

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 третий:

МОДЕЛЬ И УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРЕЕМСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

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**

Авторы:

А. В. Тимирясова (гл. 1, § 1.5, 1.6);
Д. З. Ахметова (гл. 1, § 1.3, 1.4, 1.7; гл.2, § 2.2, 2.3, 2.4);
З. Г. Нигматов (гл.2, § 2.1; гл.2, § 2.4);
Т. А. Челнокова (гл. 1, §1.2)

П71 Преемственная система инклюзивного образования : в 3 т. Т. 3: Модель и условия реализации преемственной системы инклюзивного образования / А. В. Тимирясова, Д. З. Ахметова, З. Г. Нигматов, Т. А. Челнокова ; Институт экономики, управления и права (г. Казань). – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2015. – 300 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 третьего тома имеет практикоориентированный характер. В нем представлены подходы к созданию и реализации инклюзивных образовательных организаций, нормативная база их развития. Даны основные параметры индекса инклюзивности, предназначенного для самообследования образовательных организаций. Вторая глава посвящена проблеме подготовки педагогических кадров для инклюзивных образовательных организаций.

Авторы выражают благодарность за представленные материалы преподавателям кафедры теоретической и инклюзивной педагогики В. С. Горыниной, А. Е. Игнатьеву, директору Центра творчества и развития «На волне» (Тамань) к.п.н. И. Г. Морозовой, директору Центра «Eventus» к.п.н. Г. В. Юсуповой, к.м.н, врачу-психиатру Г. В. Орлову, врачу-психиатру И. А. Митрофанову, медицинским работникам Е. В. Генераловой (магистранту ИЭУП), Д. В. Айзатуллиной.

Адресована работникам образования и социальной сферы, заинтересованным в реализации идей инклюзивного образования, а также исследователям 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., 2015
© Институт экономики, управления
и права (г. Казань), 2015

ISBN 978-5-8399-0534-4

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. МОДЕЛЬ ПРЕЕМСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	6
1.1. Целостная модель преемственной системы инклюзивного образования	6
1.2. Модель адаптивной образовательной программы для инклюзивного образования	18
1.3. Психолого-педагогическое и методическое сопровождение детей с ОВЗ и их родителей	56
1.4. Дети-мигранты в инклюзивной образовательной среде	108
1.5. Нормативно-правовое обеспечение инклюзивного образования	131
1.6. Материально-техническое обеспечение инклюзивного образования	150
1.7. Индекс инклюзивности как руководство к самообследованию образовательной организации	161
ГЛАВА 2. ПЕДАГОГ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	169
2.1. Гуманотворческая парадигма подготовки педагогов инклюзивного образования	169
2.2. Профессиональные компетенции педагогических работников в области инклюзивного образования	183
2.3. Деятельность педагогов инклюзивного образования по разработке и использованию электронных образовательных ресурсов	205
2.4. Преемственная система профориентации в инклюзивных образовательных организациях	222
ВМЕСТО ЗАКЛЮЧЕНИЯ	276
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	277
ГЛОССАРИЙ	282
ПРИЛОЖЕНИЯ	286

ВВЕДЕНИЕ

Доброй приметой нашего времени является проникновение демократических принципов развития во все сферы социальной жизни – в том числе, и в образование.

Инклюзивