Соловьева (1957), А. П. Гозовой (1957), Ж. И. Шиф (1962), Т. В. Розановой (1978) и др. показано, что у глухих детей младшего возраста такие закономерности, особенно замедленность восприятия, отчетливо проявляются по отношению к информации, воспринимаемой и зрительно (увеличение латентного времени простой реакции и времени, требуемого для восприятия объекта, уменьшение количества воспринимаемых деталей предметных изображений и т.д.). Другой общей особенностью, выступающей при изучении дефектов развития сенсорной сферы, является недоста-

точность словесного опосредования. Это очевидно при дефекте слуха, при котором нарушается развитие речевой системы. Следствием перечисленных особенностей дефицитарности указанного ряда психических процессов является тенденция и к определенному замедлению темпа развития мышления – процессов обобщения и отвлечения.

Для понимания значения вторичных образований требуется анализ не только отрицательных проявлений, но и способов приспособления личности ребенка к тому или иному дефекту. Ряд вторичных образований должен рассматриваться не только с негативной стороны, но и как проявление своеобразного поступательного хода развития того или иного психического процесса (Р. М. Боскис, 1965; М. И. Земцова, 1965; Ю. А. Кулагин, 1969; Т. А. Власова, 1972 и др.). Наряду с вторичными отрицательными симптомами имеют место и симптомы компенсаторные, возникающие в результате приспособления аномального ребенка к требованиям среды. В зависимости от характера сенсорного дефекта у аномальных детей возникают различного рода функциональные перестройки, в основе которых лежат мобилизация резервных возможностей центральной нервной системы и высокая пластичность в формировании высших корковых функций, совершенствующаяся в процессе специального обучения. Наиболее ярким проявлением компенсаторного развития ребенка с нарушенным слуховым анализатором является жестовая речь и мимика, которая развивается в силу потребности ребенка в общении. На раннем этапе развития ребенок с ОВЗ по слуху сам изобретает средства, которые помогают ему общаться с окружающими. Существующие у нормального ребенка выразительные движения, при отсутствии или недостатке словесной речи у глухого ребенка, развиваются в своеобразную речевую систему. Он сам придумывает выразительные движения, которые помогают ему обозначать предметы, некоторые их действия и качества, выражать свои желания, сообщать о происшедших событиях и т.п.

И наконец, общим для недостаточности сенсорной сферы, как зрения, так и слуха, является определенная специфика аномального развития личности, наблюдаемого в неблагоприятных условиях воспитания и неадекватности педагогической коррекции. Причинами патологического формирования личности дефицитарного типа, связываемого В.В. Ковалевым, как указывалось, с дефектами сенсорной и моторной сферы, инвалидизирующими соматическими заболеваниями, считаются как реакция личности на хроническую психотравмирующую ситуацию, обусловленную осознанием своей несостоятельности, так и ограничение возможностей контактов вследствие сенсорной, моторной либо соматической депривации.

Изменения личности у детей с ОВЗ по слуху описаны Л.С. Выготским (1924), Т. П. Симеоном (1935), Г. Штутте (1960), В. Майер-Гроссом (1960), Г. В. Козловской (1971), В. Ф. Матвеевым и Л. М. Барденштейном (1976). Клинико-психологическая структура такого дефицитарного типа развития личности включает ряд общих признаков. К ним относятся пониженный фон настроения, астенические черты, нередко с явлениями ипохондричности, тенденция к аутизации как следствие объективных затруднений контактов, связанных с основным дефектом, так и гиперкомпенсаторного ухода во внутренний мир, нередко в мир фантазий. Такое стремление к аутизации, а также формирование невротических, иногда истериформных свойств личности нередко усугубляется неправильным воспитанием ребенка в виде гиперопеки, инфантилизирующей его личность, еще более тормозящей формирование социальных установок. Следует, однако, отметить, что эти эмоциональные и личностные расстройства, как правило, формируются у таких детей, если они находятся в неадекватных условиях обучения и воспитания.

1.4.2. Педагогическое сопровождение детей с ОВЗ по слуху в дошкольном учреждении

Термин «расстройство психологического развития» предполагает некую настройку психических функций при соответствующем воспитании и образовании. Конечно, в дошкольном учреждении у педагога-психолога есть определенные задачи, которые он не сможет решить отдельно от семьи. *Задача социализировать «особенного ребенка» является первостепенной.* В этой связи можно вспомнить теорию компенсации, которая рассматривается в рамках индивидуальной психологии, представителя психоаналитического направления А.Адлера. Альфред Адлер основывается на том, что структура личности ребенка формируется в детстве, в возрасте до пяти лет. С его точки зрения, человек – самое биологически неприспособленное существо, поэтому у него изначально возникает ощущение малочценности, которое усиливается при наличии какого-либо сенсорного или физического дефекта.

Уровень развития чувства общности определяет систему представлений о себе и о мире, которая создается каждым человеком. Если чувство общности определяет стиль жизни, то два других врожденных чувства – неполноценность и стремление к превосходству – являются своеобразными носителями энергии, необходимой для развития личности. Альфред Адлер выделял четыре вида компенсации любого нарушения: *полная и неполная компенсация, сверхкомпенсация и мнимая (уход в болезнь).*

При неразвитом чувстве общности неполная компенсация обуславливает возникновение комплекса неполноценности, изменяет жизненный стиль ребенка, делая его тревожным, неуверенным в себе, завистливым, конформным и напряженным. Невозможность преодолеть свои дефекты, особенно физические, часто ведет к мнимой компенсации, при которой ребенок (а позднее взрослый человек) начинает спекулировать своими недостатками, пытаясь вызвать сочувствие к себе и извлечь из этого привилегии. Такой вид компенсации порочен: он останавливает личностный рост, формирует неадекватную, завистливую, эгоистичную личность. В случае сверхкомпенсации стремление к самосовершенствованию у детей трансформируется в невротический комплекс власти, доминирования, господства. Такие личности используют свои знания и приобретенную силу для проявления власти над людьми, что приводит к отклонению от социально ценных норм поведения.

При развитом чувстве общности дети с неполной компенсацией меньше чувствуют свою ущербность, так как для них оказывается возможным компенсироваться за счет других людей, в основном сверстников, от которых они не чувствуют отгороженности. В случае сверхкомпенсации человек старается обратить свои знания и умения на пользу людям, его стремление к превосходству не превращается в агрессию, слабость оборачивается силой. По мнению Альфреда Адлера, путь к компенсации – это развитое чувство общности, а иными словами, социализация людей.

Ребенок не может быть адаптирован и социализирован отдельно от родительской семьи, поэтому не менее важная задача педагога-психолога – это работа с родителями, целью которой являются: работа с «психологической защитой» членов семьи, которая мешает принять ребенка таким, каким он родился; информирование об особенностях психического развития «особенного ребенка»; выявление и развитие индивидуальных ресурсов членов семьи и внутрисемейных ресурсов; – выявление семейных психологических механизмов, способных укрепить психологическое здоровье детей.

Третья задача педагога психолога в дошкольном учреждении – это коррекционная работа, направленная на реабилитацию ребенка: компенсаторных психических функций и его эмоциональную сферу. Среди коррекционных мероприятий большое место принадлежит стимуляции развития остаточных явлений слуха. Существенное значение имеет такой принцип коррекции, как опора на сохранные функции, наиболее далеко отстоящие от дефектной. Так, при поражении слуха для формирования восприятия звуков речи используются зрительный, двигательный и тактильный анализаторы.

Эмоциональное развитие дошкольника с ОВЗ по слуху для педагога-психолога является архиважной и архисложной задачей, так как чувства ребенку транслируются из окружающей среды, в основном, паравербальным способом, который основывается на тональных и тембровых особенностях языка и их использовании в культуре (интонация, ритм, тембр). Изменения в эмоциональной сфере дошкольника связаны, прежде всего, с появлением у него новых интересов, мотивов, потребностей. Важнейшим изменением в мотивационной сфере выступает возникновение общественных мотивов, уже не обусловленных достижением узколичных утилитарных целей. Поэтому интенсивно начинают развиваться социальные эмоции и нравственные чувства, отсутствовавшие в преддошкольном возрасте. К изменениям в эмоциональной сфере приводит установление иерархии мотивов. Выделение основного мотива, которому подчинена целая система других, стимулирует устойчивые и глубокие переживания. Причем они относятся не к ближайшим результатам деятельности. То есть, эмоциональные переживания теперь вызываются не тем фактом, который непосредственно воспринимается, а глубоким внутренним смыслом, который этот факт приобретает в связи с ведущим мотивом деятельности ребенка. Чувства теряют ситуативность, становятся более глубокими по смысловому содержанию, возникают в ответ на предполагаемые мысленные обстоятельства. У дошкольника формируется эмоциональное предвосхищение.

Каким образом может получить ребенок обратную связь и поймет, какой поступок социально одобряемый, а какой нет? На помощь придет жестовая речь, а также тактильные анализаторы, посредством которых взрослый подскажет ребенку отношение к поступкам и деятельности ребенка.

Жестовая речь является ярким проявлением компенсаторного развития глухого ребенка. Она развивается в силу потребности ребенка в общении.

Четвертая задача, которую решает педагог-психолог в тесной связи с сурдопедагогом – это развитие познавательной активности ребенка.

Наблюдения сурдопедагогов и воспитателей свидетельствуют о том, что детей с ОВЗ по слуху 3–4 лет привлекают яркие, красочные игрушки, они охотно знакомятся с предметами, особенно движущимися, рассматривают их и манипулируют ими. Дети охотно сравнивают предметы по форме, цвету, величине, устанавливая сходство и различие между ними. Сами отыскивают и находят сходство в одежде, цвете волос, различное и сходное между растениями. Внимание детей привлекают некоторые явления природы. С интересом они относятся к животным и растениям, спрашивают об их особенностях.

Качественно меняются интересы дошкольников с ОВЗ по слуху к 6–7 годам. Заметно расширяется круг интересов. Вопрос «Что?», «Что это?» приобретает новое направление. Дети его задают, чтобы понять, что изображено в книге. Затем его произносят, когда хотят различить «Что это?» и «Кто это?». Появляется вопрос «Сколько?» применительно не только к предметам, но и к дням, к годам («Сколько лет?»). Возникает много вопросов о причинах явлений: «Почему длинный нос?» (у журавля), «Почему неба нет?» (в пасмурную погоду), «Почему дождь?».

Книга начинает занимать все большее место в жизни старших дошкольников. Новая книга – радостное событие в жизни детей. Книжки не только рассматривают, но и «слушают» в устном и тактильном пересказе. Изобразительная деятельность, ручной труд: лепка, поделки – расширяют круг интересов детей. Интерес меняется и по характеру. Он становится более стойким и более действенным. Вместо кратковременных наблюдений за птицами, рыбами дети систематически наблюдают и ухаживают за ними, сообщая обо всех замеченных особенностях и изменениях в их поведении, образе жизни, внешнем виде, сравнивают между собой различных рыб, птиц, животных, растения, за которыми ухаживают. Теперь эти наблюдения не просто забава, развлечение, они обусловлены и познавательным интересом [37]. Дошкольное учреждение – первая ступенька маленького ребенка к социализации и самым начальным знаниям об окружающем мире

1.4.3. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ по слуху в школе

Школа, как всякая организация, существует не изолированно, а в определенной социальной среде. Она является сложной целостной системой, выполняющей две основные функции: образовательную и воспитательную. Деятельность педагога-психолога в школе непосредственно связана с учащимися, педагогическим коллективом, родителями. Только тесная взаимосвязь всех трех звеньев способна обеспечить полноценное воспитание и качественное обучение детей с ОВЗ по слуху в условиях инклюзивного образования. Направления деятельности педагога-психолога следующие:

1. Психолого-педагогическая диагностика.
2. Здоровьесберегающая.
3. Коррекционно-развивающая.
4. Психолого-педагогическое консультирование.
5. Психологическая профилактика и просвещение.
6. Организационно-методическая работа.

1. Психолого-педагогическая диагностика включает следующие мероприятия:

– анкетирование родителей первоклассников (которое позволяет узнать особенности ребенка, а именно: степень потери слуха, личностные особенности ребенка, некоторые сведения о родителях);

– диагностика учащихся с целью определения эмоционально-характерологических качеств учащихся 1, 5, 9 классов (выявляется адаптация учащихся к новым условиям обучения, адаптация к новому коллективу (1 класс), стартовая диагностика для 1-х классов (на умение передавать форму фигуры, на умение ориентироваться на плоскости, на умение выбрать и выполнить операцию сложения и вычитания, на умение сравнивать множества по числу элементов, на умение классифицировать, находить признаки, по которым произведена классификация, проверить состояние фонематического слуха, фонематического восприятия в процессе отбора картинок с заданным звуком в их названиях, выявить степень овладения звуковым анализом); тревожность учащихся, эмоциональную стабильность-нестабильность, стрессоустойчивость.

2. Здоровьесберегающая деятельность является одной из самых важных и заключается, прежде всего, в том, чтобы научить безопасному поведению в школе, дома и в местах общественного пользования и включает в себя следующие мероприятия:

– беседы с родителями;

– классные часы на темы: «Безопасное поведение на улице», «Безопасное поведение в соцсетях», «Вредные привычки» и т.д.;

– тренинги «Стресс», «Профилактика стресса», «Острые стрессовые реакции»; «Эмоции. Как владеть эмоциями» и т.д.

3. Коррекционно-развивающая деятельность направлена на выявление «группы риска» и индивидуальную работу с детьми, требующими особого внимания (в начальном и среднем звене – работа, направленная на улучшение внимания, памяти, мышления и т.д.; в старших классах – работа с учащимися, склонными к дивергентному поведению): – психологическое сопровождение первых классов; – психологическое сопровождение пятых классов; – психологическое сопровождение девятых классов.

4. Психолого-педагогическое консультирование: –консультирование учащихся, состоящих в группе риска по результатам диагностики; консультирование учителей; консультирование родителей; индивидуальное консультирование по запросу.

5. Психологическая профилактика и просвещение: работа с детьми и родителями по программе «Доступная среда» (информирование родителей

о перспективах развития ребенка и возможном дальнейшем обучении); профориентационная работа (в старших классах – знакомство с миром профессий; тестирование старшеклассников); работа с семьями, требующими особого внимания.

6. Организационно-методическая работа: оформление документов и изучение психологической литературы; участие в обучающих семинарах; заключение договоров с родителями (на психолого-педагогическое сопровождение).

Некоторые направления деятельности педагога-психолога в школе так или иначе затрагивают консультационно-просветительскую функцию. Знания особенностей развития ребенка с ОВЗ по слуху важны как при диагностической деятельности, так и для понимания каким образом информацию нужно преподнести ребенку для ее лучшего усвоения. Специфика преподавания в среде детей с ОВЗ по слуху заключается в подаче количества и качества информации. Информация – это совокупность воздействий среды, организующих поведение ребенка, его познавательную и практическую деятельность. Сюда входит информация, получаемая путем непосредственного восприятия, а также опосредствованно, через слово, слышимое и видимое. Для нормального развития необходимо увеличение количества и изменение качества сообщаемой информации. Наиболее благоприятные условия развития создает оптимальный приток информации, своевременно обогащающейся и усложняющейся. Этому правилу должна отвечать система обучения и воспитания. Обучение и воспитание в рамках инклюзивного образования должно ориентироваться на способ подачи все усложняющейся информации, а также созданий условий, необходимых для развития эмоциональной сферы ребенка. Для этого необходимо понимать специфику психических процессов детей с ОВЗ по слуху.

Есть сторонники теории сверхкомпенсации, которые полагают, что люди с ОВЗ по слуху видят больше и точнее, чем слышащие. Однако вопрос о зрительном восприятии нужно рассматривать, по мнению исследователей, в соответствии с различными его этапами развития в детском возрасте.

Зрительное восприятие. Следует учитывать роль избирательности в процессах восприятия, определяющейся целями и задачами, стоящими перед человеком в процессе восприятия, его интересами и потребностями, особенностями его прошлого опыта и психическим состоянием в данный момент. Поэтому, исследуя зрительное восприятие глухих детей, нужно понять, как оно развивается на протяжении раннего, дошкольного и

школьного возраста. И только при учете апперцепции глухого ребенка (т.е. зависимости восприятия от прошлого опыта ребенка, от его интересов и отношений к окружающему) можно понять особенности его наблюдательности.

Много работ по теме зрительного восприятия у младших школьников было у К. И. Вересотской, Ж. И. Шифа и Е. М. Кудрявцевой. Исследования выявили, что при самых кратких экспозициях изображений в обычном положении глухие дети 9–10 лет узнавали предметы несколько хуже, чем слышащие дети 8–9 лет. У детей с ОВЗ по слуху данного возраста восприятие и узнавание предметов протекает несколько более медленно, чем у слышащих детей 8–9 лет. Детям с ОВЗ по слуху требуется несколько больше времени, чем слышащим, чтобы увидеть в изображении предмета, показываемом на краткий срок, те признаки, по которым делается возможным воссоздать предмет в целом и, следовательно, узнать его. Это связано с менее подробным и многосторонним анализированием и синтезированием предметов в прошлом опыте глухими детьми, чем слышащими.

Процессы анализа и синтеза при зрительном восприятии. В другой серии опытов тем же детям показывали через тахистоскоп нарисованные на карточках группы точек или линий. Затем испытуемые должны были нарисовать расположение этих элементов. Оказалось, что дети с ОВЗ по слуху делали заметно менее точные изображения точек и линий, чем слышащие. Слышащим детям удавалось легче мысленно объединить точки, соотнести их расположение с известными ранее фигурами. Таким образом, скорость восприятия у детей с ОВЗ по слуху 8–10 лет оказывается относительно более низкой, чем скорость восприятия у их слышащих сверстников. Она существенно зависит от прошлого опыта детей. Если узнаются предметы, хорошо знакомые как не слышащим детям, так и обычным детям, различия между сравниваемыми группами детей оказываются небольшими. Различия значительно возрастают при восприятии малознакомых для детей с ОВЗ по слуху предметов (геометрических фигур), а также и при восприятии разрозненных элементов (групп точек и линий), для целостного восприятия которых требуется соотнесение их с известными ранее фигурами.

Зрительное восприятие формы предметов.

Исследования А.И. Дьячкова показали, что глухонемые дети 7–8 лет, не владевшие мимико-жестовыми обозначениями форм предметов (эти дети жили в семьях слышащих, где совсем не пользовались жестовой речью), очень плохо различали предметы по форме. Они часто подбирали

к предмету одной формы предмет другой формы или отказывались от выполнения задания. Выделение формы шара, круга и треугольника среди других форм осуществлялось более успешно, чем выделение куба, параллелепипеда и цилиндра, квадрата и прямоугольника. Другую группу испытуемых составляли неслышащие того же возраста, но значительно лучше знающие жестовую речь. Неслышащие дети этой группы подбирали предметы по форме в 2-3 раза точнее, чем это делали неслышащие дети первой группы. Они почти во всех случаях правильно отличали шар, круг и квадрат, несколько труднее – куб, а параллелепипед, квадрат и прямоугольник – в половине случаев. При этом степень различения форм у них прямо зависела от степени знания мимико-жестовых обозначений. В целом исследование А. И. Дьячкова свидетельствует о следующем: знание мимико-жестовых обозначений сильно помогает различению форм; различение форм у неслышащих детей значительно совершенствуется с возрастом.

Трудности в различении форм заметно уменьшаются, когда дети с ОВЗ по слуху с раннего детства находятся в условиях специального обучения словесной речи и их приучают сравнивать и различать предметы по форме и словесно обозначать разные формы. Неслышащие дошкольники, воспитывающиеся в специальном детском саду, оказываются в состоянии различать многие предметы по форме.

Умение узнавать предмет по контуру (например, по теневому изображению предмета на стене, по контурному изображению на бумаге и т.п.) возникает на основе предшествующих зрительных восприятий предмета. Оно формируется в раннем детском возрасте, однако позднее, чем узнавание натуральных предметов. Уже дети дошкольного возраста одинаково успешно узнают натуральные предметы и их контурные изображения в том случае, если узнаваемые предметы неоднократно воспринимались ранее. Эти результаты свидетельствуют о том, что к младшему школьному возрасту глухие дети в меньшей степени, чем слышащие, овладели умением узнавать предметы по их контуру, а следовательно, и выделять контур в воспринимаемых предметах. В период обучения это умение значительно совершенствуется как у неслышащих, так и у слышащих детей, причем у неслышащих еще более интенсивно, чем у слышащих. Умение узнавать предмет по контуру совершенствуется у обеих групп обучающихся (неслышащих и слышащих), причем у первой группы – более интенсивно, чем у второй.

В целом, можно сделать вывод, что некоторое отставание в зрительном восприятии со временем у неслышащих детей нивелируется при специальном обучении (если ребенок овладевает жестовой речью). По дан-

ным исследований [21], существует определенная специфика в развитии зрительного восприятия у незлышащих детей. У них формируется тонко дифференцированное восприятие мимики и жестов других людей, изменяющихся положений пальцев руки человека при дактильной речи, а также движений губ, лица и головы человека при устной речи.

Зрительное восприятие имеет очень большое значение для развития возможностей ребенка с ОВЗ по слуху: общаться с окружающими его людьми, для восприятия обращенной к нему речи. Зрительное восприятие незлышащего ребенка широко используется в процессе обучения его речи, но тоже развивается, изучением жестовой и дактильной речи.

1.4.4. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ по слуху в вузе.

Всестороннее развитие личности и интегрирование ее в активную трудовую жизнь является главным направлением любого высшего учебного заведения. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся в вузе в этом параграфе описано на примере Казанского учебно-исследовательского и методического центра профессиональной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья по слуху. Общими задачами, которые Центр ставит перед студентами, являются: овладение специальными знаниями; овладение трудовыми навыками, основами производственной деятельности; формирование навыков творческой деятельности; активное занятие спортом.

Как за период обучения сформировать у молодых людей уверенность в себе, организовать учебу и досуг так, чтобы речь стала нужной и интересной? Как привлечь внимание студентов к возможностям, обусловленным их собственными недостатками, повысить их социальную активность? Эти и другие вопросы являются первостепенными для всего педагогического коллектива КУИМЦ.

Поскольку проблема компенсации психических функций личности продолжает оставаться актуальной для специальной психологии, то перед психолого-педагогическим коллективом Центра встает ряд задач: сохранить и активизировать умение читать по губам (позднооглохших); стимулировать студентов к вербальному общению (слабослышащих); повысить социальную активность (незлышащих).

Деятельность педагога-психолога в КУИМЦ непосредственно направлена на студентов (психологическая помощь, психологическое консультирование, психологическая коррекция) и педагогический коллектив (информирование об особенностях психологических процессов и психологических состояний людей с ОВЗ по слуху).

Работа со студентами на первом году обучения заключается в их адаптации к студенческой жизни. Молодые люди, приезжая на учебу, изменяя место жительства (климат, часовые пояса), условия проживания и питание, окружение, отрыв от родственников, друзей испытывают стресс. Этот стресс каждый переживает по-разному, но всем первокурсникам без исключения предоставляется помощь в виде *психологического консультирования и психологической коррекции*.

Психологическое консультирование – оказание помощи личности в процессе ее самопознания, формирования адекватной самооценки и адаптации в реальных жизненных условиях, формирования ценностно-мотивационной сферы в преодолении кризисных ситуаций и достижении эмоциональной устойчивости, способствующих личностному росту и саморазвитию [20].

Психологическая коррекция – это процесс профессионального взаимодействия специалиста-психолога и клиента, направленный на преодоление психологической проблемы, при котором используются специальные (профессиональные) методы, приемы, методики. По характеру решаемых задач психологическая коррекция может быть: возрастной, профессиональной, психолого-педагогической, кризисной, семейной. По форме организации мероприятия по психологической коррекции могут быть либо групповыми, либо индивидуальными.

Помимо адаптации студентов к новым условиям деятельности сопровождающейся, как правило, повышенной тревожностью и различными эмоциональными переживаниями, психолог помогает найти индивидуальный подход к каждому, выявляя личностные особенности и нарушение психологических процессов, которые зависят от степени потери слуха, времени возникновения нарушения слуха, уровня развития речи.

Также принимаются во внимание причины потери слуха, данные об остаточном слухе, уровень развития словесной речи, виды речи, которыми студент владеет (жестовая, дактильная, словесная, устная, письменная), состав семьи, а также условия воспитания и обучения ребенка (был ли он в специальном детском саду, школе, по какой программе учился). Все эти данные необходимы как для организации учебного процесса, так и для социализации обучающихся.

В связи с тем, что в Центр абитуриенты поступают по результатам ЕГЭ или вступительных испытаний, группы формируются в соответствии с тем, на какую специальность было подано заявление и сколько баллов было набрано. Поэтому в одной группе учатся студенты с разной степенью потери слуха и нарушением речи. Индивидуальный подход к каждому обу-

чающему необходим. На первых порах помогает такой метод психологического исследования как тестирование и наблюдение. Индивидуально-психологические особенности каждого студента исследуются по 16-факторной личностной методике Р. Кеттелла (по форме С, 105 вопросов). Опросник позволяет диагностировать черты личности, которые Р. Кеттелл называл «конституционными факторами», и выявлять личностные проблемы, а также помогает найти коррекционные механизмы для решения этих проблем. Основой теста Р. Кеттелла служит «теория личностных черт». Согласно этой теории, личность описывается как состоящая из стабильных, устойчивых, взаимосвязанных элементов (свойств, черт), определяющих ее внутреннюю сущность и поведение. Различия в поведении людей объясняются различиями в выраженности личностных черт. Для адекватного понимания вопросов тест адаптирован. В некоторых случаях для пояснения вопросов используется жестовая речь.

На сегодняшний день, исследуя первичные факторы личности (16 факторов), можно говорить о следующих особенностях студентов с нарушением слуха:

- низкий интеллект выявлен у 75 % оптантов (ригидность мышления и излишняя конкретность);

- замкнутость обнаружена у 80 % оптантов (необщительность, безучастность, излишняя строгость в оценке людей, скептическое настроение, скрытность, желание остаться в одиночестве, холодность к окружающим);

- жесткость – у 90 % оптантов (нарушенная эмоциональная сфера);

- низкая работоспособность – у 60 % оптантов (расслабленность, вялость, спокойствие, низкая мотивация, лень, невозмутимость);

- отсутствие развитого воображения – у 85 % оптантов (ограниченность, излишняя внимательность к мелочам);

- высокая подозрительность характерна для 80 % оптантов (ревность, эгоцентризм);

- высокая нормативность поведения характерна для 65 % оптантов (тщательное соблюдение норм и правил поведения, настойчивость в достижении цели, обязательность и точность, ответственность, направленность на дело, дисциплинированность); – высокая стрессоустойчивость выявлена у 70 % оптантов (реалистичность, постоянство интересов).

Наблюдения за студентами с ОВЗ по слуху позволили выявить еще одну задачу – мотивировать студентов к общению со слышащими без посредников. Задача сохранить умение читать по губам является первостепенной по той причине, что в группе одновременно обучаются студенты с разной степенью нарушения слуха и наличие в группе сурдопереводчика

является обязательным. Преподавание каждой дисциплины сопровождается большим количеством новых терминов, освоение которых иногда является проблемой для студентов. Если преподаватель проговаривает новые слова неразборчиво, то студент свое внимание направляет на сурдопереводчика, что зачастую приводит к привычке всю информацию получать через жестовую речь.

К сожалению, слабослышащие студенты, общаясь с неслышащими, постепенно переходят на жестовую речь, забывая слова. Это очень серьезная проблема. Следует готовить специалистов, которые в будущем должны уметь общаться со слышащими людьми. Необходимо мотивировать студентов к устной речи. Но, к сожалению, большую часть времени они проводят в общежитии, где контролировать речь зачастую невозможно. Поэтому педагоги делают все возможное, чтобы роль чтения возрастала и вместе с тем повышалась самостоятельность в поиске решения различных задач.

Очень часто приходится наблюдать пассивную позицию неслышащих студентов к окружающему миру. Создавая хорошие условия для обучения, нужно одновременно ставить перед студентами задачи, помогающие уйти им от позиции «мне должны» к позиции «я могу». С большим удовольствием студенты получают знания на практических занятиях, чем при чтении литературы и запоминании лекционного материала. Но специфика данного высшего учебного заведения заключается именно в умении анализировать материал и применять знания, полученные в вузе при решении инженерных задач.

Зрительное восприятие студентов существенно отличается от зрительного восприятия школьников. Отставания от слышащих в восприятии предметов по контуру, в скорости восприятия, а также восприятия форм предметов у неслышащих студентов не наблюдается.

Большое внимание уделяется исследованию *памяти* студентов: индивидуальные различия в процессах памяти (количественные характеристики): скорость, точность, прочность запоминания, объем запоминания, готовность к воспроизведению. Специально был поставлен эксперимент с целью исследовать кратковременную и оперативную зрительную память у слабослышащих студентов 1 и 3 курсов и неслышащих студентов 1 и 3 курсов. Для этой цели применялась методика Джекобса (стимульный цифровой материал предъявлялся на несколько секунд, после чего студенты его воспроизводили (кратковременная память); материал воспроизводился через 30 минут (оперативная память). Разница между данными слабослышащих и неслышащих

студентов оказалась несущественной ($p = 0,01$). А вот разница между результатами третьекурсников и первокурсников заметно выше ($p = 0,03$).

Согласно кривой забывания Эббингауза, частое повторение пройденного материала способствует лучшему запоминанию. Также существуют различные мнемотехники, который каждый студент, предварительно изучив их, подбирает для себя самостоятельно. Повторное тестирование выявляет положительную тенденцию. Если опыт педагогов вуза учитывать уже в системе среднего образования, то решая задачи по увеличению словарного запаса людей с ОВЗ, тренировке памяти, развитию логического мышления, приобщению к чтению книг, можно значительно облегчить будущим студентам процесс адаптации и возможность лучше усваивать новый материал уже с первого курса.

1.4.5. Пороговая тональная аудиометрия

При поступлении абитуриента с нарушением слуха в КНИТУ-КАИ он попадает в КУИМЦ. Администрацию Центра (директора, зам. директора по воспитательной работе, психолога) и профессорско-преподавательский состав в первую очередь интересуют медико-психологические характеристики и документы, характеризующие будущих студентов. К ним относятся лист анамнеза обследуемого с нарушением слуха и карта сурдопедагогического обследования. При этом, как правило, карту сурдопедагогического обследования приходится формировать при непосредственном участии сотрудников Центра (инженера-аудиометриста, сурдопедагога-дефектолога, преподавателя русского языка, сурдопереводчика) и приглашенных специалистов (аудиолога, психофизиолога, сурдолога).

Работа с такой категорией студентов предполагает, в первую очередь, определение остаточных слуховых возможностей студента, т.е. проведение пороговой тональной аудиометрии по воздушной и костной проводимости. Измерения могут проводиться с помощью аудиометра типа «Orbiter» или «Infinitive». Для получения аудиограмм система аудиометра «Orbiter» совмещается с ПК с использованием специальной программы «NOASH». Это позволяет значительно увеличить память измерительной системы, хранить всю информацию об обследуемых, переносить показания аудиометра на экран монитора ПК, формировать результаты измерений в удобной форме, получать их на бумажном носителе и в электронном виде. Общий вид системы измерения с аудиометром «Orbiter» и специализированной заглушенной кабиной показан на рис. 2.2. Методики проведения пороговой тональной аудиометрии по воздушной проводимости и пороговой тональной аудиометрии по костной проводимости составлены в соответствии с техническим описанием и инструкцией по эксплуатации аудиометра [44]. Точность

пороговых измерений зависит от аудиометра, обследуемого и аудиометриста. Аудиометр – самая независимая часть системы. Калибровка прибора проводится на искусственном ухе и искусственном мастоиде, которые предназначены для измерения уровня выходного сигнала воздушных телефонов и костного вибратора. До начала работы аудиометрист делает собственную аудиограмму. Это необходимо в случае появления сомнений в результатах измерений и определения причины: неправильная калибровка аудиометра; недопонимание речи; симуляция пациента.

Из-за неопытности обследуемого или излишнего усердия возможны ошибки в аудиометрических обследованиях. Аудиометрист должен суметь оценить его проблемы, помочь разобраться в своих ощущениях. Наилучшим вариантом для точной оценки эффективности какого-либо воздействия является такой, когда данного человека обследует один и тот же аудиометрист, на одном и том же аудиометре, при одних и тех же условиях измерений [43, 44].



Рис. 2.2. Система измерений с заглушенной кабиной

При отсутствии переслушивания, т.е. восприятия звука противоположным необследуемым ухом, нет особых сложностей в получении достоверных или достаточно близких к ним результатов исследования состояния слуха по воздушной и костной проводимости. Основная сложность аудиометрии заключается в определении необходимости маскировки и выборе оптимального ее уровня при исследовании хуже слышащего уха (ХСУ) в случае асимметрии слуха, т.е. когда пороги слышимости обеих ушей различаются. Маскировка проводится широкополосным (до 20000 Гц) или уз-

кополосным (третьоктавным) шумами. Для маскировки рекомендуется использовать узкополосные шумы. Но необходимо помнить, что если установка частоты тона и полосы маскера происходит отдельно-разными регуляторами, то при проведении маскировки обязательен контроль их взаимного положения. Аудиометрист должен провести аудиометрию и надпороговые тесты на самом себе, послушать, как звучит тон той или иной частоты, чем отличаются широкополосный и узкополосный шумы, понять как изменяется звук при проведении того или иного теста. Это необходимо для того, чтобы аудиометрист мог объяснить обследуемому суть методики измерения, правильно оценить его реакцию и даже изменить порядок процедуры обследования. Для получения достаточно точных результатов следует как минимум, дважды проводить аудиометрию и лучше делать это не в один день

Достаточно надежно и в клинических целях приемлемо проводить исследование слуха только на появление звука, с изменением интенсивности в 5дБ. В этом случае реальные пороги будут несколько ниже зарегистрированных (слух лучше), а поправку на 5–10 дБ можно учесть при рассмотрении результатов измерений. Цель аудиометрии – это определение реальных порогов слышимости, но наиболее важным является достоверное измерение величины костно-воздушного разрыва, т.е. точно установить разность между значениями порогов по воздушной и по костной проводимости, ибо в зависимости от величины этого разрыва решается важный вопрос о возможности хирургического вмешательства, а также прогнозируется его результат. Следует иметь в виду, что слух по костной проводимости не может быть хуже слуха по воздушной проводимости. Кривые воздушной и костной проводимости либо совпадают, либо кривая по костной проводимости на бланке аудиограммы расположена выше, чем по воздушной.

Пороговая тональная аудиометрия по воздушной проводимости

При исследовании пороговой чувствительности применяются чистые тоны (синусоидальные сигналы постоянной частоты) в диапазоне частот 125–8000 Гц. Результаты измерений фиксируются на бланке аудиограммы, на котором по горизонтали приведены частоты сигналов, а по вертикали – пороги слышимости. Чем выше пороги слышимости, т.е. чем ниже располагаются результаты измерений на аудиограмме, т.е. чем больше потери слуха, тем слух хуже. Значения порогов, которые превышают 20 дБ, рассматриваются как потери слуха. Результаты измерений правого уха отмечаются красным цветом, левого – синим или черным, либо, по европейскому стандарту, определенными значками для разных ушей. Порядок проведения аудиометрии следующий. Обследуемый получает инструкцию (с по-

мощью сурдопереводчика) нажимать на кнопку, услышав тот или иной сигнал: гудок, свист, писк. Он должен слышать как можно более тихий звук. Далее необходимо узнать, какое ухо у него слышит лучше. С этого, лучше слышащего уха (ЛСУ), и начинается измерение порогов слышимости по воздушной проводимости. При первом предъявлении тона любой частоты следует постепенно повышать интенсивность звука, начиная от 0 дБ. Это нужно для того, чтобы успеть отметить для себя тот уровень, при котором он нажмет на кнопку. Опираясь на значение этого уровня, нужно повысить интенсивность еще на 10–15 дБ, чтобы обследуемый четко услышал звучание (частоту) сигнала, порог на который в данный момент измеряется. Далее после демонстрации больному такого отчетливо слышимого сигнала, необходимо уменьшить интенсивность сигнала на 15 дБ ниже того уровня, на котором был зарегистрирован первый ответ и, начиная с этой точки, увеличивая интенсивность ступенями по 5 дБ, приступить собственно к измерению порога слышимости на появление сигнала. Причем при ступенчатом повышении уровня интенсивности необходимо на 2–3 сек. задерживаться на каждом уровне, чтобы обследуемый имел время сориентироваться, слышит он или нет. При быстром изменении интенсивности можно проскочить пороговый уровень и тем самым на 5–10 дБ исказить результат.

После регистрации ответа при таком режиме предъявления сигналов, вновь опускаются на 10 дБ ниже уровня, при котором зарегистрирован ответ, и по той же схеме повторяют измерение. При регистрации, как минимум, двух из 3-х ответов на одном и том же уровне, принимают это значение интенсивности за порог и переходят к исследованию слуха на следующей частоте. Естественно, что результат третьей, отличной от двух одинаковых регистраций, должен отличаться не более 5 дБ. Порядок исследования на всех частотах одинаковый. После регистрации порога на данной частоте следует уменьшить уровень сигнала до интенсивности 10–20 дБ по шкале аудиометра и только после этого изменить частоту. Это объясняется тем, что при крутонисходящей аудиограмме разность между порогам слышимости соседних частот может быть очень большой (более 100 дБ) и пороговый уровень на одной частоте может быть значительным надпороговым на другой. Исследование слуха начинается с частоты 1000 Гц и продолжается в сторону высоких частот. После измерения порога слышимости на частоте 8000 Гц возвращаются к частоте 1000 Гц и повторяют на ней измерение порога слышимости. Если у обследуемого при повторном измерении порог слышимости понижается, т.е. «слух улучшается», то необходимо повторить измерение на частоте 2000 Гц. Если будет обнаружено отличие на 5–10 дБ, то необходимо повторить измерения на частотах 4кГц и

8 кГц. Затем исследуется слух на низких частотах 500–125 Гц. После определения порогов ЛСУ переходят к исследованию второго уха. Начинают с частоты 1000 Гц, сначала в сторону высоких частот, затем от 500 Гц – в сторону низких частот. При исследовании 2-го уха необходимо постоянно сравнивать полученные значения порогов слышимости первого и второго уха, поскольку при асимметрии слуха (при различиях порогов слышимости на одной частоте), превышающей определенные значения, нужно проводить маскировку ЛСУ. Выбор оптимального уровня маскирующего сигнала – неперемutable условие для получения достоверного результата аудиометрии. Маскирующий сигнал должен быть достаточным для полного исключения переслушивания, не чрезмерным, чтобы не оказать влияние на пороги слышимости ХСУ, и кратковременным, чтобы не утомить пациента и не повлиять отрицательно на результаты аудиометрии ХСУ.

Маскировка при аудиометрии. При обычной аудиометрии маскировку удобно проводить узкополосными шумами. В зависимости от частоты стимула переслушивание происходит, если пороги слышимости ХСУ в среднем превышают пороги ЛСУ на 40–70 дБ. Предлагается следующая методика. После регистрации ответной реакции обследуемого на тональный стимул, подаваемый на ХСУ, сравниваем уровень интенсивности, при котором был получен ответ, с порогом слышимости ЛСУ. Если разность этих двух величин – уровня ответа ХСУ и порога ЛСУ – оказывается равной или большей 40 дБ, необходимо проводить маскировку. В этом случае на ЛСУ подается маскирующий сигнал белого шума с уровнем интенсивности на 10 дБ ниже того уровня, при котором был зарегистрирован ответ на стимул, подаваемый на ХСУ. При воздействии маскера такого уровня на ЛСУ мы как бы «уравниваем» уши между собой, поскольку разность между порогом слышимости ЛСУ и уровнем ответа ХСУ на данной частоте составит лишь 10–15 дБ. Далее при воздействии маскера на ЛСУ проводим регистрацию ответа на стимул, подаваемый на ХСУ, и вновь находим разность между уровнем ответа ХСУ и уровнем интенсивности маскера, подаваемого на ЛСУ. При значении этой разности, равной или большей 40 дБ, увеличиваем интенсивность маскирующего сигнала до уровня на 10 дБ меньше значения интенсивности, при которой был зарегистрирован ответ на стимул, подаваемый на ХСУ. При таких условиях стимуляции ЛСУ продолжаем исследование слуховой функции ХСУ. Измерения в таком режиме проводим до тех пор, пока разность между уровнем ответа ХСУ и уровнем интенсивности маскера, подаваемого на ЛСУ, не будет меньше 35 дБ. В случае выполнения такого условия измеренное значение и будет порогом слышимости ХСУ. Необходимо помнить, что максимально допустимая ин-

тенсивность маскиера должна быть меньше максимального уровня тонального сигнала данной частоты на 30 дБ. Необходимо самому послушать как звучит полосовой шум с уровнем интенсивности 110 дБ, чтобы понять проблему уровня маскирующего сигнала. При обнаружении полной глухоты на стороне ХСУ его исследование можно закончить. Но при наличии остаточного слуха следует уточнить полученные результаты. Для этого необходимо на каждой частоте подать на ЛСУ узкополосный маскиер по интенсивности на 30 дБ меньше измеренного на данной частоте порога слышимости ХСУ и проверить полученный результат. Такое исследование следует провести из тех соображений, что при данной интенсивности маскиера заведомо исключается переслушивание, и он в наименьшей степени влияет на пороги слышимости противоположного уха. Предлагаемый способ облегчает выполнение процедуры, поскольку от обследуемого не требуется ответ на вопрос, слышит ли он обследуемым ухом или переслушивает противоположным. Его задача состоит в том, чтобы нажимать на кнопку, когда он слышит звук. Если мы зарегистрировали у обследуемого нормальную аудиограмму по воздушной проводимости, то нет необходимости проводить исследование по костной проводимости.

Пороговая тональная аудиометрия по костной проводимости. Исследование слуха по костной проводимости проводится в диапазоне частот 250–4000 Гц [41, 43, 44]. Звуковые колебания передаются на ткани и кости черепа с помощью костного вибратора. Вибратор устанавливается либо на сосцевидный отросток (мастоид), либо на лоб, так, чтобы площадка вибратора полностью прилежала к черепу, а оголовье проходило посередине головы. Необходимо, чтобы междушная аттенюация на всех частотах, применяемых при исследовании слуха по костной проводимости, в среднем не превышала 10 дБ. Это означает, что при полной односторонней глухоте при расположении вибратора на стороне глухого уха при уровне интенсивности 10–15 дБ обследуемый услышит звук противоположным – нормальным ухом. При измерении порогов слышимости по костной проводимости необходимо начинать исследование при размещении вибратора на лбу. При таких условиях стимуляции обследуемый осознает, что при расположении излучателя на одном и том же месте, звук можно услышать как правым, так и левым ухом. При ответе на вопрос, каким ухом он слышит, сверху над таблицей аудиограммы на соответствующей частоте ставится значок, указывающий на то ухо, в которое латерализуется звук. По этому ответу можно загодя с большой уверенностью сказать, что при исследовании костного восприятия с того мастоида, на сторону которого латерализуется звук со лба, переслушивания другим ухом не будет. Подобное исследование, про-

веденное на аудиометре в процессе измерения порогов слышимости, дает представление о латерализации звука на всех аудиометрических частотах. Исходя из полученных результатов, следует начинать обследование по костной проводимости с того уха, в котором обнаружено большее количество латерализаций. Если в ходе измерений на ваш вопрос «Каким ухом вы слышите?», обследуемый ответил, что слышит противоположным ухом, необходимо проводить маскировку. При первом измерении достаточно подать на переслушивающее ухо маскер с уровнем интенсивности 30 дБ над измеренным порогом слышимости по воздушной проводимости. Рекомендуется маскировку проводить узкополосными шумами. В случае переслушивания в условиях маскировки, т.е. при ответе на вопрос о том, что он слышит противоположным, маскируемым ухом, уровень маскиера надо поднять до 60 дБ над порогом слышимости противоположного уха по воздушной проводимости на данной частоте. При проведении аудиометрии по костной проводимости необходимо постоянно спрашивать обследуемого, каким ухом он слышит. Это необходимо потому, чтобы он внимательно оценивал свои ощущения и чтобы аудиометрист получил уверенность в том, что регистрируемые им ответы соответствуют реальному положению вещей. Может оказаться, что обследуемый слышит не звук, а ощущает вибрацию излучателя кожей головы, и, следовательно, у него чистая нейросенсорная тугоухость. Для объяснения тугоухому сути предлагаемого вопроса, можно прижимать вибратор к его пальцу и спросить, так или иначе он воспринимает нечто при расположении вибратора на мастоиде. После такой демонстрации все говорят, что они не звук слышат, а воспринимают именно вибрацию. При исследовании костной проводимости на частоте 250 Гц и воздушной – на частотах 125 и 250 Гц маскировку необходимо проводить узкополосными шумами. Образцы пороговых тональных аудиограмм показаны на рис. 2.3, 2.4, 2.5. Синим цветом обозначены показатели левого уха, красным цветом – правого уха. На графиках и правого, и левого уха нижние кривые характеризуют воздушную проводимость, верхние – костную проводимость. Обычно линия костной проводимости лежит выше линии воздушной проводимости, возможно, их слияние. Измерение величины костно-воздушного разрыва, т.е. установление разности между значениями порогов по воздушной и по костной проводимости имеет важнейшее значение, ибо в зависимости от величины этого разрыва решается важный вопрос о возможности восстановления слуха путем хирургического вмешательства. Результаты тональной пороговой диагностики важны для определения достоверных данных о состоянии органов слуха, определения степени тугоухости (глухоты) по системе Неймана.

Сведения о клиенте

Имя	Константин Владимирович	Фото	
Фамилия	Волков	Адрес	р.п.Аксубаево
Инициалы	уч.гр. 5123	Адрес2	
Перс. ID	№ 14	Индекс	420110
День рожд.	30.01.1980	Город	Казань
Пол	Муж.	Страна	Russia
Тел	5719696	Край	Татарстан
Моб. тел	89172698051	Район	Ленинский
Факс	5719696		
Эл.почта	http://kai.ru		

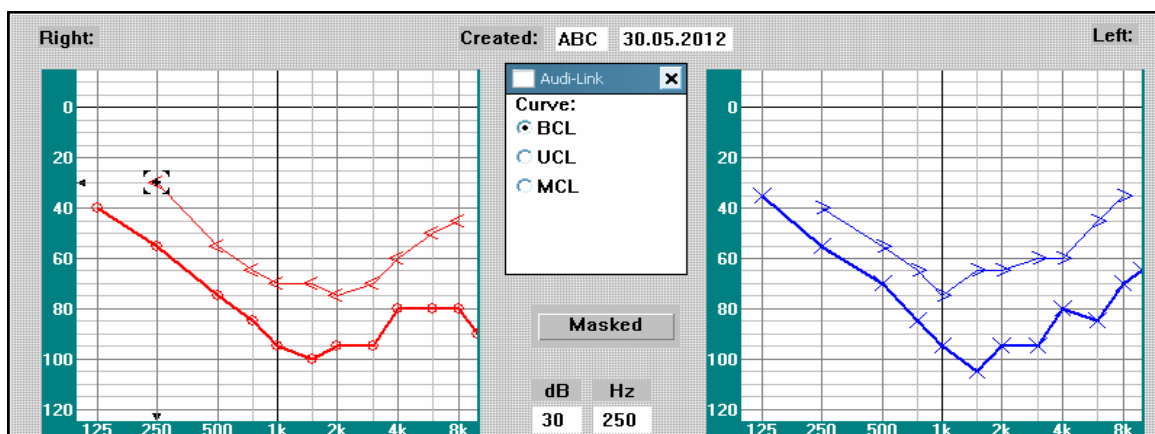


Рис. 2.3. Тональные аудиограммы

Сведения о клиенте

Имя	Айгель Газинуровна	Фото	
Фамилия	Гирфанова	Адрес	г.Зеленодольск
Инициалы	уч.гр. 5122	Адрес2	общ. №4, 501
Перс. ID	№ 3	Индекс	420127
День рожд.	24.02.1991	Город	Казань
Пол	Женск.	Страна	Russia
Тел	5719696	Край	Татарстан
Моб. тел	89872653054	Район	Ленинский
Факс	5719696		
Эл.почта	http://rai.ru		

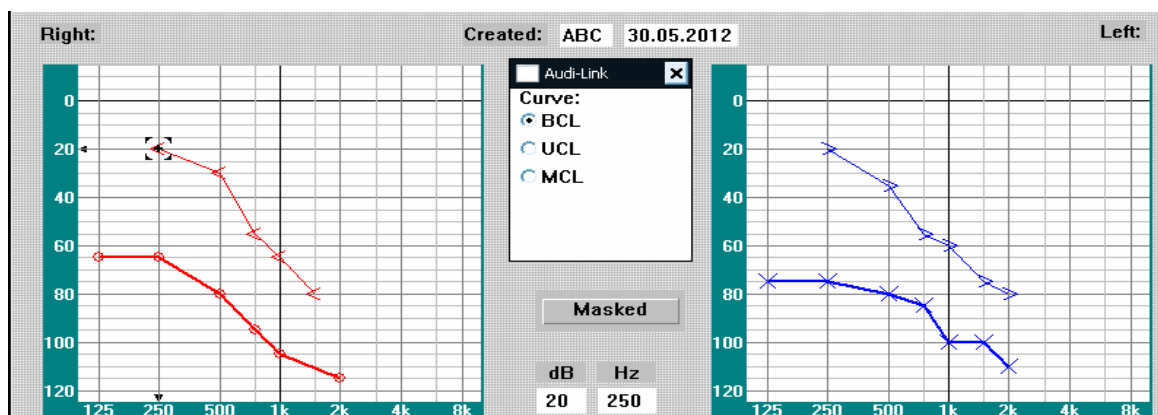


Рис. 2.4. Тональные аудиограммы

Сведения о клиенте

Имя	Надежда Павловна	Фото	
Фамилия	Астафьева	Адрес	г. Бугульма
Инициалы	уч.гр. 5123	Адрес2	общежитие № 4, к.№ 511
Перс. ID	№ 1	Индекс	420110
День рожд.	14.10.1990	Город	Казань
Пол	Женск.	Страна	Russia
Тел	5719696	Край	Татарстан
Моб. тел	89172701488	Район	Ленинский
Факс	5719696		
Эл.почта	http://kai.ru		

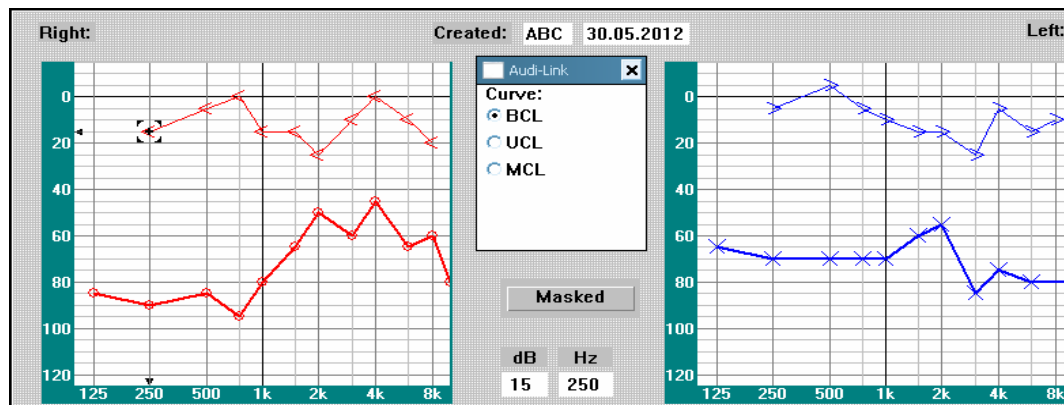


Рис. 2.5. Тональные аудиограммы

3. Выбора программы трансформации звуков и речевых фонем для ИСРТ «Бекар» и обучающего стенда (коэффициента сжатия, коэффициента усиления и глубины перемещения по частотному диапазону).

4. Определения объема услуг по обучению «Видеть, слышать и говорить».

1.4.6. Субъективные и объективные методы оценки разборчивости речи

Речевой сигнал имеет двойственную структуру: с одной стороны – это обычный акустический сигнал, объективные акустические параметры которого вызывают определенные субъективные ощущения. Взаимодействия между ними, в соответствии с общими психофизическими законами, неоднозначны и нелинейны.

С другой стороны, речевой сигнал имеет особую структуру, в которой закодирована семантическая (смысловая) информация. Поэтому процесс слухового восприятия речи представляет собой, прежде всего, процесс расшифровки и распознавания семантического и эмоционального содержания информации, содержащейся в речевом сигнале. Исследование этого процесса, то есть того, как мозг переводит акустические признаки речевого сигнала в его фонетическое и смысловое содержание, является в настоящее

время одной из самых актуальных проблем в современной науке. Современные достижения в цифровой обработке сигналов позволили достичь значительных успехов в этой области и получить практические результаты в компьютерном распознавании и синтезе речевых сигналов. Понимание процессов слухового восприятия речевого сигнала и расшифровки его смыслового содержания являются чрезвычайно важными для практики работы звукорежиссеров, поскольку в процессе работы с речью и пением необходимо понимание того, какие признаки в них являются наиболее критичными для передачи смыслового содержания. Однако, поскольку современные технологии расшифровки и синтеза речевых сигналов появились только в последние годы и еще достаточно сложны для применения, на протяжении уже нескольких десятилетий используются интегральные методы оценки правильной передачи смысловой информации, заключенной в речевом сигнале (в т.ч. и в вокальной речи – пении), это *методы оценки разборчивости*.

Оценка разборчивости необходима для понимания смыслового содержания речи, пения. Разумеется, понимание смыслового содержания не исчерпывает всех аспектов восприятия речи – в ряде случаев не менее важным является передача ее эмоционального содержания (тембра, интонации, темпа и др.).

В соответствии с международными стандартами, в частности ISO/TR 4870, под *разборчивостью* понимается «*степень, с которой речь может быть понятна (расшифрована) слушателями*». Под этим понимается степень, с которой слушатели могут идентифицировать (понять смысл) фраз, слов, слогов и фонем. В соответствии с этим различаются виды разборчивости: фонемная, слоговая, словесная и фразовая, которые, однако, все связаны друг с другом и могут быть пересчитаны одна в другую.

При формировании и передаче речевого сигнала происходит неизбежная потеря информации. Хотя речевой сигнал обладает определенной избыточностью, однако различные шумы, искажения и реверберационные помехи могут привести к настолько значительной потере информации, что речевой сигнал снизит или сделает невозможным понимание смысла речи. Следует отметить, что «слышимость» и «разборчивость речи» – это разные понятия. Речь может звучать очень громко и быть прекрасно слышна, но быть при этом совершенно неразборчивой. Поэтому для оценки разборчивости речи разрабатываются специальные методы, отличные от оценок ее громкости, и разработкой этих методов занимаются крупные международные организации: ISO, AES, IEC и др. Все известные в настоящее время методы оценок разборчивости могут быть разделены на две большие груп-

пы: *субъективные экспертные методы* (ГОСТ 25902-83, ГОСТ 51061-97, стандарт ANSIS3.2 и др.) и *объективные методы*, основные из которых: % **Alcons** – процент артикуляционных потерь согласных (percentage Articulation Loss of Consonants); **AI** – индекс артикуляции (articulation Index); **STI** – индекс передачи речи (speech transmission index); **RASTI** – быстрый индекс передачи речи (rapid speech transmission index); **SII** – индекс разборчивости речи (speech intelligibility index) и др. (стандарты ISO/TR-4870, ANSIS3/2, S3/5; IEC 268-16 и др.).

Остановимся на том, какие основные факторы влияют на уровень разборчивости речи.

Исследование речевых спектров показало, что основная энергия речи сосредоточена в полосе до 2 кГц. График распределения амплитудного состава речи показывает, что более 80 % звуков речи имеют уровень меньше 50 дБ и легко могут маскироваться шумами. Среди этих звуков могут оказаться согласные звуки – самые информативные. Гласные звуки имеют основную частоту фонации в пределах 80÷250 Гц, и значительная часть их энергии сосредоточена в форматных областях в пределах 450÷4000 Гц. Именно по распределению форматных областей в спектре и происходит распознавание гласных звуков. Хотя гласные звуки имеют длительность 30÷300 мс, и именно в них сосредоточена основная энергия речевого сигнала, основной вклад в разборчивость вносят согласные звуки, которые имеют значительно меньшую длительность, от 10 до 100 мс. Они ниже по уровню на 27 дБ и их спектр – особенно у шумовых (С, З) и взрывных (Д, Т) согласных – расположен в основном в высокочастотной области 2÷10 кГц. Ключевую роль в распознавании речи играют октавные полосы в области 1, 2, 4 кГц. Они содержат до 75% речевой информации. Особо важную роль играет октавная полоса в области 2 кГц – до 33% речевой информации. Следует отметить также, что реальные речевые источники (например, диктор) имеют характеристику направленности в пределах угла покрытия 120° в горизонтальной и 90° в вертикальной плоскостях с коэффициентом направленности $Q = 2,5$ в области 2 кГц. Это имеет существенное значение для разборчивости.

В практике чтобы снизить возможные помехи от шумов диагностику речи проводят в «тихих комнатах».

Для оценки разборчивости речи подбирается используемый при проверке материал. Это слова, слоги, отдельные звуки, фразы. Проверка может проводиться как при чтении учеником предлагаемого материала, так и при назывании соответствующих картинок. Каждый из этих способов (чтение и называние картинок) имеет свои преимущества и недостатки. Так, напри-

мер, при чтении лучше воспроизводится звуковой состав, но часто страдает слитность произношения слов; при назывании картинок отмечается обратная картина.

Прежде чем приступать к проверке отдельных сторон произношения, необходимо получить общее впечатление от речи ученика. С этой целью ему предлагается посчитать от одного до десяти или двадцати, назвать дни недели, месяцы. При этом следует обратить внимание на особенности голоса испытуемого, на то, как он воспроизводит звуки и их сочетания, как произносит слова, насколько разборчива его речь. Подобный подход необходим не только тогда, когда преподаватель знакомится с характером нового для него ученика. Дело в том, что в ходе проверки ученик, как правило, мобилизуется, старается, и некоторые дефекты оказываются замаскированными. А при самостоятельном высказывании они проявляются. Таким образом, данные проверки дополняются данными наблюдений.

Специального материала для проверки состояния голоса подбирать не нужно. На его характер следует обратить внимание при проверке особенностей произношения гласных и некоторых согласных (м, н, в, р). Необходимо отметить, каковы сила и высота голоса, а также особенности тембра. При наличии отклонений следует выяснить, носят ли они постоянный или эпизодический характер. Если, например, у студента отмечен высокий голос (фальцет), следует установить, проявляется ли этот дефект при произнесении всех вокализованных звуков или только некоторых из них.

Качество воспроизведения звуков проверяется на материале слов, слогов и (в некоторых случаях) изолированных звуков. При отборе проверочных слов учитывается ряд требований:

1. Обучающимся должно быть знакомо значение слов. Таким образом, может быть подобран наиболее типичный для обучения лексический материал.
2. Отбирать следует существительные в именительном падеже (отступления возможны в исключительных случаях).
3. Проверяемый гласный звук должен находиться в ударной позиции.
4. Проверяемый согласный звук должен быть представлен в различных позициях; при этом следует предусмотреть критические позиции для данного звука, которые провоцируют возникновение произносительных ошибок.

Если эти особенности не будут учтены при отборе словесного проверочного материала, подлинная картина, характеризующая состояние произношения того или иного ученика, может оказаться замаскированной. Дополнительным материалом для проверки служат слоги. Гласные и фрика-

тивные согласные звуки могут проверяться и при изолированном произнесении.

Воспроизведение мягких согласных проверяется только на материале слогов. Ученику предлагается читать в произвольном порядке слоги с мягкими согласными. Ассистент преподавателя (эту проверку необходимо проводить вдвоем) записывает под соответствующим номером то, что он услышал. Видеть лицо говорящего ученика он не должен.

Ассистент записывает услышанное под соответствующими номерами. На основании этого можно судить об усвоении учеником мягких согласных. При проверке испытуемому даются определенные слова. Учитель следит за характером воспроизведения сочетаний звуков, соблюдением словесного ударения и правил орфоэпии. Кроме того, даются фразы. Учитель отмечает особенности речевого дыхания, характер членения фраз, соблюдение логического ударения.

Характер произношения каждого ученика отмечается в индивидуальном протоколе. Последний содержит общие сведения об ученике, данные о его слухе и особенностях произношения. Этот протокол может иметь примерно такой вид:

1. Фамилия, имя ученика...
2. Школа...
3. Класс...
4. Данные о слухе...
5. Данные о произношении...
6. Голос...
7. Слова произносит...
8. Общее впечатление от речи...
9. Звуки...

В графе «Голос...» указывается, есть ли отклонения голоса от нормального по силе, высоте, тембру и в чем они выражаются – голос очень тихий, крикливый, фальцет, повышается на отдельных звуках (указать каких), глухой (с большой утечкой воздуха), гнусавый, хриплый и т.д. Если отклонений нет, то делается запись: «голос нормальный».

В графе «Слова...» отмечается характер воспроизведения слов: слитно, по слогам, по частям, по звукам ударение соблюдает, соблюдает не всегда, переносит, не соблюдает; стечение согласных воспроизводит слитно без призвуков, слитно с призвуками, делает паузу и т.п. В графе «Общее впечатление от речи» отмечается: речь внятная, маловнятная, невнятная; слитная, скандированная.

Характеристика воспроизведения звуков дается в этом же протоколе. Необходимо отметить все варианты, например: ученик произносит звук **м** в основном правильно, но в некоторых случаях отмечается соскальзывание на закрытую гнусавость.

В графе **м** протокола следует указать так: «+, мб». Это означает, что у данного ученика сосуществует правильная и ошибочная артикуляция; кроме того, из подобной записи видна и сущность ошибки. Если, например, для ученика характерна неустойчивая артикуляция звука **ш** (воспроизводится: а) правильно, б) как лабиализованное с, в) сонантно), в графе **ш** надо отметить так: «+, с, сон» и т.п.

Таким образом, весь процесс усвоения произносительных навыков данным учеником отражен в протоколе, который входит в состав его личного дела. При проверке качества усвоения той или иной темы используется речевой материал, при произнесении которого обнаруживается знание соответственных правил и умение применять их на практике.

Синтетический учет (Методика разработана Э.И. Леонгард) предполагает определение разборчивости речи глухого ученика, т.е. степени понимания произносимого им речевого материала слушающими его людьми. Во время проверки результатов обучения произношению в качестве дикторов выступают глухие учащиеся, а в роли аудиторов слышащие люди.

Разборчивость речи может определяться на материале слогов, слов и фраз. При определении разборчивости речи глухих пользуются преимущественно словной артикуляцией.

Разборчивость речи выражается в процентах (отношение количества правильно воспринятых слов к общему количеству произнесенных диктором).

В качестве материала используется один из списков, включающих 50 фонетически сбалансированных слов.

Количественное соотношение между односложными, двусложными и трехсложными словами соответствует характерным для русской речи статистическим данным. То же относится к соотношению между словами разной ритмической структуры среди двусложных и трехсложных слов. Процентное соотношение между входящими во все слова списка звуками соответствует частоте их употребления в русской речи. Для проверки разборчивости речи глухих создается бригада аудиторов в составе четырех человек. Они проходят специальную тренировку – многократно прослушивают запись речи двух контрольных учеников.

Глава 2

ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВУЗА

2.1. Обучение, выстроенное по особым образовательным программам и технологиям

2.1.1. Адаптированные образовательные программы профессионального образования и технологии обучения

В настоящее время твердо доказана экономическая целесообразность высшего и среднего специального образования для инвалидов, поскольку расходы на их образование возвращаются в виде подоходного налога с работающих высококвалифицированных специалистов и избавляют государство от необходимости выплаты им пособий. По данным российских и зарубежных источников, лица, освоившие программы высшего профессионального образования, имеют занятость более 60%, тогда как инвалиды, имеющие низкий квалифицированный уровень, трудоустроены на 25 %. Одновременно социальный статус инвалидов – выпускников вузов – несравним с инвалидами, имеющими более низкий квалификационный уровень. В этой связи высшая школа призвана выполнять важную роль в становлении государственной системы социальной защиты инвалидов.

В специальном письме Министерства образования РФ от 25.03.1999 указывалось, что «профессиональное образование инвалидов следует осуществлять в соответствии с государственными образовательными стандартами на основе образовательных программ, адаптированных для обучения инвалидов. Недопустимо введение для них «специальных стандартов». Аргументировалось это необходимостью обучения инвалидов как профессионалов, конкурентоспособных на рынке труда. Одновременно с этим справедливо отмечается, что получение образования, в том числе высшего, – это один из компонентов комплексного подхода к реабилитации. Для инвалидов предусматривалась возможность как удлиненных сроков обучения, так и дополнительного времени на подготовку экзаменационных ответов; а также педагогическую коррекцию учебного процесса.

В последнее время в нашей стране все большее внимание уделяется образовательной методологии, в основе которой лежит идея интеграции – обучение незлышащих и слабослышащих детей в группах слышащих. Нарушение слуха является одним из распространенных и трудно поддающихся лечению дефектов, осложняющих нормальную адаптацию человека в обществе, поскольку большую роль в формировании личности играет полноценная, богатая разнообразными контактами социальная среда. Обучение в условиях интеграции способствует формированию мотивации и потребностей в общении, совершенствованию коммуникативных возможностей, а также расширению круга общения. Психологическая готовность к интеграции в общество складывается из двух взаимосвязанных аспектов общения: мотивационного и операционного. Мотивационный аспект коммуникации – это наличие потребности во взаимодействии с обществом, операционный аспект – наличие условий и средств для этого взаимодействия. Для успешной интеграции инвалидов в среду общения с людьми без нарушения здоровья необходимо наличие и достаточная степень сформированности обоих аспектов.

Интеграция инвалидов и ЛОВЗ (лиц с ограниченными возможностями здоровья) по слуху в сферу высшего образования в настоящее время затруднена вследствие ряда причин: трудностей создания специальных образовательных и правовых условий; отсутствия эффективного медико-реабилитационного сопровождения учебной и производственной деятельности; практического отсутствия эффективных образовательно-реабилитационных технологий, интегрированных с системой высшего образования.

Значительного опыта успешной интеграции инвалидов и лиц с нарушениями слухоречевого развития в систему высшего технического образования добился ГУИМЦ (Головной учебно-исследовательский и методический центр) в МГТУ им. Н.Э.Баумана. МГТУ на протяжении уже восьмидесяти лет успешно реализует и эффективно развивает специальные образовательные программы инженерного образования глухих и слабослышащих граждан в системе непрерывного многоуровневого профессионального образования. Бауманская система образования инвалидов базируется на трех основных принципах: функционально-ориентированная подготовка, постепенная интеграция и комплексное реабилитационное сопровождение учебного процесса. Важнейшее преимущество такой системы – ее гибкость, позволяющая применять ту или иную форму организации учебного процесса в зависимости от медицинских, психофизиологических и других

показателей, а также от возможности конкретных факультетов, кафедр принимать участие в образовательных программах для инвалидов.

Основными принципами образовательно-реабилитационной системы в КУИМЦ являются:

- вариативное по форме, интегрированное, непрерывное профессиональное образование по специальным адаптированным образовательным технологиям;

- индивидуальная образовательная траектория по результатам мониторинга и рекомендаций ИПР;

- комплексное реабилитационное сопровождение образовательного процесса с применением индивидуального пакета специального ресурсного обеспечения.

Специальные образовательные технологии в техническом университете, исходя из анализа современных отечественных и зарубежных методологий и необходимых условий для обеспечения образовательной деятельности, должны отвечать следующим требованиям:

- соответствия концепции непрерывного многоуровневого интегрированного образования;

- инклюзивности в установившуюся нормативную педагогическую практику технического вуза и интегрированности в национальную систему технического образования;

- органической связи и взаимодополняемости образовательных и реабилитационных технологий, то есть обеспечения единства образовательных и реабилитационных процессов;

- преемственности научных стандартов традиционных технологий новыми образовательными технологиями.

Для обеспечения этих требований необходимы, в частности, не только инновационные методики обучения, непрерывное техническое, технологическое сопровождение учебного процесса, помощь специалистов по сурдотехнике, но и насыщение специальных образовательных технологий коррекционными и реабилитационными программами. К такого рода программам относится ряд проводимых на начальных этапах обучения в высшей школе курсов, основной целью которых является приобретение инвалидами коммуникативного мастерства, их психолого-педагогической и социально-средовой адаптации.

Для разработки и реализации такого рода образовательных технологий в КУИМЦ организована кафедра специальных технологий в образовании (СТВО), на которой осуществляется комплексная реабилитация и многоуровневое интегрированное профессиональное обучение лиц с ОВЗ и ин-

валидов. В специальном письме Министерства образования РФ от 25.03.1999 указывалось, что «профессиональное образование инвалидов следует осуществлять в соответствии с государственными образовательными стандартами на основе образовательных программ, адаптированных для обучения инвалидов. Недопустимо введение для них «специальных стандартов». Аргументировалось это необходимостью обучения инвалидов как профессионалов, конкурентоспособных на рынке труда. Одновременно с этим справедливо отмечается, что получение образования, в том числе высшего, – это один из компонентов комплексного подхода к реабилитации. Для инвалидов предусматривалась возможность как удлиненных сроков обучения, так и дополнительного времени на подготовку экзаменационных ответов; а также педагогическую коррекцию учебного процесса.

Ссылаясь на работу Иртугановой Э.А., можно сказать, что основными задачами кафедры являются:

- разработка методологии и диверсификации основных образовательных программ довузовского, вузовского и послевузовского уровней профессионального образования и их моделей для инвалидов-студентов, имеющих различные ограничения жизнедеятельности;

- разработка системы зачетных образовательных кредитов в рамках программ адресной функционально-ориентированной подготовки инвалидов-студентов, работающих в режиме неполной занятости, обеспечивающей трудоустройство и эффективную занятость, и механизмов ее финансирования.

Эти задачи решаются в соответствии с Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2013 года № 1367 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры». В главе IV. Особенности организации образовательного процесса по образовательным программам для инвалидов и лиц с ОВЗ этого Приказа указано в частности:

- содержание высшего образования по образовательным программам и условия организации обучения обучающихся с ОВЗ определяются адаптированной образовательной программой, а для инвалидов также в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида (основание – Часть 1 статьи 79 Федерального закона от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»);

- обучение обучающихся с ОВЗ осуществляется на основе образовательных программ, адаптированных при необходимости для обучения ука-

занных обучающихся (основание – Часть 8 статьи 79 Федерального закона от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»);

– обучение по образовательным программам инвалидов и обучающихся с ОВЗ осуществляется организацией с учетом особенностей психофизического развития, индивидуальных возможностей и состояния здоровья таких обучающихся;

– образовательными организациями высшего образования должны быть созданы специальные условия для получения высшего образования по образовательным программам обучающимся с ОВЗ (основание – Часть 10 статьи 79 Федерального закона от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»).

В Приказе № 1367 под специальными условиями для получения высшего образования по образовательным программам обучающимися с ОВЗ понимаются условия обучения таких обучающихся, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

В целях доступности получения высшего образования по образовательным программам инвалидами и лицами с ОВЗ организацией обеспечивается для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья по слуху:

– дублирование звуковой справочной информации о расписании учебных занятий визуальной (установка мониторов с возможностью трансляции субтитров; мониторы, их размеры и количество необходимо определять с учетом размеров помещения);

– обеспечение надлежащими звуковыми средствами воспроизведения информации.

В Законе указывается также, что образование обучающихся с ОВЗ может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных группах или в отдельных организациях (основание – Часть 4 статьи 79 Федерального закона от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»); при получении высшего образования

по образовательным программам обучающимся с ограниченными возможностями здоровья предоставляются бесплатно специальные учебники и учебные пособия, иная учебная литература, а также услуги сурдопереводчиков (основание – Часть 11 статьи 79 Федерального закона от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»).

На кафедре специальных технологий в образовании разрабатываются и постоянно модифицируются в результате перманентной апробации адаптированные к особенностям студентов с ОВЗ по слуху методико-педагогические технологии в рамках интегрированного и инклюзивного образовательного процесса, включающие:

- разработку индивидуальных учебных программ для студентов-инвалидов;

- создание в образовательной сфере адекватных условий, содействующих психическому, речевому и социальному развитию студента со слуховым дефектом и систематическое отслеживание клинико-психологического, педагогического и социального статуса личности и динамики ее развития;

- организацию среды жизнедеятельности с учетом особенностей и возможностей (психических и коммуникативных) человека с нарушенным слухом.

Это, в свою очередь, предполагает, что преподаватели, регулярно привлекаемые для работы с инвалидами, должны:

- иметь специальную подготовку и знания в области сурдопедагогики;
- быть знакомы с основными психофизиологическими особенностями обучаемого контингента;

- создавать на занятиях условия, способствующие развитию коммуникативного мастерства и потребностей контингента в использовании устной речи;

- организовывать и принимать участие в воспитательной работе контингента (Иртуганова Э.А.).

Реализация методики и технологии проведения учебных занятий в среде слабослышащих и глухих студентов требует от преподавателя кафедры специальных технологий в образовании более длительной специальной подготовки к занятию, а именно:

- полной визуализации учебной информации;
- обязательного перевода на жестовый язык аудиальной части информации и согласования ее со специалистом по сурдопереводу;

- разработки особой манеры преподавания, ориентированной на четкую артикуляцию, мимику, определенный темп, а также психологическую взаимосвязь с аудиторией;

- владения навыками работы со специальной техникой и программным обеспечением.

В связи с вышеизложенным доля учебной нагрузки преподавателя кафедры специальных технологий в образовании уменьшается за счет существенного увеличения учебно-методической и учебно-организационной работы.

На основании Федерального Закона «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», Типового положения об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении) Российской Федерации, а также Рекомендаций, содержащихся в инструктивном письме Минобразования РФ №-14-55-784 ин/15 «О примерных нормах времени для расчета объема учебной работы» от 26.06.2003 на кафедре специальных технологий в образовании разрабатываются Примерные нормы времени для расчета объема учебной работы и основных видов учебно-методической работы преподавателей, задействованных в работе с инвалидами по слуху. В частности для расчета нагрузки ППС по проведению индивидуальных занятий по отдельным дисциплинам Учебного плана вводится коэффициент востребованности K , учитывающий число студентов, которым необходимы индивидуальные занятия по этим дисциплинам. При составлении индивидуальной программы на каждого студента рассчитывается коэффициент востребованности, который может варьироваться: $K = 0,0 - 1,0$. Среднее значение коэффициента K_{cp} по дисциплине учитывается при расчете нагрузки преподавателя.

Концептуальные подходы и структура образовательного процесса предполагают общий срок обучения с выпускной квалификацией бакалавр – 5 лет, из которых:

- первоначальное специальное обучение студентов-инвалидов в отдельных группах по образовательным программам первых двух лет четырехгодичного учебного цикла выбранного направления подготовки сроком 3 года;

- последующее инклюзивное обучение подготовленных студентов-инвалидов в общих потоках сроком 2 года.

Итоговое увеличение нормативных сроков обучения студентов-инвалидов по индивидуальным программам до 1 года связано:

- с увеличением продолжительности изучения отдельных образовательных дисциплин естественнонаучного, математического и профессио-

нального циклов за счет индивидуализации и дополнительной коррекции процесса обучения;

- с внедрением в учебный план комплекса дополнительных коррекционно-реабилитационных и специальных дисциплин, направленных на развитие коммуникативного мастерства, коррекцию речи и слуха, социальную и профессиональную интеграцию;

- с обучением студентов-инвалидов по адаптированным к особенностям контингента образовательным технологиям с систематическим отслеживанием клинико-психологического, педагогического и социального статуса личности и динамики ее развития.

На основании вышеизложенного рекомендуется отдельное специальное планирование учебного процесса, включающее:

- разработку особой модели основной образовательной программы профессионального образования для людей с ОВЗ по слуху, соответствующей требованиям ФГОС ВПО 3-его поколения и кредитно-зачетной системе обучения;

- разработку индивидуальных планов обучения студентов-инвалидов;

- разработку Учебного и Рабочего планов последовательности изучения дисциплин на 3 года обучения (общий объем – 180 кредитов);

- разработку увеличенных временных нормативов на выполнение отдельных видов учебной работы, а именно предэкзаменационные консультации, групповые консультации по теоретическому курсу, индивидуальные консультации; проведение зачетов и экзаменов.

- расчет учебной нагрузки преподавателя из соотношения 1:4 (на 1 преподавателя приходится 4 студента-инвалида);

- планирование учебного расписания занятий с учетом коррекционно-реабилитационной работы и тьюторства.

Таким образом, профессиональное обучение студентов из числа лиц с нарушениями слуха невозможно в общих потоках студентов.

В связи с вышеизложенным целесообразно формировать отдельные группы студентов из числа инвалидов, зачисленных в университет, с наполняемостью не более 8-9 человек по каждому направлению подготовки. Общий срок обучения 5 лет распределить так, что первые три года все виды учебных занятий, включая учебные практики 1 и 2 и физкультуру, проводятся в специализированном Центре. Последующие два года обучения в рамках интегрированного и инклюзивного образовательного процесса осуществляются в общих потоках при сопровождении сурдоспециалистов.

Абитуриент-инвалид при поступлении на адаптированную образовательную программу ВПО должен предъявить ИПР – индивидуальную программу реабилитации инвалида с рекомендацией об обучении по данному

направлению подготовки и содержащую информацию о необходимых специальных условиях обучения, а также сведения относительно рекомендованных условий и видов труда.

Абитуриент с ограниченными возможностями здоровья при поступлении также должен предъявить заключение психолого-медико-педагогической комиссии с рекомендацией о возможности обучения по данному направлению подготовки (специальности), содержащее информацию о специальных условиях обучения.

Вуз обеспечивает проведение вступительных испытаний для поступающих из числа лиц с ограниченными возможностями здоровья и (или) инвалидов с учетом особенностей их психофизического развития, их индивидуальных возможностей и состояния здоровья.

Вступительные испытания для поступающих с ограниченными возможностями здоровья по слуху проводятся в отдельной аудитории. Число поступающих в одной аудитории не должно превышать при сдаче вступительного испытания в письменной форме 12 человек.

Допускается присутствие в аудитории во время сдачи вступительного испытания привлеченных лиц, оказывающих поступающим с ОВЗ необходимую сурдотехническую помощь с учетом их индивидуальных особенностей (прочитать и оформить задание, общаться с преподавателями, проводящими вступительное испытание).

Продолжительность вступительного испытания для поступающих с ОВЗ увеличивается на 1 час.

Поступающим с ограниченными возможностями здоровья предоставляется в доступной для них форме информация о порядке проведения вступительных испытаний. Условия предоставляются поступающим на основании заявления о приеме, содержащего сведения о необходимости создания соответствующих специальных условий.

Поступающие с ОВЗ могут в процессе сдачи вступительного испытания пользоваться техническими средствами, необходимыми им в связи с их индивидуальными особенностями: обеспечивается наличие звукоусиливающей аппаратуры коллективного пользования, при необходимости поступающим предоставляется звукоусиливающая аппаратура индивидуального пользования.

Лицам с ОВЗ по слуху представляется вступительное испытание в виде письменного комплексного тестирования по дисциплинам, оговоренным в Правилах приема на соответствующие направления подготовки. В инженерном вузе критериями оценивания знаний абитуриентов являются, как правило, базовые знания по математике, физике и русскому языку. Ма-

териалы комплексных тестовых заданий разработаны на кафедре специальных технологий с учетом специфики информационно-познавательного восприятия слабослышащих и глухих. Основной задачей представления таких заданий является правильно выстроенная формулировка содержания задания, вопроса, поскольку люди с ограничениями слуха имеют низкий лексико-грамматический уровень подготовки и крайне ограниченный словарный запас. Для формулировки заданий следует избегать сложносочиненных предложений, тяжелых речевых оборотов, а для тестовых вопросов по математике и физике – по возможности специальных терминов.

Примерный вариант комплексных тестовых заданий для абитуриентов из числа лиц с ограниченными возможностями здоровья по слуху имеет вид вопросов с выбором одного правильного ответа, например:

а) по математике:

1. Решить логарифмическое уравнение $\log_2 x + \log_2 (3x + 2) = 0$.

1) $x = 1/3$; 2) $x = 0$; 3) $x = 1$; 4) $x = 3$.

2. Найти значение производной функции в точке $f(x) = x^2 + 3x - 1$, $x_0 = 1$.

1) $f'(x_0) = 3$; 2) $f'(x_0) = 5$; 3) $f'(x_0) = 0$; 4) $f'(x_0) = 1$

б) физике:

1. Первую половину пути человек шел со скоростью 5 км/ч, а вторую бежал со скоростью 10 км/ч. Средняя скорость человека на всем пути равна:

1) 6,7 км/ч 2) 7,5 км/ч 3) 7,8 км/ч 4) 7,2 км/ч

2. Электромагнитная волна является ...

1) Продольной 2) Поперечной
3) Продольной и поперечной 4) Ни продольной, ни поперечной

в) по русскому языку:

1. Буква О пишется в слове:

1) м...газин 2) изд...вна 3) см...родина 4) тр...диция

2. Согласная *пропущена* в слове:

1) ровес...ник сына 2) завис...ливый взгляд
3) искус...ный мастер 4) блес...нуть познаниями

3. Слитно пишется словосочетание:

1) (горно)лыжный 2) (без)разрешения
3) (в)начале сочинения 4) (Что)бы вам предложить откусать?

Разработка и реализация адаптированных образовательных программ высшего профессионального образования ориентированы в первую очередь на возможность формирования индивидуальной образовательной траектории для обучающегося инвалида или обучающегося из числа лиц с ОВЗ. В

адаптированную образовательную программу ВПО входит следующий пакет учебно-методической документации: учебный план, календарный учебный график, рабочие программы учебных модулей, индивидуальные образовательные программы.

Объем образовательной программы (ее составной части) определяется как трудоемкость учебной нагрузки обучающегося при освоении образовательной программы (ее составной части), включающая в себя все виды его учебной деятельности, предусмотренные учебным планом для достижения планируемых результатов обучения. В качестве унифицированной единицы измерения трудоемкости учебной нагрузки обучающегося при указании объема образовательной программы и ее составных частей используется зачетная единица.

Объем образовательной программы (ее составной части) выражается целым числом зачетных единиц. Зачетная единица для образовательных программ, разработанных в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами, эквивалентна 36 академическим часам (при продолжительности академического часа 45 минут) или 27 астрономическим часам.

На основании Учебного плана разрабатывается на каждого студента-инвалида индивидуальный учебный план – документ, подробно излагающий схему освоения образовательной программы на основе индивидуализации ее содержания с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося. Индивидуальная траектория обучения строится на основе индивидуальной программы реабилитации, выданной медицинским учреждением, а также с учетом аудиометрических показателей, психофизиологических особенностей, тестирования остаточных знаний и умений по общеобразовательным предметам.

Учебный план для реализации адаптированной образовательной программы ВПО разрабатывается на основе утвержденного учебного плана соответствующего направления подготовки путем включения в вариативную и факультативную части адаптационных модулей. Адаптационные модули предназначены для устранения влияния ограничений здоровья обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и обучающихся инвалидов на формирование общекультурных и профессиональных компетенций с целью достижения запланированных результатов освоения образовательной программы.

Можно выделить педагогическую и коррекционную направленности предлагаемых адаптационных модулей.

Педагогическая направленность адаптационных модулей – содействие полноценному формированию у лиц с ограничениями здоровья и инвалидов по слуху системы компетенций, необходимых для успешного освоения программы подготовки в целом по выбранному направлению. Эти модули поддерживают изучение базовой и вариативной части образовательной программы и направлены на социализацию, профессионализацию и адаптацию этого контингента обучающихся, способствуют их адекватному профессиональному самоопределению, возможности самостоятельного построения индивидуальной образовательной траектории.

Коррекционная направленность адаптационных модулей – совершенствование самосознания, развитие личностных эмоционально-волевых, интеллектуальных и познавательных качеств у обучающихся с ограничениями здоровья и инвалидов. При этом существенная составляющая этой направленности модуля – компенсация недостатков предыдущих уровней обучения, коррекционная помощь со стороны педагогов специального образования.

Обучающийся может выбрать любое количество адаптационных модулей – как все, так и ни одного, поскольку они являются необязательными, их выбор осуществляется студентом-инвалидом или студентом из числа лиц с ОВЗ в зависимости от их индивидуальных потребностей и фиксируется в индивидуальном учебном плане.

Перечень и количество адаптационных модулей определяется вузом самостоятельно. В состав модулей в соответствии с Методическими рекомендациями по разработке примерных основных образовательных программ, адаптированных для инклюзивного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов (программ бакалавриата, программ специалитета) от 2014г. целесообразно вносить не менее трех модулей; объем одного модуля должен составлять не менее 2 зачетных единиц.

К перечню рекомендуемых адаптационных модулей (АМ) можно отнести:

- АМ, формирующий способность самоорганизации учебной деятельности, в том числе с использованием информационных и коммуникационных технологий;
- АМ, формирующий способность выстраивать межличностное взаимодействие с учетом ограничений здоровья;
- АМ, формирующий способность адаптироваться к различным жизненным и профессиональным условиям с учетом ограничений здоровья обучающихся.

Особую актуальность имеет адаптация обучающихся из числа ЛОВЗ и инвалидов на младших курсах, особенно первокурсников, в связи с чем адаптационные модули рекомендуется вносить в учебный график в 1-4 семестрах.

Таким образом, в Учебный план адаптированной образовательной программы высшего профессионального образования вводятся АМ в виде факультативного цикла проадаптационного, профориентационного и профдиагностического характера, а также дисциплины обучения жизни с инвалидностью:

- введение в интегрированное и инклюзивное обучение,
- практика речевой коммуникации,
- практика социальной коммуникации,
- психоакустика и основы медико-технической реабилитации,
- технологии профессиональной интеграции,
- валеология;
- учебный практикум на ЭВМ.

Адаптационный модуль в виде дополнительной квоты в вариативную часть учебного плана представлен следующими дисциплинами по выбору студента:

- практический коммуникативный курс русского языка;
- психология и психолого-физиологическая адаптация к интегрированной среде;
- правоведение и правовые основы социальной поддержки.

В задачи изучения этих дисциплин входит формирование навыков планирования времени, самоконтроля в учебном процессе, формирование профессионального интереса, правовой грамотности. Особое значение для людей с ОВЗ по слуху является коррекция речи и коммуникативных способностей.

В учебных планах соответствующих направлений подготовки для обычных потоков студентов в вариативной части присутствуют схожие дисциплины с аналогичным объемом часов, в частности: русский язык и культура речи, психология общения или инженерная психология, правоведение. В адаптированном учебном плане используется уже наименование дисциплины, адаптированной для информационно-познавательных и коррекционно-реабилитационных потребностей обучающихся с ограничениями здоровья по слуху.

Число учебных часов на реализацию таких курсов выделяется в соответствии со специальными потребностями обучаемого контингента и, как правило, максимально на 1-ом курсе.

Коррекционные и реабилитационные курсы, вводимые в индивидуальный план обучения слабослышащего и глухого студента, имеют разный объем времени изучения, так как учитываются особенности каждого обучающегося. Кроме того, академическая квота на изучение студентами с патологией слуха образовательных программ, входящих в учебный план по соответствующей специальности, может быть несколько большей, чем таковая для слышащих студентов. Это связано с особенностями инвалидов-студентов, сформированных не только самой потерей слуха, но и из-за недостаточного развития способностей к аналитическо-синтетической и дидактической деятельности, быстрой утомляемости и потери концентрации внимания на объекте изучения.

Выбор методов и средств обучения, образовательных технологий и учебно-методического обеспечения реализации образовательной программы осуществляется разработчиком образовательной программы исходя из необходимости достижения обучающимися планируемых результатов освоения образовательной программы, а также с учетом индивидуальных возможностей обучающихся из числа инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья.

При реализации образовательных программ, как правило, применяется модульная форма организации образовательного процесса, основанная на модульном принципе представления содержания образовательных программ и построения учебных планов, использовании соответствующих образовательных технологий.

По адаптационным образовательным программам могут проводиться учебные занятия следующих видов, включая учебные занятия, направленные на проведение текущего контроля успеваемости:

- лекции, предусматривающие преимущественную передачу учебной информации преподавателем обучающимся: для слабослышащих и глухих – это проблемная лекция, лекция-презентация, лекция-консультация, интерактивная лекция (с применением социально-активных методов обучения), лекция с применением дистанционных технологий и привлечением возможности Интернета;

- семинарские занятия: для слабослышащих и глухих это могут быть такие социально-активные методы работы с аудиторией как тренинг, деловая или ролевая игра, мультимедийная презентация, а также дистанционные технологии и привлечение возможностей Интернета,

- практические занятия, практикумы, лабораторные работы, коллоквиумы и иные аналогичные занятия;

- курсовое проектирование (выполнение курсовых работ и курсового проекта) по одной или нескольким дисциплинам (модулям);
- групповые консультации по теоретическому курсу: письменный опрос, работа с дополнительным материалом, тренировочные задания, рефлексивный самоконтроль;
- предэкзаменационные консультации в период экзаменационной сессии;
- индивидуальная работа с преподавателем: это индивидуальные консультации, работа с учебным лекционным и дополнительным материалом, беседа устная или письменные работы, морально-эмоциональная поддержка и стимулирование, а также и иные учебные занятия, предусматривающие индивидуальную работу преподавателя с обучающимся (в том числе руководство практикой);
- самостоятельная работа обучающихся: это работа с книгой и другими источниками информации, план-конспекты, реферативные (воспроизводящие) и реконструктивно-вариативные самостоятельные работы, проектные работы, освоение дистанционных технологий.

Самостоятельная работа обучающихся с ОВЗ и инвалидов позволяет своевременно выявить затруднения и отставание и внести коррективы в учебную деятельность. Конкретные формы и методы самостоятельной работы устанавливаются преподавателем с учетом способностей обучающихся, особенностей восприятия и готовности к освоению учебного материала. Формы самостоятельной работы, также исходя из психофизических особенностей, можно варьировать устно, письменно на бумаге или компьютере, в форме тестирования, электронных тренажеров и т.п. [5, 20].

Контактная работа обучающихся с преподавателем, в том числе с применением дистанционных образовательных технологий, включает в себя занятия лекционного типа и (или) занятия семинарского типа, и (или) групповые консультации, и (или) индивидуальную работу обучающихся с преподавателем, а также аттестационные испытания промежуточной аттестации обучающихся и итоговой (государственной итоговой) аттестации обучающихся. При необходимости контактная работа обучающихся с преподавателем включает в себя иные виды учебной деятельности, предусматривающие групповую или индивидуальную работу обучающихся с преподавателем.

Контактная работа обучающихся с преподавателем может быть как аудиторной, так и внеаудиторной.

К реализации адаптированной образовательной программы высшего профессионального образования для обучающихся из числа ЛОВЗ и инва-

лидов по слуху обязательно привлечение сурдопереводчиков (переводчиков русского жестового языка), а также рекомендуется привлекать тьюторов, психологов (педагогов-психологов, специальных психологов), специалистов по специальным техническим и программным средствам обучения, сурдопедагогов.

Отдельной, очень важной образовательной услугой в обеспечении необходимого качества учебной работы со студентами из среды слабослышащих и глухих является тьюторинг. Цель тьюторинга – оказать индивидуальное содействие студенту-инвалиду или студенту из числа ЛОВЗ в освоении учебной программы университета, привить навыки самостоятельной работы, снять недопустимые для инвалидов по слуху дополнительные инвалидизирующие риски в виде нервно-эмоциональных и интеллектуальных издержек интенсивного учебного процесса.

В качестве тьюторов могут выступать преподаватели или другие штатные работники специализированного Центра, функции которых:

1) предоставлять специальные услуги поддержки и индивидуализации учебного процесса для студентов, а именно:

– дополнительные индивидуальные консультации и занятия, организованные для более полного усвоения информации, представленной на лекционных и семинарских занятиях;

– индивидуальные консультации при подготовке к проведению практических и лабораторных занятий;

– помощь в выполнении курсовых проектов и курсовых работ, разработке рефератов, отдельных видов НИР;

– помощь в планировании и организации учебной деятельности в контексте поставленной преподавателем задачи;

– обучение навыкам самостоятельной работы с научной и научно-методической литературой;

2) оказывать педагогическую, психологическую и морально-этическую поддержку обучающимся:

– проводить профессиональную ориентацию и консультирование по вопросам карьеры;

– помогать в выстраивании партнерства и взаимодействия с другими обучающимися и преподавателями;

3) участвовать в деятельности методических объединений и других формах методической работы.

Тьюторинг предоставляется по всем дисциплинам 1-го курса и по дисциплинам 2 и 3 курсов, заканчивающихся экзаменом.

На кафедре специалистами, работающими со студенческой аудиторией разрабатываются следующие адаптационные образовательные технологии для обучающихся из числа ЛОВЗ и инвалидов:

– проблемное обучение, целью которого является развитие познавательной способности, активности, творческой самостоятельности. Адаптированными методами в этой технологии являются: поисковые методы, постановка познавательных задач с учетом индивидуального социального опыта и особенностей ЛОВЗ и инвалидов;

– концентрированное обучение, целью которого является создание блочной структуры учебного процесса, наиболее отвечающей особенностям контингента. Адаптированные методы: методы, учитывающие динамику и уровень работоспособности обучающихся из числа ЛОВЗ и инвалидов;

– модульное обучение, целью которого является гибкость образовательного процесса, его приспособление к индивидуальным особенностям ЛОВЗ и инвалидов. Приемлемы индивидуальные методы обучения: индивидуальный темп и график обучения с учетом уровня базовой подготовки обучающихся;

– дифференцированное обучение, целью которого является создание оптимальных условий для выявления индивидуальных интересов и способностей обучающихся. Используются методы индивидуального личностно ориентированного обучения;

– развивающее обучение, целью которого является ориентация учебной деятельности на потенциальные возможности обучающихся из числа ЛОВЗ и инвалидов. Методами работы являются вовлечение обучающихся в различные виды деятельности, развитие сохранных возможностей;

– социально-активное обучение, целью которого является моделирование предметного и социального содержания учебной деятельности обучающихся. Адаптированные методы: методы социально-активного обучения, игровые методы с учетом социального опыта обучающихся из числа ЛОВЗ и инвалидов;

– рефлексивное обучение, развитие критического мышления, целью которого является интерактивное вовлечение контингента обучающихся в групповой образовательный процесс. Адаптированные методы: интерактивные методы обучения, вовлечение обучающихся из числа ЛОВЗ и инвалидов в различные виды деятельности, создание рефлексивных ситуаций по развитию адекватного восприятия собственных ценностей.

Все образовательные технологии рекомендуется применять как с использованием универсальных, так и специальных информационных и ком-

муникативных средств в зависимости от вида ограничений здоровья обучающихся.

Для каждого студента по результатам мониторинга психофизического состояния и рекомендациям ИПР формируется индивидуальный пакет специального ресурсного обеспечения, включающий:

- индивидуальные технические средства и услуги обучения, реабилитации и коммуникации, а именно слуховые аппараты и кохлеарные импланты, на занятиях по речевому развитию устройства самоконтроля произношения и слухоречевые тренажеры;

- групповые средства сопровождения учебного процесса: различные типы звукоусиливающих систем, среди которых беспроводные звукоусиливающие системы (радиоклассы, стационарная индукционная петля), специальные программно-аппаратные комплексы для приема-передачи сигнала;

- тьюторинг, записывание лекций;

- сурдоперевод;

- услуги медико-социального характера.

Несомненно, создание образовательно-реабилитационной среды в техническом университете является сложным и долгим процессом, требующим как наличия серьезного технического оснащения, так и привлечения высокопрофессиональных кадров. Но, в первую очередь, необходимо разработать единые подходы к профессиональной реабилитации лиц с ОВЗ в сфере высшего образования.

Технический вуз, как показал опыт ГУИМЦ МГТУ им. Н. Э. Баумана и КУИМЦ КНИТУ-КАИ им. А.Туполева, берущий на себя обязательства подготовки специалистов в области науки и техники из числа лиц с ограниченными возможностями здоровья по слуху в рамках системы непрерывного интегрированного высшего профессионального образования, должен обладать собственными интеллектуальными и материально-техническими ресурсами для решения следующих задач:

- создание и сопровождение базы данных об обучающихся в специализированных и обычных школах с целью формирования контингента будущих абитуриентов, а также для диверсификации программ довузовской подготовки детей-инвалидов;

- участие в работе уполномоченных учреждений медико-социальной экспертизы по разработке индивидуальных программ реабилитации инвалидов по слуху как в части определения их возможностей обучения в интегрированной среде, так и в части нормирования необходимого комплекса условий реализации такого обучения;

– разработка индивидуальных планов и программ обучения, отражающих направления коррекционной и реабилитационной работы в отношении каждого студента-инвалида;

– создание учебно-реабилитационной технологической базы, включающей средства мониторинга психофизиологического состояния и степени усвоения учебного материала, систему тьюторинга, комплекс средств технической поддержки учебного процесса;

– содействие трудоустройству выпускников и их дальнейшее сопровождение с целью создания условий последующего повышения квалификации и профессиональной переподготовки инвалида.

Исходя из вышеперечисленного очевидно, что реальной базой непрерывного интегрированного обучения могут стать, в первую очередь, ведущие технические университеты России со сложившимися авторитетными научно-педагогическими школами и широким спектром дисциплин фундаментальной и специальной подготовки, с мощной учебно-технической базой. Модель инновационного вариативного многоуровневого образования, интегрированного с социальной политикой, в последующем может служить основой для создания федеральной системы высшего профессионального образования для инвалидов.

2.1.2. О технологии обучения «слышать, понимать услышанное и говорить»

Необходимость формирования у глухих людей словесной речи обоснована через громадную роль языка как средства общения и орудия мышления в жизни человеческого общества и каждого его члена. Обучить глухого словесной речи значит вооружить его языком как единственно полноценным средством общения и мышления, важнейшим инструментом познания окружающего мира. С помощью языка содержание мысли индивида доводится до окружающих, становится доступным «для других». Язык как средство общения нужен, в первую очередь, «для других», а затем для себя. Речь развивается в основном только при речевом общении. Только адекватное конкретной жизненной ситуации речевое общение является основным условием полноценного усвоения ее содержательной стороны.

Философию слухового развития можно разделить на 4 группы:

– полисенсорное или односенсорное развитие слуха;

– иерархическая стратегия полярности от целого к частному или от частного к целому;

– индивидуальное развитие слуха, прежде всего, в родительском доме, или развитие слуха в маленькой группе дошкольного или школьного учреждения;

– структурированная или неструктурированная программа развития слуха.

Метод обучения устной речи основан на развитии и использовании остаточного слуха. В процессе обучения устной речи имеет место кооперация сохранных анализаторов. В обучении глухих людей языку и устной речи необходимо использовать развивающееся слуховое восприятие, зрение, слухозрение (чтение с губ). Опорой являются кинестетические и тактильно-вибрационные ощущения.

Основными направлениями работы над устной речью являются: развитие слухового восприятия глухих, обучение произношению, работа над чтением с губ. Адаптивное развитие слуха, представленное Норманном Эрбером, происходит при использовании трех методов:

- метода естественной беседы;
- целесообразно структурированного метода;
- метода специальных слуховых упражнений.

Все это обеспечит адаптивный подход к потребностям каждого ученика как в выборе предлагаемых заданий (например, слог, слово или предложение), так и в ожидаемых результатах (например, идентификация или понимание). Другими словами, развитие слуха не должно протекать сухо, скованно. Оно не должно начинаться отдельными звуками и заканчиваться слишком сложными предложениями. Рекомендуется использовать метод естественной беседы во всех разговорных ситуациях. Целесообразно структурированный метод рассматривается как продолжение общей направленности каждого занятия, где идет работа над речью и для помощи речи. Внимательный ответственный сурдопедагог всегда сталкивается с определенными ошибками, ибо их видит. Чтобы их исправить, необходимы специальные слуховые упражнения, в чем и состоит главная задача этого метода. Для развития восприятия речи на слух необходимо:

1. Все взаимоотношения с обучающимися сопровождать речью, или речь должна сопровождать эти взаимоотношения. Обучающемуся надо знать, что речевые звуки исходят от человека и, следовательно, сигнализируют о его присутствии. Телевидение и радио не способствуют достижению этой цели.

2. Обращать внимание на эмоциональность речи. Благодаря эмоциональной окрашенности нашего голоса мы можем передать радость, разочарование, печаль, опасение, страх. И только, если мы действительно всегда будем выражать голосом свои эмоции, мы сможем научить детей ассоциировать совершенно определенные образцы интонации и ударения с совершенно определенным душевным (эмоциональным) состоянием.

3. Необходимо, чтобы ученик знал, что речевые звуки произносятся нами не сами по себе, а для коммуникативных взаимоотношений, что речевое взаимодействие строится из коротких предложений, которые имеют определенные признаки времени, ритма и ударения, содержание и назначение сказанного (вопрос, ответ, приказание, высказывание), оказывают влияние на интонацию.

Исследования методов по педагогической аудиологии позволяют сделать следующие выводы:

1. Теория моторного восприятия речи высоко оценивается за обоснование необходимости раннего развития слуха и речи.

2. Целостный метод развития слуха и речи, разработке которого предшествовала работа, начатая еще Карлом Гофмарксрихтером, Эрвином Керном и Гансом Штейнбауэром применительно к школьникам с нарушением слуха, рекомендуется как приоритетный для раннего развития слуха и речи.

3. Методика раннего развития слуха и речи должна соответствовать потребностям и возможностям каждого конкретного ребенка, а не ребенок должен следовать методу, который был предварительно разработан за столом для «среднего ребенка». Поэтому при раннем развитии слуха и речи должны предпочитаться адаптивные и, по возможности, индивидуально направленные педагогические мероприятия.

Метод LRS– «Listening-Reading-Speaking, разработанный Этель Эвинг, делает упор на слушание, чтение и говорение. Рекомендации использования метода следующие:

1. Надо ежедневно уделять, как минимум, 10 минут на занятие по этому методу.

2. Ребенок должен пользоваться своим индивидуальным слуховым аппаратом, который соединен с аудиовходом ручного микрофона. Микрофон попеременно используется матерью (учительницей) и ребенком.

3. Во время слуховых упражнений следует обращать внимание на то, чтобы мать, а также ребенок держали микрофон, когда они говорят, на расстоянии 10 см от своего рта. Таким образом, для ребенка гарантируется хорошее восприятие своей и чужой речи.

4. Мать должна читать вслух текст, предложение за предложением, показывая одновременно карандашом на каждое прочитанное слово. Она произносит слова в нормальном речевом темпе и с правильным ударением, сознательно избегая чрезмерной артикуляции и протяжного произнесения слов.

5. Затем мать должна побудить ребенка подражать ее речи как можно более точно, движением своего карандаша указывая ритм. Другими слова-

ми, ребенок должен, насколько возможно, громко проговорить представленное ему предложение с той же скоростью, с тем же ритмом и с соответствующим ударением, как это только что сделала его мать.

6. В случае необходимости повторяются отдельные слова, произношение которых вызвало у ребенка трудности. В заключение они повторяются еще раз, но уже как часть предложения.

7. Мать должна говорить ясно, четко и выразительно.

8. Чтение с губ надо предупредить сразу. Надо сказать, что необходимо смотреть не на губы матери, а на текст, лежащий перед ними. **Это – самый важный принцип метода LRS.** Только соблюдая это условие, даже дети с незначительным остаточным слухом научатся понимать с опорой на слух лежащий перед ними текст [2, 3].

Дети, которые таким образом учатся на протяжении всего года, начинают делать успехи в чтении, понимая смысл прочитанного, а потом и в чтении вслух. Часто можно наблюдать, как дети, если они занимаются по одной и той же книге, читают ее про себя. Это не только помогает лучшему пониманию прочитанного, но и является важной подготовительной ступенью для более позднего внутреннего сопряженного проговаривания, что становится очень важной предпосылкой настоящего чтения.

Одним из полезных методов при обучении русскому устному и письменному языку является метод обучения русскому языку как иностранному [41]. Обучение русскому языку иностранца имеет немало общего с обучением русскому языку слабослышащего/глухого человека. И тот и другой не знают устного и письменного русского языка и не могут воспринимать (понимать) на слух русскую речь. Основным различием между ними является то, что иностранец слышит речь, а глухой не слышит. Однако, применяя современные слуховые системы типа «Бекар», можно слух слабослышащего серьезно улучшить и приблизить его к слуху слышащего человека. В таком случае использование методики обучения русскому языку как иностранному является крайне полезным делом для глухого человека. Однако этап обучения, когда необходимо улавливать неречевые и речевые звуки, различать их, для глухого студента остается. Обучение русскому языку иностранца идет в 1,5÷2 раза быстрее, чем глухого студента. Основная причина – недослышивание со стороны глухого человека.

В девяти случаях из десяти причиной ухудшения слуха является потеря сенсорной чувствительности уха. Если человек не слышит звуки на частотах, к примеру, выше 1000 Гц, то он их и не услышит, как бы не усиливали их современные слуховые аппараты.

Для общения глухого человека со слышащими и говорящими членами общества нужна такая система, которая с одной стороны поможет научиться глухому человеку слышать, понимать услышанное и говорить, а с другой стороны не потребует от слышащего человека каких-либо усилий при общении.

И такая слуховая система разработана в научно–исследовательской акустической лаборатории им. А. С. Фигурова при КНИТУ-КАИ совместно с Инвестиционным венчурным фондом Республики Татарстан. Она отличается тем, что звуки (речевые и неречевые) из области более высоких частот, в которой глухой человек их не слышит, трансформируются в низкочастотную область, в которой глухой человек способен их воспринимать. Трансформация звуков осуществляется по определенному алгоритму, который учитывает особенности потери слуха конкретного человека. Перенос звуковой информации сопровождается ее частичной (до 15%) потерей. Разработанная слуховая система является универсальной цифровой системой с возможностью переноса информации в любую слышимую область частотного диапазона. Адаптация к нормальному восприятию речи проходит успешно в ходе учебы по специальной методике «Видеть, слышать и говорить». Новая слуховая система является обучающей системой, которая позволяет:

- а) слышать всем людям с нарушением слуха, кроме людей с полной глухотой;
- б) понимать 85–90 % речевой информации без чтения с губ;
- в) предотвратить дальнейшее ухудшение слуха;
- г) исключить появление «лишних» шумов и дискомфорта;
- д) снизить время адаптации к слуховому аппарату;
- е) обеспечить самостоятельный тренинг по методике «Видеть, слышать и говорить»;
- ж) использовать одну модификацию слухового аппарата для всех степеней потери слуха;
- з) использовать сотовую связь, подключать плеер, телевизор.

Для эффективного применения индивидуального слухоречевого тренажера (слухового аппарата) «Бекар» разработан комплексный подход к коррекции слуха и речи, схема которого представлена на рис. 2.6. В КУИМЦ оборудованы специальные кабинеты для проведения диагностики слуховых и психофизических возможностей человека. Там же с помощью обучающего стенда «Бекар-С», обслуживающего одновременно 4 учебных места, новой обучающей методики и слухоречевого тренажера (СРТ) «Бекар» происходит обучение слабослышащих и глухих слышать,

понимать услышанное и говорить. Для каждой категории глухих с учетом их комплексных индивидуальных возможностей разработаны занятия, включающие аудио-видео материалы, в которых зрительные образы представлены в статике и динамике. Человек, использующий новый слуховой аппарат, будет говорить нормальным языком, понятным для окружающих. После выполнения функции переноса информации он слышит не то звучание, которое воспринимает слышащий человек. Но чтобы глухой человек услышал слово от себя самого в той же трансформации, в какой он это слово слышит от других, он должен произносить это слово так же, как и слышащий человек [43].

Для ранооглохшего человека из-за утерянной нейросенсорной чувствительности необходимо использовать трансформированную информацию, которую студент может слышать. Именно только такая информация с минимальными потерями может достигнуть необходимой зоны коры головного мозга. Слышать и общаться с окружающими людьми, используя слуховой канал, ранооглохший человек сможет лишь через участок сохранившихся волосковых клеток внутреннего уха с использованием ИСРТ «Бекар». Накопление полезной информации у ранооглохшего будет происходить аналогично накоплению знаний у начинающего жить человека.

Для позднооглохшего человека из-за утерянной нейросенсорной чувствительности также необходимо использовать трансформированную информацию. Если человек потерял слух после того как научился говорить, то он помнит звучание и смысловое значение слов, и ему значительно проще адаптироваться к новому звучанию речи с помощью СРТ «Бекар».

На практике при использовании методики «слышать и говорить» необходимо поступать в следующей последовательности.

1. Определить остаточные слуховые возможности слабослышащего/глухого человека методом пороговой тональной аудиометрии.

2. Используя специальные тесты, провести речевую диагностику.

3. Путем тестирования определить психофизиологические возможности глухого человека.

4. Настроить обучающий стенд «Бекар-С» под индивидуальные слуховые возможности человека с нарушением слуха.

5. При помощи сурдопедагога и «Бекар-С» провести необходимое количество занятий для проверки и развития слухового восприятия и правильного произношения.

6. При помощи сурдопедагога и «Бекар-С» провести занятия по развитию восприятия речи и собственной речи.



Рис. 2.6. Комплексный подход к коррекции слуха и речи

7. По окончании цикла обучения (25–30 занятий) отработанную компьютерную программу на «Бекар-С», учитывающую индивидуальные слуховые возможности глухого человека, ввести в слухоречевой тренажер «Бекар». Затем СРТ передать студенту в пользование.

8. Дальнейшее обучение «слышать и говорить» проводится, используя СРТ «Бекар» как с сурдопедагогом, так и без него.

9. Обучение слышать и говорить в домашних условиях осуществляется самостоятельно при использовании функции тренинга «Бекар».

Для проведения занятий по восприятию фонем, слогов и слов, их различению и произношению создан **банк аудио-видео файлов**, включающий файлы неречевых (бытовых, природных и промышленных) звуков, файлы фонем и слогов, файлы слов, обозначающих предметы, и предложений. Файл **банка аудио-видео файлов неречевых звуков** включает изображение предмета, создающего звук, звучание неречевого звука и письменное пояснение файла, к примеру «стук в дверь», «звон бокалов», «телефонный звонок» и др. Возможно пояснение дактилированием с помощью сурдопереводчика. При обучении воспроизведение файла происходит подряд три раза.

Файл **банка аудио-видео файлов фонем букв и слогов** включает изображение сурдопереводчика (для наблюдения за артикуляцией и мимикой нижней части лица), произносящего букву или слог, само звучание буквы или слога, письменное изображение буквы, слога, а также пояснение дактилированием. При обучении воспроизведение файла происходит три раза подряд. Файл **банка аудио-видео файлов слов и предложений**, обозначающих предметы и предложения. Файл включает статическое изображение предмета или динамическое изображение (представители животного мира и др.) в верхней левой части общей картины файла. В верхней правой части картины показан сурдопереводчик, произносящий слово/предложение. Звучит само слово/предложение три раза подряд. Хорошо представлены артикуляция и мимика говорящего. При 4-м звучании слова/предложения появляется письменное изображение слова или предложения, а сурдопереводчик при помощи жестовой речи поясняет значение слова/предложения. Банк аудио-видео файлов слов, обозначающих предметы, охватывает 80 тем.

Сочетание вербальной речи, закодированной и перенесенной в область **рабочих** волосковых клеток органа Корти и далее в кору головного мозга, зрительного восприятия мимики говорящего, артикуляции губ и языка, специальной методики обучения «Слышать и говорить» позволяет в значительной мере компенсировать тугоухость, глухоту и немоту.

Для повышения эффективности обучения по разработанной методике «Видеть, слышать и говорить» желательно разделить людей с нарушением слуха по категориям и установить для каждой категории экспериментальным путем соответствующие методы обучения.

2.1.3. Обучение «слышать, воспринимать услышанное и говорить» с помощью программно-аппаратного комплекса «Бекар-С» и слухоречевого тренажера «Бекар»

Слуховые аппараты (СА) помогают восстановлению органа слуха и равновесия, возвращают ребенку с нарушенной слуховой функцией радость жизни и возможность вести полноценную жизнь, а людям, находящимся рядом с ним, правильно воспитывать, обучать, развивать его и радоваться его успехам. При использовании СА и вибрационных средств необходимо помнить, что эффективность их применения во многом зависит от характера заболевания органа слуха и равновесия, степени нарушения слуха, времени нарушения слуха и своевременного оказания помощи по коррекции слуха и речи. Практика показывает, что слуховые аппараты не всегда сразу дают хороший эффект, иногда это достигается только после предварительной нередко длительной тренировки по привыканию к

СА. Это связано с тем, что СА усиливает не только звуки речи, но и все окружающие шумы. При пользовании СА в начальный период привыкания необходимо создать определенные условия, прежде всего, полную изоляцию от посторонних шумов, звуков и речи (режим тишины). Даже наиболее совершенные СА в той или иной степени искажают речь окружающих в присутствии дополнительных помех. Сегодня в сурдопедагогике произошли большие изменения по вопросам воспитания, обучения и развития детей с нарушенной слуховой функцией, появилась возможность развивать детей с помощью применения электроакустической стационарной аппаратуры, индивидуальных слуховых аппаратов, речевых вибраторов и тренажеров речи [43].

Современные технические средства используются не только для определения состояния слуха, но и для коррекции слуха и речи глухих и слабослышащих детей и взрослых.

В КУИМЦ разработаны индивидуальные слухоречевые тренажеры «Бекар», имеющие функцию переноса информации из частотного диапазона, в котором сенсорная чувствительность ослаблена, в диапазон, где рецепторы внутреннего уха функционируют. Применяемые в лаборатории методики диагностики позволяют определить слуховые возможности человека и его психофизические характеристики. В лаборатории также разработан программно-аппаратный комплекс «Бекар-С» – обучающий стенд (прибор для обучения слышать звуки и речь, воспринимать их и говорить). Преимущества новой предлагаемой технологии с ИСРТ «Бекар» и ПАК «Бекар-С» следующие:

- позволяет слышать всем тугоухим и глухим людям, имеющим остаточный слух;
- обеспечивает понимание 85÷90 % речевой информации без чтения с губ;
- исключает дискомфорт, значительно снижает время адаптации к аппарату;
- обеспечивает возможность заниматься самостоятельным тренингом при обучении «Видеть, слышать, говорить», используя слух, зрение и жестовый язык;
- не ведет к дальнейшему ухудшению слуха;
- предлагает одну модификацию ИСА для всех степеней потери слуха.

Для эффективного применения нового СА разработан индивидуальный комплексный подход к развитию и коррекции слуха и речи, включающий:

1. Технологию переноса звуковой и речевой информации из области частот, где человек не слышит, в область частот, где он может принимать эту информацию.

2. Новую методику обучения слышать и говорить для слабослышащих и глухих, имеющих остаточный слух. Эта методика обеспечивает слуховое восприятие и речевое воспроизведение слогов, слов и фраз без дополнительного напряжения и психологических барьеров.

3. Систему диагностики, позволяющую определить психофизиологические характеристики человека, имеющего снижение или нарушение слуха.

4. Систему самостоятельных тренировок при обучении «слышать и говорить» в домашних или иных условиях.

Для обучения слабослышащих и глухих людей с остаточным слухом по методике «Видеть, слышать и говорить» применяется специальный языковой словарь, состоящий из «запоминающихся» слов и выражений русского языка, составленный на основе информационно-энергетических кодов русского алфавита. Разработаны специальные аудио-видеофайлы, помогающие слабослышащему/глухому воспринимать слуховые и зрительные образы предметов, слов, выражений и неречевых звуков.

Для каждой категории слабослышащих и глухих, имеющих остаточный слух (рано оглохших и позднооглохших), с учетом их природных возможностей разрабатываются индивидуальные занятия, включающие аудио-видео материалы, в которых зрительные образы связаны в статике и динамике.

Методическое руководство по пользованию программно-аппаратным комплексом «Бекар-С»

В состав обучающего компьютерного стенда «Бекар-С» входят: компьютер, микрофон, наушники, программное обеспечение.

Выполняемые функции

Программное обеспечение выполняет следующие основные функции:

– хранение, передачу и редактирование оцифрованной аудиоинформации;

– обработку аудиоинформации по оригинальным алгоритмам.

Функции аппаратного обеспечения выполняют персональный компьютер с подключаемой звуковой картой, микрофон и наушники. Функции программного обеспечения выполняют операционная система ПК, приложения Обучающий архив и Программа сжатия.

В общем виде схема функционирования стенда представлена на рис. 2.7.

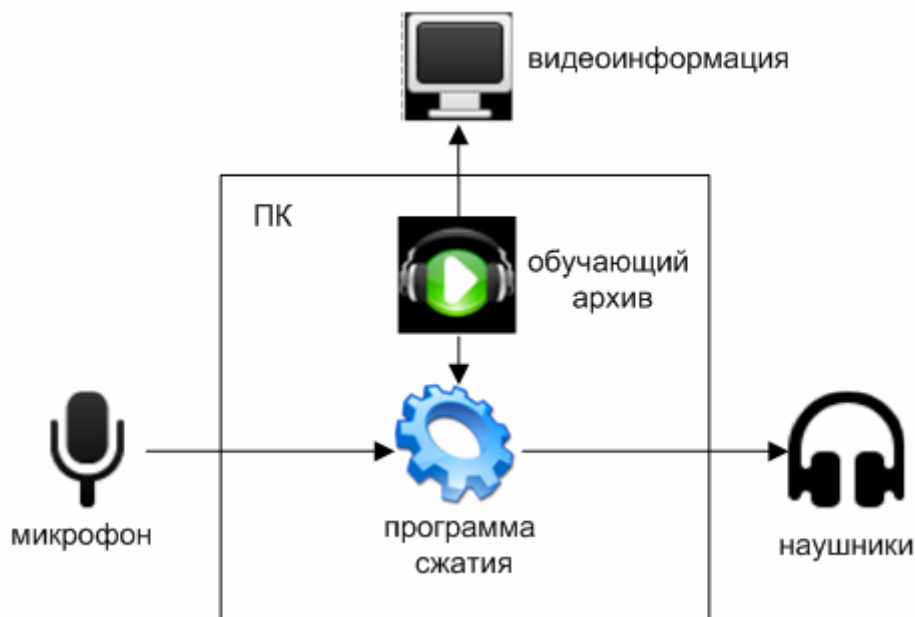


Рис. 2.7. Схема функционирования стенда

Персональный компьютер (ПК) служит платформой для устройств ввода-вывода аудиосигналов и алгоритмов цифровой обработки.

К периферийным устройствам относятся микрофон, наушники и/или активная акустическая система. К периферийным устройствам предъявляются следующие требования:

- микрофон конденсаторный, электретный, диапазон частот 100÷12000 Гц;
- наушники: стереофонические, полноразмерные, динамический диапазон 20÷20000 Гц, минимальный уровень звукового давления – 135 дБ;
- активная акустическая система: двухполосная двухканальная с саб-вуфером.

К функциональному программному обеспечению относятся программа Обучающий архив и Программа сжатия, непосредственно участвующие в процессе ввода, вывода, обработки, хранения и воспроизведения аудиоинформации.

Программа Обучающий архив

Программа Обучающий архив входит в состав Обучающего компьютерного стенда и служит для хранения, редактирования и воспроизведения обучающих записей.



Рис. 2.8. Общий вид Обучающего архива

Окно программы (рис. 2.8) разделено на две части. В левой части находится каталог архива. В правой части отображаются компоненты выбранной обучающей записи: графическое изображение объекта, текстовая запись, аудиозапись. Обучающий архив выполняет следующие функции работы с записями: хранение записей, сортировка записей, воспроизведение записи, добавление новой записи, удаление записи.

Воспроизведение записи

Для запуска функции требуется:

- найти в таблице Группа название группы, выбрать ее левой кнопкой мыши;
- найти в таблице Название нужную запись, выбрать ее левой кнопкой мыши;
- просмотреть визуальное представление записи и текст (рис. 6.1);
- прослушать запись, нажав на кнопку «Прослушать».

Добавление новой записи

Добавление записи осуществляется через панель новой записи, окно панели представлено на рис. 2.9.

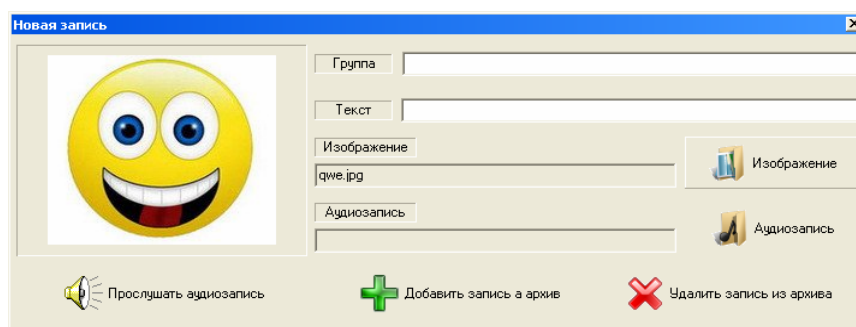


Рис. 2.9. Панель новой записи

Для запуска функции требуется:

- открыть панель новой записи, выбрав в меню приложения «Основное» пункт «Панель новой записи»;
- в поле «Группа» ввести название группы, в которой будет храниться запись;
- в поле «Текст» ввести названия новой записи (название обучающей записи совпадает с текстом, который будет изображаться на экране);
- нажать на кнопку «Изображение» и указать путь на жестком диске к файлу картинки;
- нажать на кнопку «Аудиозапись» и указать путь на жестком диске к звуковому файлу;
- нажать на кнопку «Добавить запись в архив».

Программа Сжатия

Для загрузки и запуска Программы Сжатия необходимо открыть загрузочный модуль программы «Stend.exe». На экране монитора откроется окно программы (на рис. 6.4). В верхней части окна Программы Сжатия находятся основные функциональные кнопки: кнопка включения обработки, кнопка включения микрофона, кнопка включения линейного входа. В нижней части окна Программы Сжатия находится панель со следующими закладками: закладка «Пациент», закладка «Эквалайзер», закладка «Параметры», закладка «Визуализация».

Программа Сжатия выполняет следующие основные функции:

- работа с учетной записью пациента (закладка «Пациент»);
- работа с аудиограммой пациента (закладка «Эквалайзер»);
- работа с параметрами обработки аудиосигнала (закладка «Параметры»);
- визуализация аудиосигнала (закладка «Визуализация»).

Работа с учетной записью обследуемого

Набор функций предназначен для упрощения работы со студентом, благодаря ведению индивидуальной учетной карточки (файла). В карточке сохраняются текстовые поля «Фамилия», «Имя», «Примечания», а также аудиограмма пользователя и параметры обработки аудиосигнала. При загрузке файла пациента сохраненные данные автоматически загружаются в Программу Сжатия.

Окно Программы Сжатия на закладке «Пациент» представлено на рис. 2.11.

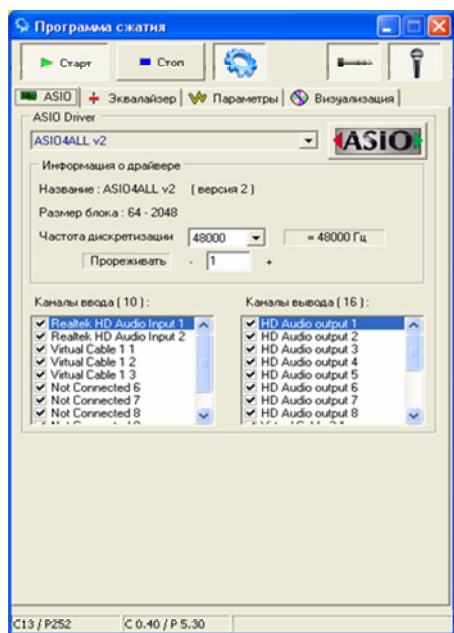


Рис. 2.10. Программа Сжатия

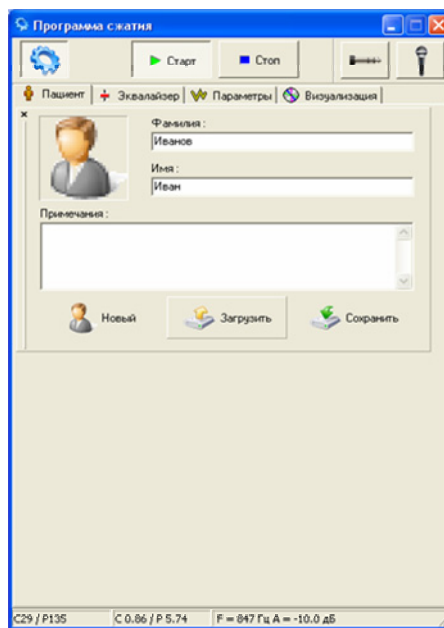


Рис. 2.11. Закладка «Пациент»

Для запуска функции требуется:

- нажать на кнопку «Новый»;
- ввести в соответствующие поля фамилию, имя пациента, примечания;
- по окончании работы с пациентом нажать на кнопку «Сохранить», для сохранения данных пациента в файл;
- нажать на кнопку «Загрузить», для загрузки сохраненного файла.

Работа с аудиограммой

Аудиограмма вводится отдельно для правого и левого канала для набора стандартных частот: 125 Гц, 250 Гц, 500 Гц, 1 кГц, 2 кГц, 4 кГц, 8 кГц, 16 кГц. В зависимости от введенных значений аудиограммы автоматически пересчитываются значения ослаблений параметрического эквалайзера. Таким образом, избирательно корректируется уровень сигнала для каждой частоты.

Окно Программы сжатия на закладке «Эквалайзер» представлено на рис. 2.12.

Для запуска функции требуется:

- нажать правую кнопку мыши и выбрать из меню канал, значения аудиограммы которого требуется изменить;
- при помощи указателя мыши установить на графике значения аудиограммы;
- значения ослаблений параметрического эквалайзера будут пересчитаны автоматически.

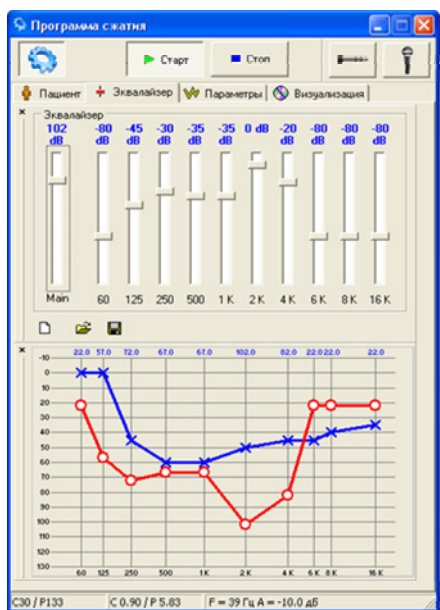


Рис. 2.12. Закладка «Эквалайзер»

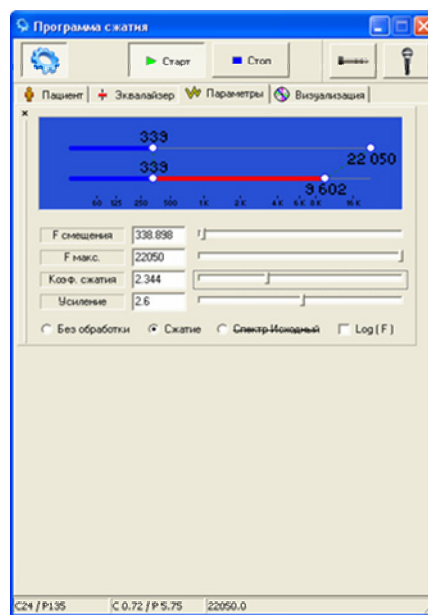


Рис. 2.13. Закладка «Параметры»

Работа с параметрами обработки аудиосигнала

Набор функций предназначен для преобразования поступающей в Программу сжатия аудиоинформации в соответствии с заданными параметрами обработки сигнала. Окно Программы Сжатия на закладке «Параметры» представлено на рис. 2.13.

Для изменения доступны следующие параметры:

- частота смещения $F_{см}$ (значение частоты сдвига начала сжимаемого диапазона частот);
- максимальная частота F_{max} (значение максимальной частоты в спектре сигнала);
- коэффициент усиления K_y (задает значение дополнительного усиления);
- коэффициент сжатия $K_{сж}$ (задает коэффициент сжатия входного сигнала).

Для наглядности, значения граничных частот показаны на рис. 6.7 (верхняя часть закладки).

Ввод параметров возможен с клавиатуры, при помощи ползунков, и непосредственным перетаскиванием узлов графика с нажатой левой кнопкой мыши. Для запуска функции требуется:

- ввести параметры обработки сигнала и коэффициент усиления;
- нажать на кнопку «Сжатие» (синяя шестеренка в верхнем левом углу окна Программа сжатия) для запуска процесса обработки аудиосигнала.

Методические рекомендации к занятиям при использовании СРТ «Бекар». Индивидуальный слухоречевой тренажер «Бекар» предназначен для протезирования глухих и слабослышащих людей, занимающихся по методике «Видеть, слышать и говорить». В состав индивидуального слухоречевого тренажера «Бекар» входят: 1) устройство аналого-цифровой обработки информации, содержащее аналоговый вход-выход для подключения микрофона и наушников, линейный вход для подключения к внешним устройствам, цифровой вход-выход для подключения к компьютеру, дисплей, органы управления, источник питания; 2) микрофон; 3) наушники; 4) кабель USB для зарядки и сопряжения с ПК.

Структурная схема слухоречевого тренажера

В структуре слухоречевого тренажера «Бекар» можно выделить аппаратную и программную часть. В аппаратное обеспечение входит устройство аналого-цифровой обработки информации с подключаемыми периферийными устройствами. В программное обеспечение (ПО) входит функциональное ПО и ПО сопряжения с персональным компьютером (ПК) обучающего стенда. Структурная схема приведена на рис. 2.14.

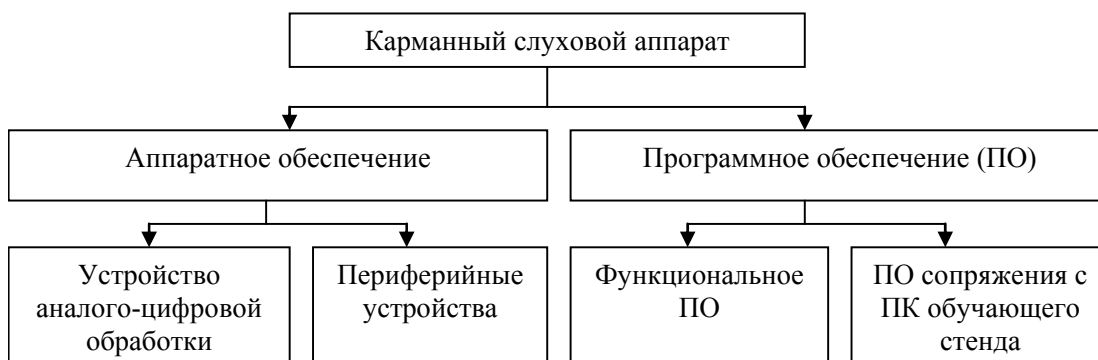


Рис. 2.14. Общая структурная схема слухоречевого тренажера

Выполняемые функции

Аппаратное обеспечение выполняет следующие основные функции:

- преобразование акустических колебаний в электрический сигнал;
- аналого-цифровое преобразование (АЦП);
- обеспечение работы алгоритмов цифровой обработки сигналов;
- цифро-аналоговое преобразование (ЦАП);
- преобразование электрического сигнала в акустический сигнал.

Программное обеспечение выполняет следующие основные функции:

- обработка аудиоинформации по оригинальным алгоритмам;
- визуализация аудиоинформации;
- хранение и воспроизведение обучающих записей;

– сопряжение аппарата и ПК обучающего стенда.

Функции аппаратного обеспечения выполняют устройство аналого-цифровой обработки информации, микрофон и наушники. Функции программного обеспечения выполняют встроенное ПО и ПО обучающего стенда (Программа сжатия и Обучающий архив).

В общем виде схему функционирования слухоречевого тренажера можно представить следующим образом (рис. 2.15).



Рис. 2.15. Схема функционирования слухоречевого тренажера

Устройство аналого-цифровой обработки

На рис. 2.16 показан слухоречевой тренажер с указанием элементов. В структуре аппаратного обеспечения можно выделить следующие основные элементы.

Процессор обеспечивает работу функционального ПО. Это специализированный цифровой сигнальный процессор с аппаратными функциями ускорения цифровой обработки сигналов.

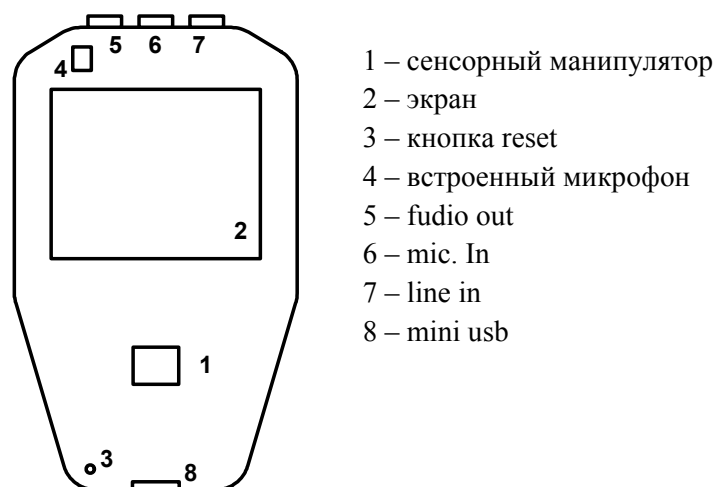


Рис. 2.16. Слухоречевой тренажер с указанием элементов

Внутренняя память предназначена для хранения архива обучающих записей. Представляет собой Flash-накопитель объемом 4 Гб.

Источник питания обеспечивает автономную работу устройства в течение 22 часов. Номинальная емкость встроенного аккумулятора 800 мА*h (Li-ion). Зарядка аккумулятора начинается автоматически при подключении аппарата через интерфейс USB к ПК. Для зарядки аккумулятора требуется 3 часа.

Сенсорный манипулятор обеспечивает навигацию по экранному меню, включение и выключение слухоречевого тренажера. Работа манипулятора основана на сканировании и распознавании направления движения пальца в зоне сенсора. Сенсор распознает движения вверх/вниз, вправо/влево, двойное касание, а также реагирует на механическое нажатие.

Экран выполнен по технологии LED, имеет разрешение 160*128 и отображает 262000 цветов. На экран выводится меню, через которое осуществляется управление функциями слухоречевого тренажера.

Кнопка Reset предназначена для экстренной перезагрузки аппарата в случае «зависания» функционального ПО. Во избежание случайного нажатия во время эксплуатации, доступ к кнопке осуществляется через отверстие на тыльной стороне корпуса слухоречевого тренажера.

Встроенный микрофон установлен скрыто внутри корпуса, переключение на внешний микрофон происходит автоматически при его подключении к разъему Mic.In.

Разъем AudioOut служит для подключения наушников.

Разъем Mic. In служит для подключения внешнего микрофона.

Разъем LineIn служит для подключения внешних аудиоустройств.

Разъем MicroUSB служит для сопряжения слухоречевого тренажера с ПК обучающего стенда и зарядки аккумуляторной батареи.

Периферийные устройства

К периферийным устройствам относятся микрофон и наушники. Периферийные устройства служат для преобразования звуковых колебаний в электрический сигнал и обратного преобразования. К периферийным устройствам предъявляются следующие требования:

- микрофон: электретный, диапазон частот 100 – 12000Гц;
- наушники: стереофонические, динамический диапазон 20 – 1800Гц, минимальный уровень звукового давления – 135 дБ.

Подключаемые аудиоустройства

Слухоречевой тренажер снабжен разъемом LineIn для подключения дополнительных аудиоустройств, например, телевизора, MP3 плеера.

Внешний вид слухоречевого тренажера «Бекар» представлен на рис. 2.17.

Выполнение программы

Для включения тренажера (загрузки и запуска встроенного ПО) необходимо нажать на сенсорный манипулятор и удерживать нажатие в течение нескольких секунд. После окончания загрузки, на экране появится первый пункт экранного меню. С помощью экранного меню осуществляется управление параметрами работы ИСРТ.

Для управления экранным меню требуются следующие действия с сенсорным манипулятором:

- движение вверх/вниз для перемещения по пунктам меню;
- вправо/влево для перехода к окну редактирования параметров выбранного пункта;
- текущий редактируемый параметр подсвечивается синим, изменения параметров вступают в силу в процессе редактирования;
- механическое нажатие или двойное касание для возврата в меню;
- длительное механическое нажатие для выключения тренажера.

Для отключения экрана и блокировки сенсора требуется однократное нажатие на манипулятор из любого пункта меню. Чтобы разблокировать тренажер требуется однократное нажатие на манипулятор с подтверждением действия (рис. 2.18).



Рис. 2.17. ИСРТ «Бекар»

Обучение

Набор функций предназначен для хранения и воспроизведения обучающих записей. Набор записей загружается из Обучающего архива при синхронизации с ПК обучающего стенда.

Окно меню «Обучение» и окно воспроизведения обучающей записи представлены на рис. 2.19, рис. 2.20.

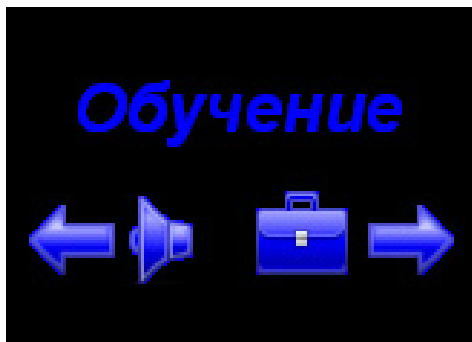


Рис. 2.19. Окно меню «Обучение»



Рис. 2.20. Обучающая запись

Для запуска функции необходимо сенсорным манипулятором обеспечить:

- движение вверх/вниз для прослушивания записи;
- движение вправо/влево для перехода к следующей записи.

Управление общими настройками

Набор функций предназначен для управления общими параметрами работы устройства. Окно меню «Настройки» слухового аппарата и окно изменения настроек представлены на рис. 2.21, рис. 2.22.

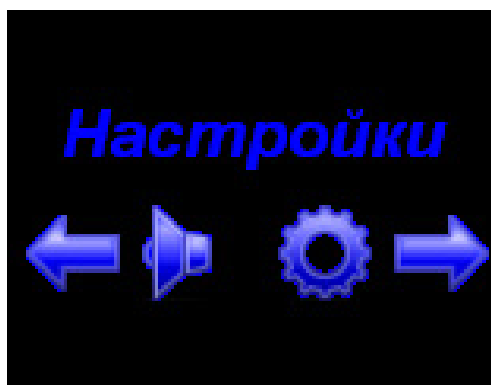


Рис. 2.21. Окно меню «Настройки»

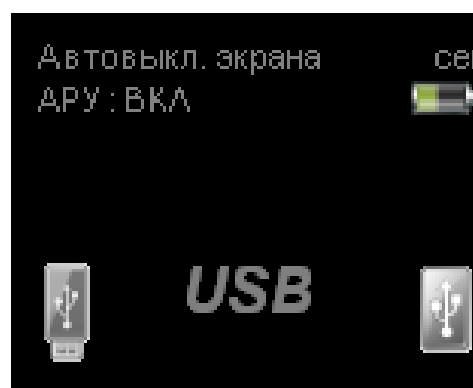


Рис. 2.22. Окно изменения настроек

Для запуска необходимо обеспечить сенсорным манипулятором:

- движение вверх/вниз для выбора параметра;
- вправо/влево для изменения значения параметра.

В окне «Настройки» отображается состояние заряда аккумуляторной батареи и состояние следующих параметров:

- интервал автовыключения экрана;
- включение автоматической регулировки усиления (APУ);
- режим работы с интерфейсом USB.

Управление уровнем сигнала

Набор функций предназначен для регулировки уровня чувствительности тренажера к входным сигналам и уровней мощности выходного сигнала. Доступ к окну изменения параметров уровня сигнала возможен из всех пунктов меню, где есть соответствующая пиктограмма (рис. 2.23, рис. 2.24).

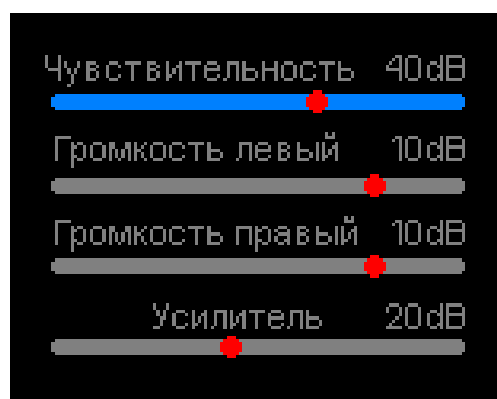
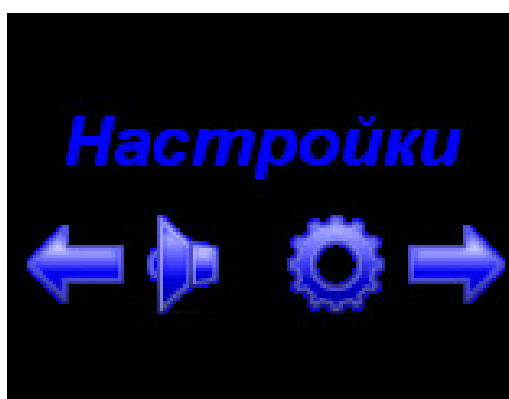


Рис. 2.23. Настройки уровня сигнала **Рис. 2.24. Окно параметров сигнала**

Для запуска функции необходимо сенсорным манипулятором обеспечить:

- движение вверх/вниз для выбора параметра;
- вправо/влево для изменения значения параметра.

Для изменения доступны следующие параметры:

– коэффициент передачи программируемого входного усилителя (Чувствительность) K , который задает значение коэффициента усиления микрофона и линейного входа;

– коэффициент передачи по каналам (Громкость правый, Громкость левый), который задает уровень выходного сигнала для правого и левого каналов;

– коэффициент усиления выходного усилителя (Усилитель), который задает значение общего коэффициента усиления;

Общий коэффициент усиления по каналам равен.

Работа с эквалайзером

Коэффициенты вводятся в эквалайзер отдельно для правого и левого канала при помощи манипулятора или загружаются из профиля пациента

Программы сжатия при синхронизации с ПК обучающего стенда. В программе сжатия, в зависимости от введенных значений аудиограммы, автоматически пересчитываются значения ослаблений параметрического эквалайзера. Для смежных частот значение вычисляется линейной интерполяцией. Таким образом, избирательно корректируется уровень сигнала для каждой частоты. Окно меню «Эквалайзер» и окно изменения параметров эквалайзера представлены на рис. 2.25, рис. 2.26.



Рис. 2.25. «Эквалайзер»

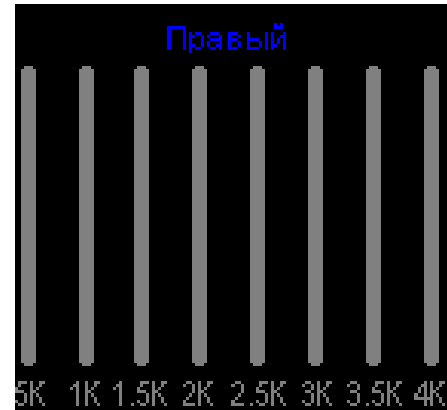


Рис. 2.26. Окно параметров эквалайзера

Для запуска функции требуются следующие действия с сенсорным манипулятором:

- движение вправо/влево для выбора параметра;
- вверх/вниз для изменения значения параметра.

Визуализация

Набор функций предназначен для визуального отображении потоков аудиоинформации. Используя этот набор функций во время работы слухового аппарата, возможно визуально оценить уровни, спектральный состав входного и выходного сигнала и изменение этих параметров сигнала во времени. Окно меню «Визуализация» представлено на рис. 2.27.



Рис. 2.27. Закладка «Визуализация»

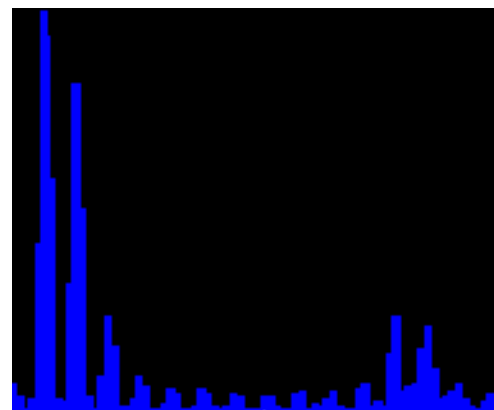


Рис. 2.28. Спектр входного сигнала

Доступны два вида визуального отображения аудиоинформации:

- отображение спектральной диаграммы;
- отображение сонограммы.

Для запуска функции требуется движение вправо/влево для смены типа визуализации сенсорным манипулятором.

Спектральная диаграмма представляет собой распределение значений энергии сигнала по частотам. Функция предназначена для отображения спектральной диаграммы входного сигнала. Вид окна функции показан на рис. 2.28.

Сонограмма – изображение, показывающее зависимость спектральной плотности мощности сигнала от времени. Для открытия сонограммы требуется сдвинуть окно меню «Визуализация» влево.

Загрузка архива обучающих записей

Функция предназначена для передачи обучающих записей из программы Обучающий архив в слухоречевой тренажер. Файлы для передачи формируются программой Обучающий архив, при нажатии кнопки «в Архив» в папке «с:\ProgramFiles\Stend-SG\TEACH\», для каждой группы.

Для загрузки архива обучающих записей требуется:

- соединить разъем mini-USB соединительного кабеля с аппаратом с одной стороны, и разъем USB с соответствующим разъемом ПК стенда с другой;
- в меню «Настройки» выбрать режим flash-накопителя;
- при помощи средств операционной системы ПК скопировать папку TEACH в корневую директорию памяти слухового аппарата.

Функциональную готовность слухоречевого тренажера необходимо проверять ежедневно, и установленные недостатки должны тотчас устраняться. Действенно только ежедневное использование тренажера. Такое использование гарантируется лучше тогда, когда ребенок получает свой тренажер рано утром вместе с одеждой. Тогда уже очень скоро тренажер начинает восприниматься им как предмет, принадлежащий к его физической сущности. Желательно как можно скорее достигнуть такого восприятия и необходимо этому способствовать. Оптимальная акустическая ситуация создается тогда, когда существует высокий акустический входной сигнал и оптимальное соотношение: полезный звук – побочный звук. Исследования четко показали, что сокращением расстояния между говорящим и слышащим, соответственно – между говорящим и микрофоном пользователя, можно значительно улучшить понимание речи. Это гарантирует не только оптимальный входной сигнал (около 80-90 дБ), но и оптимальное соотношение: полезный звук – побочный звук.

Практический материал для развития слухового восприятия и правильного произношения у тугоухих и глухих детей школьного возраста и взрослых

Отбор практического материала для проверки и развития слухового восприятия и правильного произношения у тугоухих и глухих был произведен, исходя из содержания этапов речевой реабилитации, определенных И. В. Королевой [5] для пациентов с кохлеарным имплантом и принимаемых нами как соответствующие пациентам с ИСА. Выделяются 4 этапа речевой реабилитации, которые частично перекрывают друг друга:

1 этап – начальный этап развития слухового и слухоречевого восприятия с ИСА; задачи этапа: достичь оптимальных настроек ИСА, развить и поддержать активный интерес пациентов к окружающим звукам и речи, желание узнавать их.

2 этап – основной этап развития слухового и слухоречевого восприятия с ИСА.

Задачи этапа: а) научить:

– обнаруживать разные звуки в разных ситуациях, в том числе тихие звуки, звуки в шуме;– слышать различия между разными звуками, в том числе и акустически сходными;

– различать разные признаки звуков (тихий/громкий, один/много, длинный/короткий);

– различать при парном сравнении, узнавать при закрытом и открытом выборе гласные и согласные звуки речи;

– узнавать голоса знакомых людей, интонацию;

– связывать звуки с определенными предметами и действиями, которые их вызывают;

– связывать слова с предметами / их свойствами / действиями / понятиями, которые они обозначают;

б) постепенно формировать непроизвольное и произвольное слуховое внимание; в) развивать слуховую и слухоречевую память; г) формировать слухо-двигательные координации, необходимые для контроля своей речи.

3 этап – языковой этап развития восприятия речи и собственной речи.

Главная задача этапа – развитие речевой системы родного языка, которая включает в себя: развитие слухоречевой памяти; накопление пассивного словаря; развитие грамматических представлений; развитие понимания устной речи слухозрительно и на слух; накопление активного словаря; развитие диалогической речи; развитие связной речи; развитие произносительных навыков, управления голосом, речевого дыхания на основе слухового контроля; развитие навыков чтения и понимания прочитанного.

4 этап – этап развития связной речи и понимания сложных текстов. Этот этап отличается значительно более высоким уровнем овладения родным языком. Задачи этапа:

- научить понимать прочитанный сложный текст;
- пересказать прочитанное;
- связно рассказать о различных событиях и явлениях;
- уметь общаться с разными людьми с помощью речи.

Методика развития слухоречевого восприятия у пациентов с КИ также подробно и основательно разработана И. В. Королевой [5] и в полной мере совпадает с нашими представлениями о том, как, по каким направлениям, в какой последовательности и по каким принципам следует строить работу по развитию слухоречевого восприятия пациентов с ИСА. Поэтому в разработке практических занятий по развитию слухоречевого восприятия пациентов с ИСА, и особенно на основном этапе развития (2 этап), мы будем опираться на методику и практический речевой материал И. В. Королевой [5]. Языковой же этап развития восприятия речи и собственной речи, где главной задачей является развитие речевой системы родного языка, а также этап развития связной речи и понимания сложных текстов следует, на наш взгляд, организовывать, используя методику преподавания русского языка как иностранного.

Занятия по развитию слухоречевого восприятия следует начинать с **оценки слухового восприятия**. Необходимо выяснить, какие звуки речи пациент слышит с ИСА. Предлагаются следующие задания:

– **сосчитать количество звучаний** (1-2-3) неречевых и речевых звуков, имеющих разный частотный состав и громкость:

– *неречевые звуки*: стук барабана, шуршание бумаги, включение/выключение выключателя света, струи воды, скрип двери, кашель, сморкание и т.д.

– *речевые звуки*: произнесение низкочастотных фонем: 1) *а, о, у, ы*; 2) *я, е, ю, и, е, й*; 3) *б-п, ф-в, г-к, ш-ж*; 4) *д-т, л, з, м, н, р, х*; произнесение высокочастотных фонем: *с, ч, щ, ц*.

– **обнаружить включение/выключение звука**: пациенту предлагается рисовать линию в момент протяжного произнесения звуков *а, и, у, ш, с, м, н*; важно, чтобы пациент начинал движение точно в момент начала звучания и прекращал его в момент окончания звучания.

После того как будут определены звуки, воспринимаемые пациентом с ИСА, можно начинать занятия по различению речевых и неречевых звуков соответствующей громкости и частотного диапазона при парном сравнении и при закрытом выборе.

Группа упражнений по различению речевых сигналов при парном сравнении.

При выполнении данных упражнений используется следующий порядок:

1. Слухо-зрительное восприятие: педагог произносит по очереди два речевых сигнала (пару слов, пару фонем, пару предложений) несколько раз; пациент видит только лицо педагога.

2. Восприятие только на слух: педагог несколько раз произносит пару речевых сигналов, закрыв лицо и, *указывая на сигнал* в списке, чтобы пациент знал, какой сигнал произносится.

3. Пациент сам произносит слова, фонемы или предложения, прислушиваясь к звучанию своего голоса.

4. Восприятие только на слух: педагог несколько раз произносит пару речевых сигналов, закрыв лицо и *не указывая на сигнал* в списке; пациент должен узнать, какой сигнал произносится.

5. Педагог произносит слова, фонемы или предложения **в случайном порядке**; пациент должен узнать, какой сигнал произнес педагог.

Весь речевой материал предъявляется не только на слух, но и зрительно – в распечатанном виде или на экране монитора.

1. Различение пар слов.

1. Предъявление пар одно-, трех- и четырехсложных слов:

стук – раковина	шум – говорить	звук – внимательно
кот – работа	стул – машина	хлеб – телефон
торт – тарелка	свист – магазин	пить – голова
нос – заниматься	рот – кастрюля	ключ – аппарат

2. Предъявление пар одно- и двусложных слов:

кот – майка	стук – слушай	звук – кушай
стул – носки	шум – свитер	нос – красный
торт – палец	хлеб – иди	ключ – тапки
куст – синий	ты – нога	стол – сидеть

3. Предъявление пар двух- и трехсложных слов:

кровать – пистолет	мясо – прокатить	литры – понюхать
паста – зубная	ванна – ломаться	валик – пуховик
мыться – полоскать	сытый – насорил	стулья – креслице
нельзя – полоски	гладкий – кипятилок	рулить – модница

2. Различение пар предложений.

Цель данного упражнения – научить пациента различать пары предложений, опираясь на их различия в длине и интонационно-ритмической

структуре. Начинать следует с предложений, значительно отличающихся по длине, и дойти до предложений с минимальными различиями.

1. Привет. – Пойдем заниматься. 2. Ты кушал? – Помой ложки и вилки. 3. Налей чай. – Мама купила молоко?	1. Я купила торт в магазине. – У меня болит живот. 2. На улице холодно. – Ты не видела мою куртку? 3. Я должен позвонить. – Мы пойдем к врачу в пятницу вечером.
---	--

3. Различение пар фонем.

Для данного упражнения также подбираются пары фонем, сильно отличающиеся по звучанию (гласный – глухой шипящий). Затем предъявляются фонемы, имеющие меньшие различия (гласный – звонкий шипящий или взрывной согласный).

А – Ш У – С О – К И – Ф	А – Г У – Р О – Ж А – М
----------------------------------	----------------------------------

Группа упражнений по узнаванию речевых сигналов (из 3-х и более) при закрытом выборе.

Также как и в группе предыдущих упражнений, речевой материал предъявляется в следующей последовательности:

1. Слухо-зрительно: педагог произносит слово и указывает на него в списке, пациент повторяет слово.

2. На слух: педагог произносит слова в медленном темпе, закрыв лицо и указывая на произносимое слово в списке, пациент повторяет слова.

3. На слух: педагог произносит слова в случайном порядке, не указывая их в списке, пациент должен узнать произнесенное педагогом слово.

1. Узнавание слов.

Начинать занятия следует с предъявления разносложных слов (одно-, двух-, трехсложных) и тех слов, с которыми пациент работал в группе упражнений при парном сравнении.

стук – слушай – раковина звук – кушай – внимательно кот – майка – работа стул – носки – машина	шум – пока – говорить зуб – белый – палата ключ – тапки – аппарат стол – привет – батарейка
---	--

В данной группе заданий целесообразно использовать слова, которые относятся к группе высокочастотных слов – числа, дни недели, месяцы, времена года.

После того как пациент научится узнавать все 3 слова, можно увеличить число предъявляемых слов до 6, 9, 12.

торт – палец – тарелка – ты – нога – магазин дом – учиться – обедать – тут – пиши – лестница – жить – думай – напиши

Далее задания усложняются не только путем увеличения числа предъявляемых слов, но и путем предъявления слов с одинаковым числом слогов.

полоскать – горячий – наливаться

ромашка – деловой – варенье

сахар – книга – поезд

клюква – сказка – ласка

пить – вот – рот

сад – дом – честь

2. Узнавание слов в слитной речи.

Данное упражнение, как утверждает И.В. Королева, помогает пациенту перейти от тактики «догадки» к опоре на результаты слухового анализа воспринимаемой речи. Слова в упражнении подбираются так, чтобы по первым словам фразы нельзя было предугадать последующие слова. Сначала педагог произносит все слова изолированно, а затем во фразе с различной комбинацией слов из таблицы. Слова, входящие в один столбик, должны иметь одинаковую слоگو-ритмическую структуру. Правильное узнавание порядка слов во фразе контролируется педагогом через указание пациента на это слово в таблице.

серая	мышка	сидит
белая	кошка	лежит
черный	заяц	бежит

большие	стаканы	стоят	На окне
красные	романы	лежат	На крыле
синие	бидоны	поют	На плите

На этапе обучения говорению, то есть самостоятельному построению собственных предложений и их произнесению, возникает необходимость

обратиться к методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ), поскольку, на наш взгляд, она наиболее адекватна задачам освоения практически нового для пациентов (в дальнейшем учащихся) языка.

В основе методики РКИ лежит **принцип коммуникативности** (или коммуникативной направленности обучения). Этот принцип предполагает формирование коммуникативных умений, подготовку учащихся к решению *естественных*, важных для них коммуникативных задач, т.е. обучение коммуникативной деятельности посредством самой этой деятельности. Языковой и речевой материал отбирается и распределяется с учетом его коммуникативной значимости — сначала обучают наиболее необходимой для общения грамматике и лексике. Новые языковые явления представляются в составе *речевых образцов*, соотносимых с одной или несколькими ситуациями общения. Сам процесс обучения в известной степени *уподобляется процессу реальной коммуникации*, так как основой обучения является коммуникативная практика, постоянное выполнение условно-коммуникативных и подлинно коммуникативных упражнений. Все действия преподавателя и учащихся направляются на достижение главной цели обучения — коммуникативной компетенции.

Принцип коммуникативности конкретизируется в частных принципах, это:

- **принцип функциональности**, согласно которому языковой материал отбирается с учетом его коммуникативной функциональной значимости;

- **принцип наглядности и ситуативности**, согласно которому учебный материал вводится в ситуациях, моделирующих реальное общение;

- **принцип коммуникативного контроля**, заключающийся в исправлении в устной речи учащихся только коммуникативных ошибок и игнорирования ошибок, не нарушающих коммуникацию;

- **принцип языковой системности и сознательности**, направленный на формирование у учащихся системных знаний о русском языке как основы для самоконтроля правильности речи и в перспективе на формирование сознательного владения русским языком;

- **принцип систематичности и последовательности**, который заключается в четырех правилах: от простого к сложному, от легкого к трудному, от известного к неизвестному, от близкого к далекому. При этом каждое новое языковое понятие включается в систему уже сформированных у учащихся понятий, логически связывается с ними, последующее опирается на предыдущее, подготавливая обучаемого к усвоению нового материала.

Содержание обучения — это совокупность всего того, что учащийся должен усвоить в процессе обучения. В проблематику содержания обуче-

ния входят вопросы отбора и организации учебного материала в курсе русского языка. На отбор учебного материала оказывает влияние, прежде всего, принцип коммуникативности. Поэтому материал, изучаемый на занятиях по русскому языку на данном этапе обучения, должен отвечать коммуникативным потребностям обучаемых и быть значимым для социально-бытовой и социально-культурной сфер общения. Так, на основе анализа коммуникативных потребностей обучающихся выделяется список наиболее типичных ситуаций. В него включены следующие ситуации общения:

- в государственных и административных службах;– на почте;
- в банке;
- в столовой, в буфете, в кафе, в ресторане;
- в библиотеке;
- на занятиях;
- на улицах города, в транспорте;
- в театре, в музее, на экскурсии;
- в поликлинике, у врача;
- в магазине, на рынке;
- в аптеке;
- в аэропорту, на вокзале;
- при разговоре по телефону.

Также выделяются коммуникативные задачи (речевые интенции), которые учащийся должен уметь реализовывать в каждой из этих стандартных ситуаций общения, и общие типы речевых интенций:

- интенции, связанные с установлением контакта (вступать в коммуникацию, знакомиться с кем-либо, представляться или представлять другого человека, здороваться, прощаться и т.д.);
- интенции, связанные с запросом и сообщением информации (задавать вопрос или сообщать о факте или событии, лице, предмете и т.д.);
- интенции, связанные с воздействием на собеседника (выражать намерение, желание, просьбу, требование и т.д.);
- интенции, связанные с оценкой (выражать свое отношение, давать оценку лицу, предмету, факту, событию и т.д.).

Выделяются следующие темы социально-бытовой и социально-культурной сфер общения:

Тема 1. Рассказ о себе, своей семье;

Тема 2. Рассказ о России, ее географии, экономике, культуре;

Тема 3. Рассказ о родном городе, его истории, достопримечательностях;

Тема 4. Рассказ о друге;

Тема 5. Рассказ об изучении русского языка;

Тема 6. Рассказ о выходном дне (отдых, традиции, общение с друзьями в свободное время);

Тема 7. Рассказ о Казани, ее истории, достопримечательностях;

Тема 8. Рассказ о своих увлечениях, о своем хобби.

В данной методике обучения русскому языку основной единицей обучения общению (хотя и не единственной) является предложение (речевой образец). Речевой минимум представляет собой совокупность таких речевых образцов. Овладение речевым материалом типичных ситуаций общения предполагает овладение входящими в их состав языковыми средствами. К ним относятся наиболее значимые для коммуникации явления фонетики, лексики и грамматики, которые обязательно входят в состав языковых минимумов.

Так, например, морфологический минимум охватывает все основные грамматические категории, характерные для существительного, местоимения, прилагательного, глагола, числительного, наречия, а также наиболее употребительные в русском языке предлоги и союзы. Синтаксический минимум включает основные типы простого и сложного предложения, а также способы выражения субъекта, предиката, объекта, атрибута и разных видов обстоятельств. На организацию учебного материала также оказывает влияние принцип коммуникативности. Данный курс строится как последовательность речевых образцов, которые расположены по принципу от простого к сложному. Если на первом занятии обучающиеся знакомятся с речевыми образцами типа: «Это Антон», «Кто это?», «Это Антон?», то в конце курса обучения они уже работают со сложноподчиненными предложениями, осложненными причастными и деепричастными оборотами. Выделение предложения в качестве основной единицы обучения обуславливает ведущую роль грамматики в определении последовательности изучения речевых образцов. Каждый речевой образец строится по определенной синтаксической схеме и служит для введения определенной грамматической темы. На материале речевых образцов строится обучение не только грамматике, но и всем другим аспектам языка. Поскольку любое языковое явление может стать коммуникативным, только оказавшись в предложении, важное значение приобретает требование обучать лексике и морфологии на синтаксической основе. На материале речевых образцов обучают и фонетике (отрабатывают слитность произнесения слов в синтагмах и правильное интонирование предложений).

На организацию учебного материала оказывает влияние и принцип языковой системности. Так, например, невозможно сначала обучать произ-

ношению мягких согласных, а затем произношению твердых, до тех пор пока учащиеся не усвоят понятие о роде и числе существительного; невозможно начинать изучение прилагательных, порядковых числительных, указательных, притяжательных и определительных местоимений и т.д. Как правило, навыки владения одним явлением формируются на основе навыков владения другим, а логика внутрисистемных языковых связей не позволяет устанавливать произвольный порядок изучения грамматического материала. Любое обучение представляет собой определенную последовательность действий. Эти действия, выполняемые преподавателем и обучающимися, в методике обучения языку называют **приемами обучения**.

Действия преподавателя, направленные на выполнение конкретной методической задачи, называют **приемами преподавания**. Среди приемов преподавания выделяют:

- прием введения нового материала;
- прием организации овладения материалом;
- прием контроля результатов обучения.

Действия обучающегося, направленные на выполнение конкретной учебной задачи, называют **приемами изучения**. Среди приемов изучения выделяют:

- прием понимания нового материала (распознавания, языковой догадки);
- прием овладения новым материалом – участие в тренировке, речевая практика;
- прием самоконтроля.

Особое место занимают приемы, связанные с организацией речевой практики, т.е. приемы использования упражнений. На начальном этапе обучения русскому языку это, прежде всего, условно-коммуникативные упражнения, предназначенные для формирования речевых навыков, и подлинно-коммуникативные, направленные на формирование речевых умений. При выполнении таких упражнений все внимание учащихся переходит на содержание речи, а правильность употребления изучаемого явления языка контролируется непроизвольно.

С понятием приема тесно связано понятие **метода обучения**. В методике обучения языку под методом обучения чаще всего понимается система идей, представлений о том, как надо строить учебный процесс, какие принципы обучения должны в нем находить отражение, какие приемы обучения должны быть в нем использованы. Среди методов как систем выделяют: сознательно-практический и сознательно-сопоставительный, интуитивный или прямой метод, интенсивный метод и пр.

Прямой метод, применяемый на начальных стадиях обучения языку, обладает характерными чертами современной модификации прямого метода:

- имитативное обучение фонетике;
- семантизация лексики преимущественно наглядным способом;
- введение новой грамматики на основе речевых образцов;
- использование коммуникативных упражнений главным образом диалогического характера;

- обучение любому виду речевой деятельности с самого начала учебных занятий осуществляется через практику в этом виде речевой деятельности (отсутствует подготовительный этап, связанный с анализом изучаемых единиц языка и выполнением языковых упражнений). Каждый метод находит свое воплощение в системе средств обучения, с помощью которых и осуществляется обучение языку.

Урок как организационная единица обучения включает в себя стабильные и вариативные компоненты. К стабильным компонентам занятия относятся: его начало, основная часть и завершение занятия. Занятие начинается с фонетической зарядки и речевой разминки, которая занимает 10-15 мин. учебного времени. Приветствие преподавателя часто переходит в беседу с группой по поводу какого-либо события, погоды и т.д. В ходе беседы преподаватель стимулирует учащихся на обсуждение поднятых им вопросов.

Центральная часть занятия включает в себя следующие структурные единицы: объяснение нового материала, его закрепление в ходе выполнения тренировочных упражнений, речевую практику, работу с текстом и др.

Объяснение нового материала может иметь индуктивный характер (от наблюдений над фактами языка преподаватель подводит учащихся к выводу в виде правила, языковой закономерности) и дедуктивный характер (сначала дается правило, которое затем подкрепляется примерами, иллюстрирующими использование языкового явления в речи). Объяснение на начальном этапе обучения, как правило, практическое (например, при ознакомлении со значениями глаголов движения или глагольных приставок, когда широко используются средства наглядности) или теоретико-практическое.

Закрепление введенного материала – наиболее ответственная часть занятия, так как в результате тренировки формируются речевые навыки, обеспечивающие безошибочное применение усвоенных знаний в различных ситуациях общения.

Завершающая часть занятия включает в себя подведение итогов урока, контроль, оценку работы, задание на самостоятельную работу.

Выполнение задания на самостоятельную работу должно обязательно проверяться. Проверка задания на самостоятельную работу нужна не только для того, чтобы оценить работу обучающегося, это еще и своеобразный «мостик» к другим видам работы на уроке, поэтому проверку целесообразно проводить в начале урока. При этом преподаватель должен вести учет возникающих трудностей, фиксировать и обобщать типичные ошибки обучающихся.

Специфика речевой деятельности в системе обучения языку

Речевая деятельность представляет собой систему умений творческого характера, направленную на решение коммуникативных задач в зависимости от ситуации общения.

Выделяют четыре основных вида речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение и письмо. Аудирование и говорение обслуживают устную форму общения, а чтение и письмо – письменную.

В психологии выделяют не только основные виды речевой деятельности, но и производные или комбинированные, включающие два основных вида — рецептивный и продуктивный, точнее рецептивно-продуктивный или репродуктивный, так как речь идет о воспроизведении воспринятого. К таким видам речевой деятельности относится, например, конспектирование текста во время его прослушивания.

Важной особенностью процесса формирования коммуникативных умений и речевых навыков на начальном этапе обучения является комплексность обучения.

Комплексность построения учебного процесса подразумевает взаимосвязанное обучение всем видам коммуникативных умений, т.е. обучение, направленное на одновременное и параллельное развитие аудирования, говорения, чтения и письма. Вводя новый звук и соответствующую ему букву, преподаватель использует последовательность заданий: «Слушайте! Повторяйте! Читайте! Пишите!» с целью формирования у учащегося слухо-произносительно-зрительно-моторных связей.

Вводя каждое новое слово в первый месяц обучения и трудные для усвоения слова в последующие месяцы, преподаватель сначала обеспечивает зрительное и слуховое восприятие этих слов, а затем просит обучающихся эти слова проговорить и написать, формируя те же самые связи.

В процессе работы с текстом также сочетаются разные виды речевой деятельности: чтение – говорение, чтение – письмо, чтение – аудирование, аудирование – говорение, аудирование – письмо, аудирование– чтение, говорение – письмо, письмо – говорение, причем развитие одного умения способствует развитию других.

Формирование речевых умений является основной целью занятий на этапе практики, и, следовательно, особое внимание уделяется выполнению речевых упражнений, соотношение которых с подготовительными при коммуникативной направленности занятий обычно составляет 4:1. К таким относятся:

– **вопросно-ответные упражнения.** Это один из наиболее часто встречающихся видов упражнений на этапе практики. Вопросы, на которые предстоит отвечать учащимся, касаются содержания прочитанного текста либо ситуаций общения, которые обсуждаются на занятиях;

– **репродуктивные упражнения.** Выполнение таких упражнений предусматривает со стороны учащихся воспроизведение прочитанного/прослушанного текста или зрительно-слухового ряда (при просмотре видеофильмов, кинофильмов);

– **пересказ.** Широко используется на всех этапах обучения. Может быть осуществлен на основе слухового восприятия (тренировка в аудировании и говорении) и на основе зрительного восприятия (обучение чтению и говорению). Пересказ может быть кратким, подробным, с изменением ситуации, от лица одного из персонажей;

– **инициативные упражнения.** Вид речевых упражнений, при выполнении которых учащиеся должны задать вопрос собеседнику. Такие упражнения часто выполняются в рамках различных ролевых игр.

Система обучения каждому виду коммуникативных умений не исчерпывается только формированием речевых навыков. Основное условие становления коммуникативных умений — постоянная речевая практика учащихся (для того чтобы научиться говорить, обучающиеся должны говорить, для того чтобы научиться писать, они должны писать и т.д.). Следовательно, на учебных занятиях необходимо создавать условия для регулярной речевой практики с учетом постоянного усложнения учебных задач, возрастания объема текстов и т.д.

Формирование коммуникативных умений должно осуществляться регулярно, при этом необходимо опираться на механизм памяти учащихся.

У людей с ограниченными возможностями по слуху механизм вербальной памяти сформирован очень слабо, поэтому в процессе обучения языку необходимо постоянно и систематично тренировать его. Для развития оперативной памяти рекомендуются следующие упражнения:

– слушание и повторение предложений, длина которых постоянно возрастает;

– восприятие на слух двух коротких простых предложений, объединение их в одно сложное;

– слушание ряда слов, воспроизведение тех из них, которые относятся к определенной теме;

– слушание предложения, его повторение и добавление к нему еще одного, связанного с ним по смыслу;

– пересказ текста по принципу «снежного кома»: первый обучающийся говорит одну фразу, его сосед повторяет эту фразу и добавляет к ней еще одну, третий повторяет то, что сказали первые два, и добавляет третью фразу и т.д.

В процессе формирования коммуникативных умений необходимо специально обучать слабослышащих и глухих анализу и конструированию текстов. Как уже отмечалось, основной единицей обучения языку на начальном этапе считается речевой образец. Вместе с тем мы считаем, что учащиеся к концу обучения должны овладеть умениями понимания и построения не только предложений, но и текстов. Для этого недостаточно уметь понимать и конструировать предложения – необходимо знать еще и основные закономерности построения текста, различать монологический и диалогический тексты.

Для формирования текстовых умений могут использоваться следующие виды упражнений:

– прочитайте текст и дайте ему название;

– выберите из написанных на доске предложений то, которое выражает тему прослушанного текста;

– выделите в тексте главное и второстепенное;

– разделите текст на смысловые части, выделите в них ключевые слова (предложения), подберите названия к каждой смысловой части;

– составьте план текста;

– составьте текст из данных предложений (расставьте их в нужном порядке);

– допишите недостающие части текста;

– закончите текст и т.д.

Подобного рода задания оказываются полезными при формировании у учащихся умений чтения, аудирования, устной монологической речи и письма.

Аудирование

Аудирование – процесс восприятия и понимания звучащей речи. Успешность аудирования зависит от правильности внутренней имитации услышанного, умения расчленять звучащую речь на отдельные грамматико-семантические звенья: фразы, синтагмы, словосочетания, слова; умения удерживать слова, словосочетания на протяжении времени, необходимого

для осмысления целого высказывания, фрагмента; умения по началу слова, словосочетания, предложения, целого высказывания предугадать его конец, что облегчает понимание говорящего и т.д. В свою очередь правильное озвучивание слов про себя зависит от сложившихся четких произносительных навыков во внешней речи. Значит, на начальном этапе обучения аудирование и говорение должны развиваться в тесной взаимосвязи. Это обеспечивает связь между артикуляционными и слуховыми ощущениями.

Достижение обучающимися довольно высокого уровня умения понимать устную русскую речь предполагает регулярную целенаправленную работу преподавателя по обучению аудированию. Система этой работы представляет собой серию аудиотекстов, усложняющихся от урока к уроку, и специальных заданий, сопровождающих эти тексты.

Аудиотексты, предъявляемые на начальном этапе работы, строятся на лексико-грамматическом материале, полностью знакомом учащимся. В дальнейшем в учебные аудиотексты включается и новая лексика. Делается это для того, чтобы научить устанавливать смысл речевых сообщений в условиях естественной речевой коммуникации, когда они неизбежно будут слышать не только знакомые, но и незнакомые слова. При этом количество незнакомых слов в тексте нарастает постепенно. Возрастает и объем аудиотекста. Кроме того, аудио тексты должны содержать интересную или полезную для обучающихся информацию, соответствовать их жизненному и языковому опыту, быть просто и логично построенными, располагать избыточными элементами информации (содержать вводные слова, синонимы, перифразы, повторы, паузы), состоять в основном из простых предложений.

Работа над каждым аудиотекстом на занятии включает три стадии: стадию предтекстовой работы, стадию аудирования текста и стадию после текстовой работы. На стадии предтекстовой работы осуществляются:

- введение в тему аудиотекста;
- снятие лексических трудностей аудиотекста;
- развитие языковой догадки.

В процессе введения в тему аудио текста преподаватели могут использовать средства изобразительной наглядности, объектом особого внимания на предтекстовом этапе являются ключевые слова – не рекомендуется использовать аудиотексты, ключевые слова в которых являются новыми для обучающихся.

После предтекстовой стадии начинается собственно аудирование текста. Этот процесс протекает намного более успешно, если сопровождается заданием, направляющим обучающихся на поиск какой-либо инфор-

мации в тексте, так называемым притекстовым заданием. Такие задания направлены не на языковую форму текста, а на его содержание, например:

– Прослушайте текст и скажите, какую специальность выбрал Виктор и почему?

– Прослушайте текст и скажите, почему между героями рассказа произошла ссора?

– Прослушайте текст и опишите внешность главного героя.

После прослушивания текста осуществляется послетекстовая работа. Основная ее задача — проверка понимания аудиотекста. Проверяются выполнение притекстового задания, понимание основной идеи текста. Формы проверки: ответы на вопросы по тексту, тесты множественного выбора (выбор правильного ответа из ряда предложенных) или определение ложных и правдивых утверждений, основанных на информации из текста. На стадии послетекстовой работы преподаватель также семантизирует незнакомую обучающимся лексику.

Существуют разные типы подготовительных и речевых упражнений:

1. Упражнения для развития фонематического слуха и механизмов внутреннего проговаривания:

– прослушайте и повторите несколько пар слов (слова с разными фонемами; омофоны).

2. Упражнения на развитие интонационного слуха и механизма сегментации речевой цепи:

– прослушайте предложения, поставьте в графическом ключе точку, вопросительный или восклицательный знак;

– прослушайте предложения и повторите их, соблюдая интонацию, трансформируя вопросительную интонацию в повествовательную и наоборот;

– прослушайте предложение, разбейте его в графическом ключе на синтагмы.

3. Упражнения на развитие механизма оперативной памяти:

– прослушайте слова, повторите их в данной последовательности;

– прослушайте слова, запомните те из них, которые относятся к одной теме;

– повторите фразу и добавьте к ней новую, связанную по смыслу с предыдущей.

4. Упражнения на вероятностное прогнозирование:

– прослушайте описание ситуации, постарайтесь понять и закончить мысль;

– составьте текст по предложенным опорным словам.

5. Упражнения на расширение объема памяти:

- прослушайте 2–3 короткие фразы, соедините их в одну;
- прослушайте текст, восстановите его по опорным словам и др.

Принципы организации и презентации аудиотекста определяются этапом обучения, сферой общения, уровнем языковой подготовки, а также жизненным опытом и интересами учащихся.

Чтение

Чтение – это вид речевой деятельности, направленный на восприятие и переработку информации письменного текста. В зависимости от целевой установки различают изучающее, ознакомительное, просмотровое и поисковое чтение.

На начальном этапе обучают двум видам чтения: ознакомительному и изучающему.

Ознакомительное чтение – это чтение без специальной установки на последующее использование или воспроизведение полученной информации. Это чтение ради удовлетворения собственных читательских интересов, ради получения эстетического наслаждения, ради отдыха. Объектом такого чтения являются художественные, газетно-публицистические и научно-популярные тексты.

Изучающее чтение – это чтение с установкой на последующее использование или воспроизведение полученной информации. Основная его цель – точно и полно понять информацию, содержащуюся в тексте, критически ее осмыслить, сопоставить с уже имеющимися сведениями и запомнить. При этом, поскольку информация выражена вербально, учащиеся иногда запоминают не только саму информацию, но и ее языковое выражение.

Выделяются следующие умения в области чтения, которые должны быть сформированы у учеников:

- использование различных стратегий чтения в зависимости от коммуникативной установки;
- понимание как основной, так и дополнительной информации, содержащейся в тексте, с достаточной полнотой, точностью и глубиной;
- понимание основной идеи текста;
- адекватная интерпретация хода авторских рассуждений, выводов и оценок автора.

Поскольку изучающее и ознакомительное чтение – это разные виды чтения, то и обучать им следует по-разному и на текстах, отличающихся по объему и количеству незнакомых слов.

Тексты для ознакомительного чтения обычно больше по объему, чем тексты для изучающего чтения (их объем в конце курса обучения вполне может достигать 1000 слов), но при этом они легче. Они могут включать до 5 % незнакомых слов (то есть до 50 незнакомых слов при общем объеме текста 1000 слов), причем это будет либо избыточная лексика, которую можно опустить без ущерба для понимания содержания текста, либо лексика, значение которой можно определить при помощи языковой догадки. Все ключевые слова текста должны быть или знакомы студентам, или предварительно семантизированы.

Тексты для изучающего чтения обычно намного меньше по объему. В конце второго семестра их объем, как правило, не превышает 500 слов. В то же время они более трудные для иностранных студентов. В них иногда включается до 10 % незнакомых слов (то есть до 50 незнакомых слов при общем объеме текста 500 слов), при этом неважно, ключевые это слова или не ключевые, но все же необходимые для понимания деталей текста, или избыточная лексика.

Процесс обучения ознакомительному чтению подобен обучению аудированию. Работа над текстом на занятии включает в себя три этапа: предтекстовая работа, собственно чтение и послетекстовая работа. На стадии предтекстовой работы преподаватель вводит студентов в тему текста и предлагает им задания, предназначенные для снятия лексических трудностей и развития языковой догадки. Затем начинается чтение текста, непосредственно перед которым преподаватель дает им притекстовое задание, активизирующее их внимание, оперативную память, механизмы вероятностного прогнозирования и осмысления. Например:

– Прочитайте текст и скажите, кем хотел стать герой этого рассказа. Кем он стал и почему?

– Прочитайте текст и скажите, кто из его героев вам больше всего понравился. Почему?

На послетекстовой стадии преподаватель проверяет выполнение притекстового задания, понимание основной идеи текста, ее развитие. При этом используются такие же формы проверки, как и при обучении аудированию:

- ответы на вопросы по тексту;
- тесты множественного выбора;
- установление ложных и истинных фактов;
- нахождение в тексте каких-либо фактов;
- выстраивание фактов в логической или хронологической последовательности;

– оценка прочитанного текста и ее аргументация.

Система обучения изучающему чтению отличается от системы обучения ознакомительному чтению рядом особенностей. Полное и точное понимание текста требует от учащегося не только языковой догадки, но также умений пользоваться словарями, справочниками и анализировать лексику и грамматику в тексте. Вот почему процесс обучения изучающему чтению более длителен и трудоемок, чем процесс обучения ознакомительному чтению. Прежде чем учащиеся научатся самостоятельно читать тексты с установкой на полное и точное их понимание, необходима большая подготовительная работа под руководством преподавателя.

На подготовительном этапе учащиеся под руководством преподавателя читают текст по предложениям вслух и анализируют его. На подготовительном этапе обучения изучающему чтению необходимо чтение вслух, так как оно формирует умение быстрого узнавания слова и мгновенного соотнесения графического образа слова с его слухо-моторным образом и со значением.

Следующий этап – это этап самостоятельного изучающего чтения на учебном занятии под контролем преподавателя. Перед тем как учащиеся начнут читать текст, преподаватель должен дать им установку на последующее использование информации этого текста. Кроме того, на этапе самостоятельного изучающего чтения на занятии необходимо сообщать учащимся, за какое время они должны прочитать текст.

Проверка понимания текста осуществляется в форме вопросов по его содержанию или в форме тестов. Иногда в целях проверки понимания деталей текста преподаватель организует чтение студентами вслух по предложениям с анализом слов и грамматических форм (то есть используется тот же вид работы, что и на подготовительном этапе). Кроме того, учащиеся могут выполнять лексико-грамматические упражнения в целях усвоения содержащегося в тексте языкового материала и строить на его основе разного рода вторичные тексты: устные и письменные пересказы, планы, конспекты.

Прочитанный текст часто является средством для овладения другими видами речевой деятельности: говорением, аудированием, письмом. Преподаватель может путем умелой постановки вопросов побудить учащихся к монологическому высказыванию или к дискуссии. Еще одним этапом является самостоятельное изучающее чтение на самостоятельной работе. Преподаватель дает задание прочитать дома какой-либо текст (а иногда и подготовить на его основе вторичный текст), а на уроке или проверяет понимание прочитанного, или организует его обсуждение, или работает с вто-

ричным текстом, или предлагает студентам лексико-грамматические упражнения и т.д.

Говорение

Говорение представляет собой вид речевой деятельности, с помощью которого осуществляется устная форма общения, направленная на установление контакта и взаимопонимания с другими людьми, на выражение эмоционального отношения к передаваемому сообщению. Говорение как вид речевой деятельности возможно при наличии мотива деятельности, возникающего, когда у человека появляется желание войти в речевое взаимодействие для достижения определенной цели (коммуникативная потребность). Это может быть обмен мнениями; установление контакта при общении, знакомстве, выражении благодарности; информирование; запрос информации; побуждение к действию; выражение чувств, переживаний; выражение отношения к какому-либо событию.

Реализация говорения может происходить в форме диалога или монолога.

Особенностью диалога является то, что он создается не одним человеком, а двумя людьми, а это значит, что его нельзя изначально полностью запрограммировать. По этой причине в обучении диалогической речи на подготовительном факультете сложно опираться на типовые диалогические тексты. Первоэлементами диалога являются реплики различной протяженности: от одного до нескольких предложений. Соединение реплик, характеризующееся структурной, интонационной и смысловой законченностью, называют диалогическим единством. Диалогическое единство является типовым фрагментом диалога (речевым образцом), и в силу этого рассматривается в качестве основной единицы обучения диалогической речи. Наиболее распространенные виды диалогических единств: вопрос – сообщение, вопрос – контрвопрос, побуждение – сообщение, побуждение – вопрос, сообщение – вопрос, сообщение – сообщение, сообщение – реплика-подхват, продолжающая или дополняющая мысль.

Обучение диалогической речи представляет собой движение от элементов к целому, от отдельных диалогических единств к пространному диалогу, в котором реализуются различные речевые интенции. Система речевых упражнений в данном случае представляет собой серию учебных диалогов, усложняющихся от урока к уроку, и специальных заданий, предназначенных для работы с ними. Диалоги, изучаемые на самых первых уроках, состоят, как правило, из одного, реже двух диалогических единств, причем фрагменты диалога часто однотипные. Например,

– Ты идешь в библиотеку?

- Да, в библиотеку.
- Я тоже иду в библиотеку. Пойдем вместе.
- С удовольствием.

В дальнейшем объем учебных диалогов постепенно увеличивается, и возрастает не только количество диалогических единств, но и количество речевых интенций, получающих отражение в совместном общении.

Традиционно новые диалогические единства предъявляются не в устной, а в письменной форме: учащиеся встречаются эти типовые фрагменты диалога в учебнике и работают с ними так же, как и с текстами для изучающего чтения. Однако любые диалоги являются принадлежностью не письменной, а устной речи, и поэтому уже на начальных стадиях обучения необходимо предъявлять новое диалогическое единство не только в письменной, но и в устной форме (в речи преподавателя или в звукозаписи), а затем постепенно переходить к преимущественно устному их предъявлению.

После предъявления и объяснения нового диалогического единства преподавателем учащиеся проговаривают его и выполняют подстановочные упражнения, в которых варьируется лексический состав реплик диалога. При этом на начальных стадиях работы лексика, используемая для подстановки, предлагается преподавателем или учебником, а на более поздних стадиях учащиеся выполняют данные упражнения без помощи преподавателя или учебника.

Уже через 2-3 месяца после начала обучения учащиеся овладевают набором диалогических единств, позволяющих им принимать участие в беседах на темы: о семье, о себе, о друге, о жизни в России и на родине и т. д. Однако для того чтобы ученики научились вести такие беседы, необходима подготовительная работа. Наиболее распространенным приемом обучения ведению беседы является вопросно-ответная тренировка учащихся. Преподаватель в довольно быстром темпе задает учащимся вопросы по изученной теме, а они на эти вопросы отвечают. Например:

– Вы занимаетесь спортом? Какой вид спорта вам нравится? Почему? Вам нравится смотреть футбол или хоккей по телевизору?

– Вы любите смотреть телевизор? Какие программы вам нравятся? Вы смотрите новости? На каком языке? Вы понимаете новости на русском языке? Вы смотрите художественные фильмы, мультфильмы?

– Вы любите музыку? Какую? Кто из современных музыкантов вам нравится? Вы часто бываете на концертах, на дискотеках?

– Вы часто бываете на экскурсиях? Куда вы уже ходили (ездили)? Что вы увидели? Что вам понравилось? У вас есть фотоаппарат? Что вы фотографировали?

– Вы любите читать? Что вы читаете? О чем эти книги? Кто ваши любимые писатели? Вы любите стихи? Какие стихи вы знаете наизусть? Кто их написал? Знаете ли вы имена известных русских поэтов? Вы уже читаете газеты и журналы на русском языке?

– Вы любите работать на компьютере? Вы часто работаете в Интернете? Какую информацию вы ищете в Интернете? Вы пишете электронные письма?

Монолог представляет собой продолжительное высказывание одного лица, обращенное к слушателю (слушателям). Монологическая речь отличается от диалогической большей развернутостью, подготовленностью, более тщательным отбором языковых средств, более сложным синтаксисом. Монологический текст служит средством передачи разных речевых интенций: говорящий или сообщает какие-то факты, рассказывает о каких-то событиях, или описывает количественные и качественные признаки объекта, его структурные признаки. В зависимости от степени самостоятельности мыслей говорящего человека выделяют:

а) высказывания, полностью передающие форму и содержание первичного текста (воспроизведение выученного наизусть);

б) высказывания, передающие содержание прослушанного текста или прочитанного близко к тексту (подробный пересказ);

в) высказывания, кратко передающие содержание первоисточника (краткий пересказ);

г) высказывания, опирающиеся на первоисточники, но передающие и собственные мысли говорящего, например, содержащие собственные оценки каких-либо фактов;

д) полностью самостоятельные высказывания.

Необходимо формировать у учеников два основных умения монологической речи: умение строить самостоятельное монологическое высказывание (продукция) и умение делать устный пересказ прослушанных и прочитанных текстов (репродукция).

Обучение устному пересказу обычно начинается с изучающего чтения текста. Текст устного пересказа (вторичный текст) обычно всегда меньше по объему и часто беднее по содержанию, чем текст-источник (первичный текст). При его подготовке у учащихся может возникнуть трудность в определении того, что отобрать для пересказа. Преподаватель должен объяснить учащимся, что в пересказе обязательно должна сохраниться основная идея текста. Для этих целей полезно предъявить два варианта какого-либо учебного текста: вариант, предложенный для изучающего чтения, и его пересказ одним из лучших учеников. Преподаватель, сравни-

вая эти два варианта, показывает учащимся, какую информацию из первичного текста ученик использовал в своем пересказе. Вторичный текст (текст пересказа, являющийся в данном случае образцом) предъявляется сначала в письменной форме, а затем и в устной.

Следующей стадией обучения пересказу текстов является работа по формированию у учащихся текстовых умений. В ходе такой работы ученики учатся самостоятельно определять главную идею текста, вместе с преподавателем составляют его план, выписывают ключевые слова. В течение ряда занятий учащиеся учатся пересказывать текст с опорой на план и ключевые слова. В дальнейшем они переходят к пересказу текста без каких-либо внешних опор.

Обучение самостоятельной монологической речи предполагает движение от текста-образца к составлению собственного монологического высказывания.

Текст-образец предлагается учащимся в письменном виде как текст для изучающего чтения. Так как мы обучаем устной речи, целесообразно организовать прослушивание этого текста в исполнении преподавателя. Текст подвергается анализу на разных уровнях:

- а) анализируется главная идея, ее логическое развертывание, композиция;
- б) анализируются особенности его фонетико-интонационного оформления;
- в) рассматриваются его лексико-грамматические особенности.

Учащимся дается задание на самостоятельную работу подготовить подробный пересказ текста. На следующем занятии преподаватель проверяет подготовленность учащихся, которые могут пересказывать не весь текст целиком, а какой-то определенный его смысловой фрагмент.

На последующих занятиях в процесс обучения вводятся виды работ, предполагающие частичное изменение текста-образца: воспроизведение текста с изменением его начала или конца, введением нового действующего лица, изменением композиции. Далее следует более творческий этап работы: учащимся предлагают объяснить, чем вызвана та или иная последовательность событий, описанных в тексте, дать характеристику действующим лицам (места действия, эпохи), высказать свое собственное отношение к фактам, изложенным в тексте, и обосновать его и т.д. Преподаватель может предложить передать содержание текста от разных лиц – героев текста, причем в этом случае каждый учащийся будет вести повествование с позиции персонажа, от лица которого он говорит, защищая его точку зрения, мнение, действия и т.д.

Наконец, преподаватель не задает ни содержания текста, ни его языкового оформления. Он предлагает учащимся лишь тему для монологического высказывания, и они уже самостоятельно, опираясь на собственные знания, в том числе на знание правил построения текста, конструируют самостоятельное монологическое высказывание. Такие задания чаще всего даются на самостоятельную работу.

Письмо

В методике письменной речью называется умение передавать информацию с помощью письменной формы.

Ученику выдвигаются следующие требования к владению письмом как видом речевой деятельности в социально-культурной сфере общения:

– уметь построить письменное монологическое высказывание продуктивного характера на предложенную тему социально-культурного характера в соответствии с коммуникативной установкой;

– уметь построить письменное монологическое высказывание репродуктивного характера на основе прочитанного или прослушанного текста социально-культурной тематики в соответствии с коммуникативно заданной установкой;

Кроме того, предъявляется ряд требований к сформированности умений письма в учебно-профессиональной сфере общения.

– составить письменное высказывание репродуктивного характера;

– составить план прочитанного или прослушанного текста;

– составить конспект прочитанного или прослушанного текста.

Таким образом, в области письменной речи учащиеся должны научиться:

а) писать словарные и переводные диктанты;

б) выполнять письменные задания в вопросно-ответной форме;

в) выполнять письменные задания на аудирование;

г) составлять планы прочитанных и прослушанных текстов учебно-научной тематики;

д) уметь написать короткое письмо, записку, поздравление и др.;

е) уметь писать текст из 18–20 предложений на одну из предложенных тем: о себе, своей семье, учебе, изучении русского языка, свободном времени, родном городе;

ж) уметь изложить основное содержание текста-источника, опираясь на вопросы (средний этап);

з) уметь писать собственные тексты, отражающие личные представления о предмете речи (средний этап).

В первые месяцы обучения письмо еще не выступает в качестве цели обучения, являясь средством обучения устной речи. В этот период учащиеся пишут текстовые диктанты и ответы на вопросы по содержанию прочитанного, переписывают небольшие тексты. Впоследствии значимость письма как вида речевой деятельности возрастает, студенты начинают обучаться выражению своих мыслей в письменной форме.

Для создания текстов учащиеся должны приобрести элементарные текстовые умения: вычленять главную идею текста; делить текст на смысловые фрагменты; составлять планы, содержащие сначала вопросительные, а затем и назывные предложения; сокращать тексты; отбрасывать избыточную, несущественную информацию; применять различные способы трансформации текста.

Эти виды работы выводят учащихся на письменные пересказы прочитанных текстов. Изложение прослушанного текста чрезвычайно значимо для учащихся: оно готовит их к самостоятельному выражению своих мыслей в письменной форме.

Для развития умения письменного пересказа прослушанных и прочитанных текстов рекомендуется использовать следующие виды упражнений:

- краткое изложение содержания текста;
- пересказ рассказа от лица разных его героев;
- запись придуманного самими учащимися конца рассказа.

Для того чтобы облегчить переход к самостоятельным письменным высказываниям, преподаватели предлагают учащимся написать небольшие рассказы с использованием различных видов опор: вербальных (план, список вопросов, ключевые слова) или наглядных (картинки, фотографии, репродукции, схемы и таблицы).

Не менее важным представляется развитие навыков свертывания информации и выделения главной информации, которые формируются при помощи следующих видов работы:

- выделение смысловых частей при чтении текста и их озаглавливание;
- составление плана к пройденному тексту;
- выделение опорных слов во фразе при чтении;
- выделение опорных слов во фразе при аудировании, составление опорных фраз к услышанному тексту;
- выделение основной информации в аудируемом сообщении;
- письменный пересказ прослушанного текста с предварительным сокращением в процессе устного пересказа.

Система тренинга СРТ «Бекар». Развитие речевого слуха у глухих и тугоухих детей зависит от степени сформированности слуховой функции,

уровня умственного и речевого развития, лексического содержания предъявляемого на слух речевого материала. Слухоречевое восприятие, по мнению Э.И. Леонгард [7], обеспечивается работой речевого аппарата глухого человека. Слушая речь, глухой проговаривает то, что слышит, сначала вслух, потом про себя, приближая тем самым свою речь к услышанному образцу. Для этого с детства у тугоухого и глухого ребенка формируется слухоречевая связь.

Прежде всего, для эффективной работы по развитию слухового восприятия (речевого слуха), формированию и закреплению правильного звукопроизношения у людей со значительным снижением слуха необходимо учитывать параметры легкости восприятия аудиального и визуального материала и артикуляторного воспроизведения фонем.

Развитие восприятия речи на слух у детей с нарушенным слухом осуществляется с помощью индивидуального подхода, если он базируется на следующих положениях: лицам, достигшим различных степеней развития слуха, требуется материал различной степени трудности; лицам, которые обладают различной способностью для развития слуха, необходимо разное количество попыток или повторений, чтобы достигнуть определенной степени; обследуемые различаются по способности принимать решения и адекватно реагировать на слуховые впечатления; нужны индивидуальные виды и способы усиления, чтобы сохранить их внимание и мотивацию.

Тщательно спланированные индивидуальные слуховые упражнения с каждым учеником требуют много времени. Возникает вопрос: существует ли такая техническая помощь, которую можно использовать в домашних условиях для дальнейшего обучения и углубления развития слуха и речи?

Одно из важных достоинств слухоречевого тренажера «Бекар» в том, что он является обучающей системой, позволяющей слабослышащим и глухим на практике в любое удобное время самостоятельно совершенствовать устный и письменный русский язык, а при необходимости и русский жестовый язык.

Известно, что при отсутствии постоянного слухового возбуждения (восприятия аудиального мира), волосковые клетки слухового органа человека постепенно могут потерять чувствительность (отмереть). При постоянном использовании системы тренинга ИСРТ «Бекар» звуковые раздражители, достигая сохранного участка слухового органа (улитки), заставляют функционировать находящиеся там волосковые клетки, которые отвечают за слух.

Система тренинга СРТ «Бекар» включает блок памяти, ЖК экран, элементы управления и др. В блок памяти необходимая информация попа-

дает посредством ПЭВМ, флеш-карты или непосредственно через микрофон (встроенный или внешний).

Передача звуковой информации в слуховой орган человека осуществляется через звуковой канал СРТ с использованием двух телефонов (на оба уха). Воспроизведение и передача визуальной информации происходит посредством ЖК экрана и зрительного канала человека.

Пользователь ИСРТ для тренировки (совершенствования) слуха и речи может самостоятельно настраиваться на комфортный для него уровень громкости и устанавливать длительность пауз между подаваемыми звуковыми (речевыми) и видеосигналами.

При использовании СРТ «Бекар» обеспечивается возможность в любое удобное для пользователя время (в домашних условиях) услышать звуковые (речевые) фонемы, слова, предложения, произнесенные педагогом (сурдопереводчиком), увидеть мимику его лица и увидеть соответствующие зрительные образы предметов, их письменное изображение и сделать это многократно для закрепления их в своей памяти. Для помощи в понимании значения слова и сути сказанного предложения пользователь может наблюдать русскую жестовую речь переводчика.

Система тренинга позволяет человеку с любой степенью потери слуха, кроме полной глухоты, улучшить восприятие звуковых и речевых сигналов. Система тренинга «Видеть, слышать и говорить» необходима человеку со значительным снижением слуха не только для улучшения восприятия звуков и внешней речи, но и для улучшения чтения и письма, а также развития собственной речи. При повторении услышанных фонем, слов или предложений обследуемый будет слышать собственную речь и иметь возможность сравнивать ее с речью педагога. Подобная коррекция может продолжаться по желанию пациента сколь угодно долго. Начиная с 3-х лет, человек со сниженным слухом может с помощью родителей или самостоятельно повторить и закрепить в домашних условиях учебный материал. Установив в СРТ флеш-карту с нужной темой (например, «Животные»), пользователь СРТ может слышать произнесенное педагогом слово, мимику лица педагога, письменное изображение слова и сам предмет на дисплее. Пользователь может сам повторить слово, слышать себя и корректировать собственное звучание речи. При работе с аппаратом «Бекар» произнесенное слово будет эффективно воспринято органом слуха и органом зрения человека. Изображение на ЖК экране слова, фразы, предмета позволит вовлечь в процесс обучения механическую зрительную память. Так звуковой образ слова подкрепляется зрительно, прочнее запоминается, совершенствуя грамотность письменной речи глухого человека.

Неоднократные повторения, систематические тренировки позволяют существенно улучшить и слуховое восприятие, и четкость речевой функции (звукопроизношения). После освоения введенных в память слухового аппарата аудио-видео файлов по различным темам, например: «Магазин», «Школа», «Рынок», «Почта», «Аптека» и т.д., пользователь СРТ может приступить к изучению новой, более сложной программы обучения. Пройдя тренировочный курс (в среднем 25–30 занятий), взрослые и подростки (дети до семи-восьми лет занимаются всегда под контролем родителей, сурдопедагога) могут самостоятельно продолжать коррекцию как слухового восприятия, так и воспроизведения речевых звуков, улучшать речевую функцию для дальнейшего ее использования в социуме: среди членов своей семьи, детского сада, школы и далее.

Тот факт, что, кроме школьных занятий с сурдопедагогами, имея слухоречевой тренажер «Бекар», можно дополнительно самостоятельно заниматься в домашних условиях, совершенствовать свою речь и слух, имеет огромное значение. Тренажер «Бекар» открывает большие возможности для развития и самосовершенствования глухих и тугоухих, позволяет им интегрировать из мира людей с ограниченными возможностями в мир нормально слышащих людей.

Применение СРТ «Бекар» открывает большие возможности развития сурдопедагогики. Система тренинга в СРТ «Бекар» эффективно поможет и людям, страдающим от заикания.

2.2. Технологии обучения и социализации в инклюзивном профессиональном образовании

Педагоги инклюзивных организаций подчеркивают, что обучающиеся терпят неудачу потому, что методы преподавания не учитывают индивидуальных потребностей студентов и не дают возможности успешного усвоения материала. Для успешного освоения профессиональной программы студентам 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.

Для реализации данного подхода необходимы средства и технологии, которые одновременно должны быть универсальными, потому что образо-

вание – для всех, а также индивидуальными, так как каждый обучающийся обладает собственными образовательными потребностями и умственными способностями. Именно на таких наиболее востребованных и эффективных технологиях обучения, позволяющих в полном объеме ввести инклюзивное образование, получивших признание в опыте зарубежных и отечественных педагогов, мы хотим остановиться. К ним относятся, в первую очередь, интерактивные технологии. Их методическая ценность заключается в том, что они позволяют:

- наладить контакт студентов в группе, а также их контакт с преподавателем;
- незаметно и ненавязчиво вмешиваться преподавателю в учебный процесс, так как его оценка понятна обучающемуся и воспринимается им объективно;
- создать в группе различные проблемные учебные ситуации (при этом учитываются индивидуальные особенности каждого студента), для решения которых можно попробовать различные варианты.

Интерактивный («inter» – взаимный, «act» – действовать) означает взаимодействовать, находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо или компьютером.

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.

Интерактивные технологии позволяют нам решить одну из главных задач – обучать каждого обучающегося по программе, которая соответствует именно его способностям.

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.

Особенностью интерактивных технологий обучения является то, что их практическое использование возможно только посредством совместной деятельности преподавателя и студента. Для них характерно:

- «принудительная» активизация мышления обучаемого, который должен быть активным независимо от сиюминутного собственного желания;

- обеспечение постоянной вовлеченности обучающихся в учебный процесс, так как их активность должна быть достаточно устойчивой и порой длительной;
- самостоятельная выработка решений, повышенная степень мотивации и эмоциональности студентов;
- постоянное взаимодействие всех присутствующих на занятиях в процессе диалогических форм организации инклюзивного обучения;
- проявление рефлексивной самоорганизации как педагога, так и обучающегося [11].

Полагаем, что именно интерактивные технологии как нельзя лучше вписываются в теорию и практику инклюзивного обучения, так как в их основе лежат активные взаимодействия, позволяющие обучающемуся быть не просто участником занятий, а субъектом учебного процесса, и что немаловажно – субъектом реальной коммуникативной деятельности, способствующей внутреннему побуждению к овладению знаниями и творческому развитию.

К интерактивным технологиям обучения обычно относят *ролевые и деловые игры, тренинги, мозговые штурмы, ситуационный анализ, кейс-стади, «портфолио»* и др. Все они предоставляют возможность активизации внутренних ресурсов личности для развития тех или иных качеств и умений в процессе обучения. В условиях инклюзивного обучения в отличие от активных методов, интерактивные технологии ориентированы на более широкое взаимодействие обучающихся не только с преподавателем, но и друг с другом. Рассмотрим некоторые из названных технологий.

Метод *case-study* способствует развитию у обучающихся в инклюзивном классе самостоятельного мышления, умения выслушивать и учитывать альтернативную точку зрения, аргументированно высказать свое мнение. С помощью этого метода студенты имеют возможность научиться работать в команде, находить наиболее рациональное решение поставленной проблемы. Несомненным достоинством метода ситуационного анализа является не только получение знаний и формирование практических навыков, но и развитие системы ценностей обучающихся с разными мировоззренческими потребностями и с разными умственными и физиологическими возможностями, развитие у них жизненных позиций и установок, своеобразного мироощущения.

В кейс-методе преодолевается классический дефект традиционного обучения, связанный с «сухостью», неэмоциональностью изложения материала, потому что данный метод выступает как технология коллективного

(командного) обучения, важнейшими составляющими которой выступают работа в группе (или подгруппах) и взаимный обмен информацией.

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:

- акцент обучения переносится не на овладение готовым знанием, а на его выработку, на сотворчество обучающегося и преподавателя, обучающегося и обучающегося; отсюда принципиальное отличие кейс-метода от традиционных методик – демократия в процессе получения знания, когда каждый по сути дела равноправен с другими студентами и преподавателем в процессе обсуждения проблемы;

- в кейс-методе преодолевается «сухость», неэмоциональность изложения материала, т.к. хорошо организованное обсуждение кейса (ситуации, события) напоминает театральное представление;

- метод case-study способствует развитию у студентов самостоятельного мышления, умения выслушивать и учитывать альтернативную точку зрения, аргументировать свою.

Рассмотрим следующую технологию — «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» студенческих работ – это собрание различных творческих проектов студента, 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 студента, направленности его интересов.

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 обучающегося, свидетельств его достиже-

ний 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 обучающихся 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» [4,40].

Для инклюзивной системы этот метод ценен и тем, что он концентрирует в себе значительные достижения технологии «создания успеха». В нем предусматривается *взаимодействие* (а не просто деятельность), активизирующая действия самих обучающихся, стимулирование их успеха, подчеркивание достижений обучаемых. Именно достижение успеха выступает одной из главных движущих сил метода формирования устойчивой позитивной мотивации обучающихся инклюзивной группы.

Как мы уже выяснили, инклюзивное обучение характеризуется приспособлением обучающихся к новым условиям изменившейся социальной среды, непременным условием которой является социогуманная атмосфера образовательной организации, что гарантирует благополучное эмоционально-психологическое состояние каждого участника образовательного процесса. Рассмотрим технологии, учитывающие эти обстоятельства.

Вместо того чтобы готовить общий план работы на занятие, рассчитанное на всех обучающихся, педагог обязан ориентироваться на особенности обучения, мотивацию и готовность познавать новое каждого из обучающихся. Таким образом, план работы на занятии будет максимально адаптирован под нужды каждого обучающегося. Если говорить более определенно, то при данном подходе к обучению главным всегда выступает студент.

Несомненно, добиться подобного непросто. Программа обучения должна иметь четкие описания процесса обучения и его результатов, четкие цели и задачи. Более того, не следует забывать и о присутствии в плане занятия четырех взаимосвязанных элементов, разнообразие и полнота которых помогает добиваться результата. Это содержание, процесс, результат и атмосфера в процессе обучения. Что необходимо узнать обучающемуся и насколько глубоко (*содержание*); насколько быстро усваивается материал (*процесс обучения*); какими будут проектные работы студентов (*результат*); какой будет *атмосфера* в процессе обучения (индивидуально или в группах) – всем этим должны умело управлять педагоги.

Педагоги должны свести воедино свой педагогический стиль и потребности обучающихся, чему способствуют технологии, помогающие определить стили обучения: кто легче воспринимает информацию аудиально (аудиал), кто с помощью образов (визуал), кто является кинестетиком. Преподавателям следует наблюдать за студентами, разговаривать с ними, определять их интересы, их приоритеты. Наибольших результатов в обучении достигают именно те преподаватели, которые знают сильные и слабые стороны своих воспитанников, их интересы, предоставляя таким образом, возможность выбора обучающего материала. Более того, такой подход значительно облегчает оценку результатов, успеваемость. Дифференцированное обучение дает студентам возможность выбора в определении степени своего участия в обучающем процессе.

Исходя из вышесказанного, следует отметить, что педагогам необходимо более тесно общаться с квалифицированными специалистами в области образования для того, чтобы суметь разработать дифференцированный подход и методику преподавания, ориентированную на каждого обучающегося. В обязанности педагога должно входить создание индивидуальной программы обучения, основанной на известных методиках. Это может оказать значительную помощь в процессе преподавания, оценке результатов.

При условии, если программа обучения составлена верно и подобраны интересные методики, это дает еще один шанс и толчок обучающимся подняться на ступень выше. Перейдем к рассмотрению ряда методик обучения, которые могут быть эффективно использованы в системе профессионального образования.

Первой методикой, результаты применения которой сразу стали очевидны, является совместное обучение или обучение в сотрудничестве (Cooperative learning). В рамках данной методики студенты находятся и обучаются вместе, помогая друг другу в освоении нового материала. В соответствии с дифференцированным подходом это может быть изучение заведомо нового материала, который был представлен преподавателем, либо разработка совместного группового проекта или презентации по теме. Более способные студенты сами выступают в качестве педагогов, подтверждая тот факт, что при объяснении материала кому-либо человек сам постигает новое намного глубже. Эффективность данного подхода уже подтверждена многими исследованиями, изучаемый материал усваивается быстрее, чем при традиционной форме проведения лекций, так как присутствует больше возможности для общения, обмена мнениями, общего решения поставленных задач. Более того, в таких условиях значительно возрастает

возможность повышения познавательных способностей учащихся с невысоким уровнем интеллектуального развития. Обучение, в котором присутствует соревновательный элемент, помогает достигать высоких результатов. Помимо результативности занятий, обучение является следствием как положительных эмоций, так и здорового психологического состояния.

Дифференцированное обучение подразделяется на три типа: формальные учебные группы, неформальные учебные группы, группы для совместного обучения.

Формальные учебные группы. Учебные группы (от 2 до 5 обучающихся) формируются педагогом для совместного решения какой-либо образовательной задачи: написания эссе, доклада, проведения экспериментального исследования, изучения новой лексики, ответа на вопросы после прочтения материала. Педагог объясняет задание, специальные термины, особенности работы в группе, а именно: кто может быть лидером в группе, должен ли кто-либо вести записи по ходу решения задачи, как отвечать на вопросы и т.д. Таким образом, работая вместе, студенты осознают, что они все ответственны друг за друга, присутствует общий интерес (оценка, ощущение достигнутого результата).

Неформальные учебные группы. Такие учебные группы являются временными (образованы на несколько минут, одно занятие, фильм, мероприятие). Группа ответственна за результат в течение непродолжительного периода времени.

Группы для совместного обучения. Подобные группы образуются на долгий период времени, возможно, семестр или весь учебный год. Каждый член группы имеет право на помощь других членов группы.

При формировании всех вышеперечисленных групп присутствует принцип включения учеников с разным уровнем интеллектуальных способностей.

Обучение при помощи сверстников (Peer Tutoring, или Peer Assisted Learning Strategies (PALS)) является обучающей техникой, которая применяется в инклюзивном обучении. Данная техника рассчитана на двух обучающихся: тот, кто обучает и обучаемый. Педагог объединяет более и менее успевающего студента. Далее они работают вместе над решением определенной задачи, но перед этим все тщательно обсуждается с педагогом. Более способный студент помогает справляться с моментами, вызывающими затруднения у другого. Состав таких пар может регулярно меняться, образовываться на период от 25 до 35 минут два-четыре раза в неделю. Однако все обучающиеся должны побывать в роли Учителя и Обучаемого.

Обучение при помощи сверстников (PALS) позволяет уделить более пристальное внимание нуждам каждого отдельного обучающегося. Наблюдая за работой подобных групп, педагог может что-то добавлять либо корректировать свой план и методику проведения занятий. Данный метод пригоден и для работы с большой группой обучающихся, не требует от педагога объяснения материала одному-двум обучающимся, которые не смогли усвоить материал на уроке.

Обучение малой группы от трех до восьми обучающихся также может быть полезным в инклюзивной группе. Эта учебная техника типично используется для ясно поставленной цели, такой, как, например, решение алгебраического уравнения. Обучающиеся сотрудничают в течение 20 минут, чтобы достигнуть цели, в то время как преподаватель перемещается по группам, наблюдает за их мыслительным процессом, контролирует каждого и работу группы и обеспечивает обратную связь во время обучения.

Обучающие модели в команде также эффективно используются в инклюзивной группе. Этот подход может иметь множество форм. Совместное обучение происходит, когда педагог системы специального образования действует как специалист по постоянной поддержке в группе и квалифицированный преподаватель – эксперт, который имеет опыт в области помощи обучающимся по изучению определенной дисциплины под его руководством и знает методы, как лучше заинтересовать большую группу студентов к выполнению задач. Педагог системы специального образования знает, как запланировать индивидуальные цели обучающегося, изучая стратегии, приспособив инструкцию и альтернативные оценки. Оба преподавателя находятся в классной комнате вместе. ALEM (Адаптивное Обучение Модели Окружающей среды), развитая в 1980-х – часто цитируемая модель инклюзивности, которая предназначена для интеграции обучающихся с ОПФР в группе. Основной преподаватель организует образовательный процесс и налаживает обратную связь, в то время как педагог системы специального образования также может оказывать поддержку и давать инструкции тем, кто нуждается в ней. Инструкция индивидуально запланирована и рассчитана на достижение определенной цели. Каждый обучающийся будет прогрессировать по его/ее собственным показателям.

Наконец, есть традиционная модель обучения в команде, обычно с четырьмя преподавателями. Каждый педагог является специалистом в одной из четырех главных областей: английский язык, общественные науки, математика и естественные науки. Эта модель, как полагают, является самой лучшей из различных совместных обучающих вариантов по ряду причин: для преподавателя – это смена изолированной атмосферы, в которой

он или она типично работали бы; для учащихся – это более индивидуальные инструкции и учебный план.

Фактически представленное содержание может также быть изменено, чтобы помочь преподавателю инклюзивной группы, независимо от того, какая из учебных стратегий или комбинации стратегий, используется. Например, занятия, на которых осуществляется изучение реальной жизни, то есть практического содержания, основанного на опыте, стали хорошей помощью для преподавателя в инклюзивной группы. Это подталкивает учащихся к исследованию, обсуждению и оценке реальных задач. Отличие от традиционных обучающих методов заключается в том, что обучение фокусируется на подлинных проблемах. Это также устанавливает нормы соответствующего поведения, является вызовом для преподавателя группы в работе с некоторыми из детей с ОПФР, которые могут волноваться и выходить из себя из-за непонимания того, что происходит в группе. Это процесс, где учащиеся не только выполняют поставленные задачи или демонстрируют желательное поведение, но и приспосабливаются к реальной жизни. В данном случае все зависит от последовательной практики в классе, но также имеет ценность за пределами школы. Учитель действует как тренер или помощник, становится одним из многих ресурсов, к которым могут обратиться ученики для помощи.

Междисциплинарные тематические единицы – другой пример того, как содержание может быть приспособлено для помощи в инклюзивном классе. Это – занятия, содержащие письмо, чтение, разговор и аудирование по определенной теме. Когда обучающиеся видят связь между академическими курсами, они понимают концепции более полно; знания воспринимаются не изолированно, а в контексте, легко запоминаются более слабыми обучающимися. Интегрированный подход делает занятия практико-ориентированными. Использование междисциплинарного подхода часто повышает качество обучения и поведения студентов в инклюзивной группе.

Таким образом, инклюзивное образование строится на вере в то, что каждый обучающийся может быть обучен в наибольшей степени в оптимальных для него условиях.

Разнородность обучающихся в одной и той же группе, разный уровень достижения ими образовательных целей требует, 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 обучающихся – либо индивидуальной, либо в парах или группах, наоборот, увеличивается. Обучающиеся с про-

блемами в развитии хотя бы частично должны учиться по индивидуальному плану, который ориентируется как на индивидуальные возможности и потребности обучающегося, так и на учебные программы. Основой составления индивидуального плана обучения является тщательное наблюдение со стороны педагогов за обучающимися.

В последнее время особую популярность получили дистанционные технологии обучения, которые, на наш взгляд, имеют особую ценность в инклюзивном образовании. Ведь для того, чтобы дать возможность полноценно учиться и развиваться особым категориям людей, надо создавать и соответствующие условия. Дистанционное образование является одной из альтернатив для получения комплексного и качественного обучения людей с ограниченными возможностями: можно вести обучение в стенах дома, активно общаясь со сверстниками через форумы и социальные сети, видеоконференции и чаты, что позволяет любому обучающемуся получить максимум образовательной информации. И, что немаловажно, предоставляет возможность полноценно общаться с педагогами и другими обучающимися. При этом развивается взаимодействие между обучающимися, основанное на гуманистических взаимоотношениях, что является одним из обязательных условий полноценной инклюзивной группы. Каждый обучающийся является частью этого сообщества даже тогда, когда сам физически не может находиться в одном учебном помещении с другими учениками.

Известно, что дистанционное обучение – это комплекс образовательных услуг, предоставляемых с помощью специализированной информационно-образовательной среды, базирующейся на средствах обмена учебной информацией на расстоянии (спутниковое телевидение, радио, компьютерная связь и т.п.). Поскольку для осуществления дистанционного обучения необходимо мультимедийное оборудование (компьютер, принтер, сканер, веб-камера и т.д.), с помощью которого будет поддерживаться связь ребенка с центром дистанционного обучения, то инклюзивная образовательная организация обязательно должна быть обеспечена данным оборудованием.

В настоящее время использование дистанционных технологий позволяет не только обеспечить обучающегося с ОВЗ качественным образованием, но и дать ему общение (окно в мир), столь необходимое для социализации, реабилитации и адаптации. Дистанционные технологии в определенной степени разрешают основную проблему обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, заключающуюся в недостатке общения с другими людьми. Несмотря на физическую удаленность субъектов обучения друг от друга, существует реальная возможность взаимного общения в

рамках дисциплинарных и тематических совместных занятий как по вертикали (педагог – ученик), так и по горизонтали (между учащимися) в режиме электронной почты, конференций, чата, виртуальных семинаров и т.п. Благодаря достаточно развитым техническим возможностям современных компьютеров, а также программного обеспечения, позволяющим, к примеру, вводить информацию с голоса, в дистанционное обучение могут быть вовлечены разные категории людей, а не только с проблемами опорно-двигательного аппарата. Тем более что существуют специализированные технические средства адаптации, позволяющие людям с различными ограничениями полноценно взаимодействовать с компьютером. При этом образовательная среда должна быть нацелена не столько на собственно образовательные цели, сколько на то, чтобы каждый обучающийся с ограниченными возможностями здоровья нашел оптимальный для себя способ успешно адаптироваться в жизни.

Эффективным средством организации образования обучающихся (студентов), которые по состоянию здоровья не могут посещать образовательные учреждения и нуждаются в обучении на дому, является развитие дистанционной формы их обучения с использованием современных информационно-коммуникационных технологий. Ввиду того, что обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья больше подвержены заболеваниям, то и в этом случае именно данная технология может быть использована при обучении студентов, временно не посещающих учебное заведение по медицинским показаниям. В таком случае можно рекомендовать следующие возможности организации дистанционного обучения: свободный темп работы, не ограниченный временными рамками; удобное для учащегося место занятий, т.е. домашняя обстановка; модульность обучения, где каждый отдельный раздел содержания учебного материала создает целостное представление об определенной области знаний; личностно ориентированный подход в обучении; использование различных методов, форм и средств взаимодействия в процессе самостоятельного, но контролируемого освоения знаний, умений и навыков.

Для обеспечения доступности и качества образования большое значение имеет применение информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). При этом необходимым условием для становления полноценной учебной деятельности школьников с помощью ИКТ является индивидуализация учебных действий контроля и оценки. Несмотря на то, что области применения ИКТ в образовании людей с особыми потребностями чрезвычайно разнообразны, можно выделить следующие преимущества их использования:

- в случае двигательных нарушений ИКТ позволяют человеку писать, а в случае зрительных нарушений делают возможным процесс чтения;
- позволяют решать учебные и социальные задачи, предоставляя доступ к информационным ресурсам;
- позволяют свести к минимуму различия между учащимися и делают возможным применение современных педагогических приемов, направленных на улучшение взаимодействия учащихся между собой и с учителями;
- выступают посредниками в процессе общения людей с особыми потребностями (при этом для каждой категории пользователей, испытывающих трудности в процессе коммуникации, должны быть подобраны и адаптированы специальные вспомогательные устройства и программное обеспечение) и др.

Таким образом, информационные технологии позволяют адаптировать учебный процесс к нуждам отдельного индивидуума и быстро реагировать на возникающие перемены. В социальном плане именно это может обеспечить учащимся равные возможности в получении образования.

Использование дистанционных образовательных технологий помогает свести к минимуму возможные психологические барьеры обучающихся с ограниченными возможностями в общении с окружающими, обеспечивая при этом в сетевом взаимодействии конфиденциальность медицинских диагнозов и другой личной информации. Дистанционная форма обучения придает уверенность в своих силах обучающимся с ограниченными возможностями, тем самым, мотивируя их учиться вместе с другими людьми, друзьями и соседями. Нельзя забывать и о том, что обучающиеся с особыми образовательными потребностями нуждаются не только в особом отношении и поддержке, но также в развитии своих способностей и достижении успехов в обучении.

Глобальность перемен, которые происходят в жизни современного человека, темпы обновления системы общественных отношений определяют необходимость разработки новых технологий социализации личности. Создание данных технологий особенно востребовано в работе с людьми с ограниченными возможностями здоровья. Отказ от медицинской модели отношения к людям с инвалидностью и переход к социальной модели, предполагающий принятие их как равноправных граждан, диктует внедрения в педагогическую практику новых технологий социализации обучающихся. Современные технологии социализации должны способствовать равномерному удовлетворению потребностей личности, группы, общества в целом. Их внедрение в широкую педагогическую практику должен обеспечить обучение подростков и молодежи осмысленному оцениванию меха-

низмов реализации своего поведения. Эффективность педагогического участия в социализации личности измеряется степенью адекватности поведенческих действий выпускников (дошкольного учреждения, школы, организации профессионального образования) общим социальным условиям или конкретной социальной ситуации, в которой они оказываются. К показателям эффективности социализации относится и равномерность протекания процесса приспособления (адаптации) и обособления (автономизации) личности к изменяющимся условиям социальной ситуации собственного развития.

Реализация идеи инклюзии в системе образования определяет необходимость разработки технологий социализации, которые могли бы быть успешно использованы при работе с лицами с ограниченными возможностями здоровья. Данные технологии, направлены не только на работу с детьми, подростками, молодыми людьми и их родителями, но с их здоровыми сверстниками. Последние должны осознать, что мир одинаково создан для всех людей и в нем не должно быть никаких проявлений деления на больных и здоровых.

Детский сад, школа выступают первой моделью социального мира. Усложненная модель социального мира выстраивается в учреждениях профессионального образования. И если в период детства, отрочества, юности предполагают возможность взаимодействия ребенка, подростка или молодого человека со сверстниками, отличными по состоянию здоровья, то приобретенный в настоящем опыт становится ступенью освоения мира взрослых с установкой, что каждый человек ценен и необходим.

Понимание представителями нового поколения того факта, что ответственность за достижение правового равенства человека лежит не только на государстве, но и на каждом человеке есть показатель успешности решения педагогической задачи в подготовке обучающихся к активной социальной жизни.

Теория и практика педагогического управления процессами социализации была сформирована в работах И.С. Кона, И.А. Ковалевой, М.М. Поташника, Т.П. Шамовой и других. Обращение к ним становится концептуальной основой технологии социализации, совокупные элементы которой образуются с учетом уровня и профиля образования, особенностей самих обучающихся.

Организация жизни современного учебного учреждения независимо от его профиля и уровня образования должна быть ориентирована не на простое воспроизводство существующих социальных отношений, образцов поведения, социальных установок, как это было в предшествующие деся-

тилетия. Учреждения образования, существующие в настоящем, работают на будущее, поэтому предметом воспроизводства должны стать новообразования будущего, т.е. то, чего пока нет, или существует в виде тенденций. Такой подход к созданию условий социального становления будущего гражданина, специалиста, мужа, жены и т.д. (количество социальных ролей, с которыми сталкивается каждый в своей жизни огромное множество) предполагает глубинные знания педагогами социальных процессов и явлений, владение прогностическими способностями.

Прогностические способности определяются в широком смысле как способности опережающего отражения будущего. Способность педагога определить тенденции развития конкретных субъектов (учащихся, студентов), а также объектов и явлений (не только педагогических), имеет огромное значение для результативности его деятельности. Прогнозирование социального и профессионального развития личности должно включать и предвидение возможных отклонений в развитии (с позиции профессионального развития это может быть отказ работать по профессии, которая не несет высокой зарплаты). Предупреждение отклоняющегося поведения обучающегося в будущем является одной из целей современных технологий социализации.

Личностные и профессиональные достижения человека в будущей трудовой деятельности зависят не только от его социализации на этапе профессионального образования. Это и результат успешности социального развития человека на предыдущих ступенях образования. Прогнозирование развития обучающегося становится обязательным элементом педагогического управления процессом социализации.

Для педагога дошкольного заведения важно спрогнозировать позитивные и негативные сценарии социализации на этапе начального школьного обучения в школе, формируя на данной основе содержание коррекционной работы с ребенком и его окружением. Для учителя школы объектом прогнозирования выступают сценарии развития школьника на следующих ступенях обучения с учетом изменений социальной ситуации его развития; особенностей российской ментальности (например, для россиян характерна жертвенность в пользу притязаний своих детей); изменений в нашем обществе, увеличившим пределы неравенства социальных возможностей человека.

Для педагога учреждений профессионального образования объектом прогнозирования выступает развитие отраслевого производства, потребности рынка труда, достижения в области науки и техники и т.д. Результаты прогнозирования социальных явлений проектируются на профессиональ-

ные сценарии развития студентов. Настоящий прогноз является обязательной частью современных технологий социализации, которые используются в работе со студентами, как в ходе учебных занятий, так и в процессе воспитательных мероприятий.

Ориентация деятельности педагогов учреждений профессионального образования на расширение личностных ресурсов студентов для развития позитивных сценариев социализации в будущем предполагает активное использования всего многообразия методов стимулирования и мотивации интереса к учению. Своеобразный потенциал в стимулировании учебной активности студентов имеет появление балльно-рейтинговой системы оценок, благодаря которой должна быть сведена к минимуму установка, что «от сессии до сессии, живут студенты весело». Актуальной задачей всех преподавателей высшей школы становится формирование у студентов осознанного понимания того, что успех будущего трудоустройства будет зависеть и от результатов и учебной активности в настоящем.

Технологии социализации студентов включают в свою структуру методы и приемы педагогической деятельности, ориентированные на создание нравственных и эмоциональных переживаний, освоение норм профессионального кодекса. Вопросы профессиональной этики становятся обязательной частью педагогической деятельности в социальном развитии студента, постепенно осознающего свою принадлежность к профессиональной общности.

Технология самоорганизующей социализации выступает одной из востребованных технологий в работе с будущими специалистами независимо от профиля, направления или уровня образования. Технология самоорганизующей социализации представляет систематически последовательное воплощение на практике вхождение человека в профессию через компетентностное, личностное, социальное развитие. Технология будет успешно реализована в работе со студентами при соблюдении следующих условий:

- усиление всех видов человеческой активности в процессе обучения через использование интерактивной модели занятий, повышение уровня самостоятельности учебной деятельности:

- развитие процессов интеграции производства и образования, благодаря которым станет возможно усиление практической направленности образования и постепенное вхождение студента в профессию, самоопределение в ней;

– целостность педагогических действий в формировании установок профессионального сознания, системы нравственных ценностей и ценности труда как основы человеческих благ и способа самовыражения;

– психолого-педагогическое сопровождение процесса профессионального становления студента, обеспечивающее самопознания им собственного Я, своих потребностей и возможностей, соотносимости их к социальной ситуации жизни;

– психолого-педагогическое участие в формировании индивидуальных планов карьеры, необходимая коррекция установок, ориентация студента на необходимость самообразования и образования в течение всей жизни.

Особую роль технология самоорганизующей социализации играет в работе со студентами с ограниченными возможностями здоровья, которые в силу заболевания более ограничены в карьерных достижениях. При работе с данной группой студентов необходима консультативная помощь психолога. Задачей этой помощи является поиск для студента с ОВЗ собственной ниши для реализации себя и полученных профессиональных знаний.

Технология социализации в работе со студентами – это и продуманная во всех деталях модель их профессиональной подготовки, которая предполагает овладение рабочей профессией, основами знаний смежных профессий, освоение параллельно с основной образовательной программой профессионального образования программы дополнительного профессионального образования и т.п.

Особую роль в достижении социальной успешности в будущем играет обучение студента навыкам планирования карьеры. Умение сочетать мечты и профессиональные планы (А. В. Суворов говорил, что плох тот солдат, который не мечтает стать генералом) со своими реальными возможностями, которые напрямую связаны и с обстановкой в стране, регионе, обществе в целом, значимое требование к современному человеку. Не осознание им этого требования может стать причиной развития отклоняющего поведения, которое проявится в отказе от активной трудовой деятельности, асоциальном поведении и т.п.

Создание системы действий по планированию студентами карьеры на всех этапах профессиональной подготовки, включение в их жизненные планы вариативных моделей карьерного развития является одним из направлений педагогической деятельности. Реализация заданного направления предполагает активное использование всего педагогического ресурса. На этапе обучения каждый студент должен «попробовать» на себе разнообразные профессиональные роли. Данная проба может быть организована

на учебных занятиях, в процессе работы над кейсами, ролевыми, деловыми играми, в ходе практики и воспитательных мероприятий, некоторые из которых включают знакомство с представителями той профессии, которую студент осваивает и т.п. Аналитическое осмысление каждой «пробы» должно стать основой для создания карьерных планов на будущее. Умение измерить свою конкурентоспособность, стремление повысить ее – два важных свойства в структуре личности успешного специалиста, с ориентирами на которые формируется содержание технологии социализации, реализуемой в практике учреждений профессионального образования.

В качестве технологии социализации, по мнению В. А. Лукова и Я. В. Миневича, может быть использована технология социального проектирования [63]. Социальные проекты многообразны по объектам проектирования, направлениям, целям, задачам. Вовлечение студента в социальное проектирование помогает ему глубже постигнуть ту или иную сторону социальной действительности. В данном постижении им познается мир, с которым предстоит столкнуться, проблемы, участником решения которых придется стать. Благодаря участию в социальном проектировании студент открывает для себя мир, который находится за стенами учебного заведения.

Особую ценность приобретают социальные проекты, которые помогают понять проблему человека с инвалидностью, ограниченность его возможностей. Участие в проектах, направленных на решение проблем для людей с ограниченными возможностями здоровья, формирует у здоровых студентов иной взгляд на проблемы своих сокурсников с инвалидностью.

Благодаря командному характеру проектной деятельности студент приобретает умение работать с другими, рационально распределяя ролевые функции и принимая ответственность за собственный вклад в проект. Включение в команду студентов с ограниченными возможностями здоровья способствует формированию не только значимых компетентностных умений позитивных (профессиональных, личностных), но и установок нового сознания, в которых «инакость» пропадает.

Необходимо помнить, что конечная цель инклюзивного образования – это социализация субъектов образования – студентов, подготовка их к жизни и труду. Какую бы технологию мы ни применяли в своей работе, необходимо предвидеть ее значимость в социализации обучающихся. К примеру, интерактивные технологии способствуют формированию коммуникативных качеств, укрепляют чувство собственной значимости обучающегося, снимают скованность и неуверенность, учат слушать других и позволяют быть услышанными. Дистанционные образовательные технологии могут обеспечить не только получение студентами знаний, но и некоторую анонимность

их реабилитации. Они зачастую не хотят демонстрировать свою физическую ограниченность, но при этом нуждаются в особой помощи. Современные аппаратно-программные средства позволяют разработать реабилитационные мероприятия с возможностями их реализации в виртуальной среде. Подобный проект в настоящее время разрабатывается в Институте экономики, управления и права (г. Казань). К концу окончания профессиональной учебной организации лица с ОВЗ уже должны овладеть необходимыми знаниями и умениями в поддержке своей жизнеспособности, иметь все необходимые навыки, технические возможности в решении профессиональных и бытовых проблем, которые встречаются на каждом шагу у любого человека. Другими словами, они должны овладеть всеми жизненными компетенциями, позволяющими жить и трудиться, самостоятельно обеспечивать себя необходимыми ресурсами. При этом мы предполагаем, что помощь государства и соответствующих институтов социальной сферы будут усиливать полученные в процессе профессионального образования результаты.

Особое внимание в процессе профессионального образования студентов с ОВЗ необходимо уделить практикоориентированной направленности образовательно-воспитательного процесса. В связи с этим необходимо создавать индивидуальные программы социализации обучающихся, усиливая роль практикумов, выполнение проектов по заказам предприятий и фирм, что позволит, при наличии договоров с ними, реально трудоустроить выпускников с ОВЗ. Востребованность таких людей в обществе, в реальном производстве – это и есть главный результат, ключевая цель инклюзивного образования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Перспективы развития образования в современном мире неразрывно связаны с идеей демократизации общественных отношений, с превращением знаний в главный ресурс развития общества и производства. Осмысление обществом настоящих процессов находит отражение в становлении и развитии инклюзивного образования. Оно воспринимается как подлинное проявление равенства образовательных прав человека, когда отклоняются любые формы распределения (сегрегации) людей по состоянию их здоровья.

Осознание международным сообществом необходимости активных действий в области образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, построение новой модели обучения и воспитания детей, подростков и молодежи с инвалидностью призваны обеспечить успешную социализацию их в обществе. Показателем успешности социализации становится активное вовлечение людей с ограниченными возможностями здоровья в систему общественных отношений, их участие в экономической деятельности.

Инклюзивное образование – актуальная модель современного образования. Во избежание формальности развития инклюзивного образования в России необходимо изучение отечественного и зарубежного опыта обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья, актуализация передовой практики, научной теории в практической деятельности. Особое значение для развития инклюзивного образования имеет четко сформулированная, нормативно регулируемая образовательная политика, которая обеспечивает гарантированность условий реализации новой модели образования для лиц с особыми образовательными потребностями. Стратегической линией образовательной политики в области инклюзивного образования должны выступать ориентиры на образование в течение всей жизни. Образование в течение всей жизни должно стать установкой, на формирование которой ориентирована деятельность педагога в работе со всеми обучающимися независимо от их пола, национальности или состояния здоровья.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акатов, Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. И. Аскатов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 368 с. – С. 158.

2. Аникудимова, Е. А., Педагогические условия преемственности в естественнонаучном образовании детей дошкольного и младшего школьного возраста – общая педагогика, история педагогики и образования: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Е. А. Аникудимова. – Ульяновск, 2004.

3. Асмолов, А. Историческая культура и педагогика толерантности // Мемориал. – 2001. – № 24. – С. 61–63.

4. Бабахан, Ю.С. Самооценка студента как показатель его способности к учебной адаптации // Психологические и социально-психологические особенности адаптации студента. – Ереван, 1973. – С. 21–25.

5. Балдина, Е.А. Подготовка к школе детей с синдромом Дауна в инклюзивном детском саду: работа логопеда в инклюзивной группе / Е. А. Балдина // Синдром Дауна XXI век. – 2010. – № 2. – С. 36–37.

6. Баллон, А. Психическое развитие ребенка / А. Баллон. – М.: Просвещение. – М., 1967.

7. Баряева, Л. Б. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. (Коррекционная педагогика) / Л. Б. Баряева, П. П. Гаврилушкина, А. П. Зарин, Н. Д. Соколова. – СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2001. – 320 с.

8. Бельтюков, В. И. Использование и развитие слухового восприятия у глухонемых и тугоухих учащихся / В. И. Бельтюков, Л. В. Нейман, Ф. Ф. Рау. – М., 1961. – 188 с.

9. Боскис, Р. М. Дифференциальный диагноз с сенсорной афазией / Р. М. Боскис // Глухие и слабослышащие дети. – М., 1963. – С. 215–246.

10. Валлон, А. Психическое развитие ребенка / пер. с франц. Л. И. Анцыферовой / А. Валлон. – М.: «Просвещение», 1967.

11. Васильева, С.В. Психолого-педагогические проблемы развития личности в современных условиях: психология и педагогика в общественной практике: собрание науч. трудов / С. В. Васильева. – Спб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000.
12. Венгер, А. Л. Психологические рисуночные тесты / А. Л. Венгер. – М.: Владос-Пресс, 2003. – 160 с.
13. Венгер, Л.А. Восприятие и обучение (дошкольный возраст) / Л. А. Венгер. – М.: Просвещение, 1969.
14. Венгер, Л.А. Некоторые особенности формирования восприятия в условиях задержки речевого развития (на материале глухих детей) // Формирование восприятия у дошкольника / под ред. А. В. Запорожца и Л. А. Венгера. – М.: Просвещение, 1968.
15. Вересотская, К. И. Узнавание изображений предметов в зависимости от изменения их положения в пространстве // Вопросы психологии глухонемых и умственно отсталых детей / под ред. И. И. Данюшевского и Л. В. Занкова / К. И. Вересотская. – М.: Учпедгиз, 1940.
16. Воронкова, В. В. О структуре и учебном плане школы-интерната (школы) VIII вида для детей с умственной отсталостью / В. В. Воронкова // Дефектология. – 1996. – № 3. – С. 19–24.
17. Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выгодский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956.
18. Выготский, Л. С. Основные проблемы дефектологии / Л. С. Выгодский: собр. соч. в 6 т. — М., 1983. – Т. 5.
19. Выготский, Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выгодский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.
20. Гришанов, Л. К. Социологические проблемы адаптации студентов младших курсов / Л. К. Гришанов, В. Д. Цуркан // Психолого-педагогические аспекты адаптации к учебному процессу в вузе. – Кишинев, 1990. – С. 29–41.
21. Гукаленко, О. В. Теоретико-методологические основы педагогической поддержки защиты учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук / О. В. Гугаленко. – РГПУ, Ростов н/Д, 2000.
22. Дворецкий, С. И. Инновационно-ориентированная подготовка инженерных, научных и научно-педагогических кадров / С. И. Дворецкий, Е. И. Муратова, И. Ф. Федоров. – Тамбов: Изд-во Тамбов. гос. тех. ун-та, 2009. – 308 с. – С. 129.

23. Денискина, В. З. Особые образовательные потребности, обусловленные нарушениями зрения и их вторичными последствиями / В. З. Денискина // Дефектология. – 2012. – № 5. – С. 56–64.
24. Детский сад для всех (сборник статей) / под ред. Е. П. Микшиной, Л. А. Зигле. – СПб.: РЕМДОМ, 2011. – 96 с.
25. Джонс, Д. Методы проектирования / Д. Джонс. – М.: Мир, 1986. – 316 с.
26. Диагностика и коррекция нарушенной слуховой функции у детей первого года жизни / сост. Г. А. Таварткиладзе, Н. Д. Шматко. – М.: Полиграф сервис, 2001.
27. Дидактические игры для дошкольников с нарушениями слуха. Сборник игр для педагогов и родителей / под ред. Л. А. Головниц. – М.: ООО УМИЦ «ГРАФ ПРЕСС», 2003. – 160 с.
28. Дикманн, Х. Методы в аналитической психологии / Х. Дикманн. – М.: ООО «ЦГЛ «РОН», В. Секачев, 2001. – 329 с.
29. Доронова, Т. Н. Из ДОУ – в школу: пособие для дошкольных образовательных учреждений / Т. Н. Доронова. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2007.
30. Дьячков, А.И. Воспитание и обучение глухонемых детей / А. И. Дьячков. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957.
31. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья. – URL: <http://almanah.ikprao.ru/ru/articles>
32. Екжанова, Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. – М.: Просвещение, 2005. – 272 с.
33. Журнал «Здоровье детей» // Издат. дом «Первое сентября». – 2008. – № 12.
34. Забрамная, С. Д. Методические рекомендации к пособию «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей»: пособие для психолого-педагогических комиссий / С. Д. Забрамная, О. В. Боровик. – М.: Владос, 2003. – 32 с.
35. Заир-Бек, Е. С. Основы педагогического проектирования / Е. С. Заир-Бек. – СПб., 1995. – 234 с.
36. Зборовский, Г. Е. Обучение детей мигрантов как проблема их социальной адаптации / Г. Е. Зборовский, Е. А. Шуклина // «Социологические исследования». – 2013. – № 2. – С. 80–91.
37. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Практикум по песочной терапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т. М. Грабенко – СПб.: Речь, 2002. – 224 с.

38. Инклюзивное образование детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях / С. В. Алехина; Е. Н. Кутепова; Т. Ю. Сунько, Е. В. Самсонова. – М.: ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. – 147 с.

39. Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II Международной науч.-практ. конф. / отв. ред. С. В. Алехина. – М.: МГПУ, 2013.

40. Инклюзивное образование: перспективы развития в России: материалы к конф. – Москва, 23–24 июня 2004 г. – 108 с.

41. Инклюзивная практика в дошкольном образовании. Пособие для педагогов дошкольных учреждений / под ред. Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2011. – 144 с.

42. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития: хрестоматия / авт.-сост. М. В. Швед. – Витебск: Изд-во УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2007. – 157 с.

43. Ионов, И. И. Развитие межполушарного взаимодействия на занятиях иппотерапией: сб. материалов IV межрегиональной конф. «Иппотерапия. Инвалидный конный спорт. Опыт и перспективы». 1–2 мая 2011 г., Санкт-Петербург.

44. Катаева, А. А., Стребелева Е. А. Дошкольная олигофренопедагогика: учебник для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 208 с.

45. Карabanова, О. А. Организация развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования. Методические рекомендации для педагогических работников дошкольных образовательных организаций и родителей детей дошкольного возраста / О. А. Карabanова, Э. Ф. Алиева, О. Р. Радионова, П. Д. Рабинович, Е. М. Марич. – М.: Федеральный институт развития образования, 2014. – 96 с.

46. Кинаш, Е. А. Проблема преемственности коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей с нарушением интеллекта: сб. статей // Специальное образование: материалы VII междунар. науч. конф., 21–22 апреля 2011 г. / под общ. ред. В. Н. Скворцова – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2011. – Т. II. – С. 153–156.

47. Козин, С.В. Общая педагогика: дисс. ... канд. пед. наук / С. В. Козин. – 201 с.

48. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская. – М.: Академия, 2007. – 288 с.

49. Колызаева, Н.Г. Формирование адаптивных характеристик личности у студентов на начальном периоде обучения: автореф. дисс. ...канд. психол. наук / Н. Г. Колызаева. – Л., 1989. – 15 с.
50. Концепции целевой программы развития образования на 2016–2020 годы (утв. Правительством РФ 29 декабря 2014 г. № 2765-р).
51. Королёва, И. В. Нарушения слуха у детей в раннем возрасте: диагностика и реабилитация: Пособие для врачей / И. В. Королева. – СПб.: 2004.
52. Королёва, И. В. Развитие слухоречевого восприятия после кохлеарной имплантации у глухих школьников и взрослых: учеб. пособие / И. В. Королева. – СПб.: Санкт-Петербургский НИИ уха, горла, носа и речи, 2008. – 200 с.
53. Кочергин, А. В. Развитие слуха и речи у детей и взрослых с применением технических систем «Бекар». Научно-методическое пособие / А. В. Кочергин, К. А. Кочергина, О. Н. Романенко. – М.: Казань: Познание, 2014. – 148 с.
54. Кочергин, А. В. Особенности обучения в техническом вузе лиц с ограниченными возможностями здоровья по слуху: науч.-метод. пособие / А. В. Кочергин, К. А. Кочергина, М. А. Миронова, Э. А. Иртуганова, О. Н. Романенко. – М.: – Казань: Познание, 2015. – 198 с.
55. Кошелева, А. Д. Эмоциональное развитие школьника / А. Д. Кошелева. – М.: Просвещение, 1985. – 178 с.
56. Кудрявцева, Е. М. Изменение узнавания предметов в ходе развития учащихся. – М., 1951.
57. Кудрявцева, Е. М. О развитии узнавания в школьном возрасте. Доклады АПН РСФСР / Е. М. Кудрявцева – М., 1957. – № 2.
58. Кудрявцева, Е. М. Понимание глухими школьниками приемов ухода за растениями: Тезисы докладов Третьей научной сессии по вопросам дефектологии / Е. М. Кудрявцева, И. М. Соловьев. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.
59. Леве, А. Развитие слуха у неслышащих детей: История. Методы. Возможности / пер. с нем. Л. Н. Родченко, Н. М. Назаровой. – М.: Академия, 2003. – 224 с.
60. Леонгард, Э. И. Глухие и слабослышащие малыши в образовательном пространстве. – URL: <http://ya-roditel.ru/upload/files/leongard>
61. Леонгард, Э. И. Развитие речи детей с нарушенным слухом в семье / Э. И. Леонгард, Е. Г. Самсонова. – М.: Просвещение, 1991.
62. Леонтьев, А. А. Что такое деятельностный подход в образовании? / А. А. Леонтьев // Начальная школа: плюс-минус. – 2001. – № 1. – С. 3–6.

63. Луков В.А., Миневич Я.В. Социализация студентов и социальное проектирование: Применение технологии социального проектирования для развития социальных умений будущих специалистов. – М.: Изд-во Московского гуманитар. ун-та.– 2006. – 56 с.

64. Мазорук, Е.Д. Система социализации личности воспитанников условиях специальной (коррекционной) школы-интерната VIII вида / Е. Д. Мазорук, Р. В. Щербакова // Образование в современная школа. – 2007. – № 10. – С. 30–35.

65. Малафеев, Н. М. О III всероссийских педагогических чтениях по вопросам коррекционной педагогики и специальной психологии // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2010г. – № 6.

66. Малафеев, Н. Н. Современный этап в развитии системы специального образования в России: результаты исследования как основа для построения программы развития / Альманах института коррекционной педагогики. – 2000.– № 1.

67. Малофеев, Н. Н., Шматко, Н. Д. Интегрированное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии / Н. Н. Малофеев, Н. Д. Шматко // Альманах института Коррекционной педагогики РАО. – 2014. – № 20.

68. Назарова, Н. М. Системные риски развития инклюзивного и специального образования в современных условиях / Н. М. Назарова // Специальное образование. – 2012. – С. 6–12.

69. Назарова, Н. М. Факторы и тенденции развития профессиональной подготовки кадров для системы специального образования в вузах Российской федерации / Н. М. Назарова // Специальное образование. – 2008. – № 11. – С. 5–11

70. Настольная книга психолога МЧС России / под общ. ред. Ю. С. Шойгу. – М., 2012. – 255 с.

71. Нейман, Л. В. Слуховые функции у тугоухих и глухонемых детей / Л. В. Нейман. – М., 1961.

72. Нигматов, З. Г. Гуманистические основы педагогики: учеб. пособие / З. Г. Нигматов. – М.: Высшая школа, 2004. – 400 с.

73. Нигматов, З. Г. Гуманотворческая парадигма профессионального педагогического образования / З. Г. Нигматов // Педагогическое образование в России: прошлое, настоящее, будущее: материалы Международной науч.-практ. конф., посвященной 200-летию педагогического образования в Поволжье (Казань, 3–5 октября 2012 г.). – Казань: Казан. ун-т, 2012.– 520 с.

74. Никифорова, А. В. Активное использование предметно-схематических моделей в ознакомлении с окружающим миром и трудовой

деятельности детей дошкольного возраста с нарушением слуха / А. В. Никифорова. – URL: <http://forum.schoolpress.ru/article/91/147>

75. Никулина, Г. В. Развитие зрительного восприятия / Г. В. Никулина, Л. В. Фомичёва, Е. В. Замашнюк. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2003.

76. Новиков, А. М. Образовательный проект (методология образовательной деятельности): пособие для преподавателей вузов / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М.: Эгвес, 2004. – 119 с.

77. Новоселова, С. Л. Развивающая предметно-игровая среда детства: мир «Квадро» / С. Л. Новоселова // Дошкольное воспитание. – 1998. – № 4. – С. 79.

78. Организация психолого-педагогического сопровождения детей с нарушением слуха в общеобразовательной школе / Инклюзивное образование. Вып. 1. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 272 с. – С. 75–85.

79. Осипова, А. А. Общая психокоррекция / А. А. Осипова. – М.: Сфера, 2002. – 510 с.

80. Основные направления исследований психологии мышления в капиталистических странах / отв. ред. Е. В. Шорохов – М.: Наука, 1966. – URL: http://www.psyoffice.ru/8/psychology/book_o432_page_1.html

81. От рождения до школы. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования / под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010. – 304 с.

82. Перминова, Л. М. Методологическое обеспечение взаимосвязи школьных образовательных стандартов в условиях преемственности общего среднего и высшего образования / Л. М. Перминова // Образовательные технологии. № 4 – 2013. – С. 39–49.

83. Петров, С. М. Пороговая тональная аудиометрия: учеб. пособие / С. М. Петров. – М.: Санкт-Петербург. – СПб.: НИИ уха, горла, носа и речи, 2002. – 20 с.

84. Подласый, И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для вузов / И. П. Подласый. – М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с.

85. Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Л. Б. Баряева, Т. В. Волосовец, О. П. Гаврилушкина, Г. Г. Голубева и др. / под ред. проф. Л. В. Лопатиной. – СПб., 2014. – 386 с.

86. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». – URL: <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html>

87. Психология глухих детей / под ред. И. М. Соловьева, Ж. И. Шиф, Т. В. Розановой, Н. В. Яшковой. – 448 с.
88. Психолого-педагогическая диагностика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамная, Т. А. Добровольская и др.; под ред. И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 320 с.
89. Рау, Ф. Ф. Методика обучения произношению в школе глухих: пособие для учителей / Ф. Ф. Рау, Н. Ф. Слезина. – М., 1981. – 191 с.
90. Рау, Ф. Ф. Формирование устной речи у глухих детей / под ред. и с предисл. Т. А. Власовой, Н. Ф. Слезиной, В. И. Бельтюкова. – М., 1981. – 168 с.
91. Риэрдон Бетти, Э. Толерантность – дорога к миру / Э. Риэрдон Бетти. – М., 2001.
92. Родионов, В.П. Тренинг социальных навыков / В. П. Родионов, М. А. Ступицкая, О. В. Кардашина и др. – М.: Ярославль, Академия развития, 2001.
93. Ронгинская, Т. И. Изменение системы личностных характеристик в процесс адаптации студентов: автореф. ... канд. психол. наук / Т. И. Ронгинская. – Л., 1987. – 16 с.
94. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
95. Руленкова, Л.И. Аудиология и слухопротезирование: учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Л. И. Руленкова, О. И. Смирнова. – М.: Академия, 2003.
96. Сапегин, К. В. Образовательная технология «Портфолио» / К. В. Сапегин // Директор сельской школы. – 2010. – № 3. – С. 40–59.
97. Семина, Л. И. Учимся диалогу. Толерантность: объединения и усилия / Л. И. Семина // Семья и школа. – 2001. – № 11–12. – С. 36–40.
98. Сиомичев, А. В. Психологические особенности адаптации студентов в сфере познания и общения в вузе: автореф. ... канд. психол. наук / А. В. Сиомичев. – Л., 1985. – 17 с.
99. Слепченко, Н. И. Дистанционное образование дошкольника с ОВЗ как ресурс тьютерской деятельности в сопровождении семьи: материалы международной науч.-практ. конф. 10–11 ноября 2012 г. / Н. И. Слепченко. – Пенза – Москва – Витебск: Научно-издательский центр «Социосфера», 2012 – 273 с.
100. Смирнова, И. А. Специальное образование дошкольников с ДЦП: учеб.-метод. пособие / И. А. Смирнова. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2003. – 160 с.

101. Смирнов, А. А. Вопросы психологии усвоения понятий школьниками / А. А. Смирнов // «Советская педагогика». – 1946. – № 8–9.
102. Смирнов, А. А. Развитие памяти // Психологическая наука в СССР. Т. 1 / А. А. Смирнов. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.
103. Современный этап развития инклюзивного образования в Москве. Инклюзивное образование. Вып. 1. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 272 с.
104. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: метод. пособие / под общ. ред. С. В. Алехиной, М. М. Семаго. – М.: МГППУ, 2012. – 156 с.
105. Специальная психология: учеб. пособие / под ред. В. И. Лубовского. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 464 с.
106. Степанов, П. Как воспитать толерантность? / П. Степанов // Народное образование. – 2001. – № 9. – 2002. – № 1.
107. Субъектная и авторская позиция ребенка в образовании. – М.: НИИ школьных технологий, 2008. – С. 9.
108. Суходольский, Г. В. Структурно-алгоритмический анализ и синтез деятельности / Г. В. Суходольский. – Л.: ЛГУ, 1976. – 120 с.
109. Тарабрина, Н. В. Успешность профессиональной деятельности и профессиональная пригодность оператора / Н. В. Тарабрина, Е. О. Лазебная // Психологический журнал. – 1994. – № 3.
110. Терешкина, И. Б. Межличностные отношения как фактор учебной мотивации студентов / И. Б. Терешкина // Гуманитаризация и гуманизация обучения в вузе. – Л., 1991.
111. Терещенко, А. Г. Изменение особенностей психических процессов студентов в связи с адаптацией к учебной деятельности / А. Г. Терещенко // Адаптация учащихся и молодежи к трудовой и учебной деятельности. – Иркутск, 1986. – С. 89–103.
112. Фадина, Г. В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие / Г. В. Фадина. – Балашов: Николаев, 2004. – 68 с. – С. 55.
113. Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012. – URL: <http://www.ifap.ru/ictdis001.pdf>
114. Федеральный закон от 24.11.1995 N 181-ФЗ (ред. от 21.07.2014, с изм. от 01.12.2014) «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (24 ноября 1995 г.). – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_166137/
115. Феоктистова, В. А. Развитие навыков общения у слабовидящих детей / под ред. Л. М. Шипицыной. – СПб.: Речь, 2005.

116. Фомичёва, Л. В. Клинико-педагогические основы обучения и воспитания детей с нарушением зрения: Офтальмологические и гигиенические аспекты охраны и развития зрения: учеб.-метод. пособие / Л. В. Фомичёва. – СПб.: КАРО, 2007.

117. Фрумин, И. Д. Образовательное пространство как пространство развития / И. Д. Фрумин, Б. Д. Эльконин // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 8–12.

118. Шамова, Т. И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001.

119. Шиф, Ж. И. О трудностях дифференциации надежных форм у глухонемых школьников // Учебно-воспитательная работа в школах глухонемых и во вспомогательных школах / Ж. И. Шиф – М., 1940. – № 11–12.

120. Шиф, Ж. И. Развитие научных понятий у школьника / Ж. И. Шиф. – М.: Учпедгиз, 1955.

121. Шиф, Ж. И. Сравнение объектов и установление сходства глухонемыми школьниками. Учебно-воспитательная работа в школах глухонемых и во вспомогательных школах / Ж. И. Шиф – М., 1940. – № 1.

122. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды. – М., 1989. – URL: <http://psychlib.ru/-mgppu/EPr-1997/EPR-2851.htm>

123. Яковлева, Н. О. Педагогическое проектирование инновационных систем.: дисс. ... д-ра. пед. наук. – Челябинск, 2003. – 355 с.

Информационные ресурсы

1. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785r.pdf>.
2. URL: <http://inclusion.vzaimodeystvie.ru/news/i-vse-taki-obuchenie/>
3. URL: <http://samara-desnica.narod.ru/>
4. URL: <http://global-school.ru/articles/view/153/>
5. URL: <http://www.cec.sped.org>

Для заметок

Для заметок

Научное издание

Серия «Педагогика и психология инклюзивного образования»

ПРЕЕМСТВЕННАЯ СИСТЕМА
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В трех томах

Том второй:

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СИСТЕМЕ
«ДЕТСКИЙ САД-ШКОЛА-ВУЗ»

Главный редактор Г. Я. Дарчинова
Редактор Р. И. Галеева
Технический редактор С. А. Каримова
Дизайнер обложки Е. Н. Морозова

ISBN 978-5-8399-0532-0



Подписано в печать 24.03.2015. Формат 60x84 1/16
Гарнитура Times NR. Усл.печ.л. 19,5. Уч.-изд.л. 18,8
Тираж 500 экз. Заказ № 42

Издательство «Познание»
420111, г. Казань, ул. Московская, 42
Тел. (843)231-92-90
e-mail:zaharova@ieml.ru

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ИЭУП:
420108, г. Казань, ул. Зайцева, 17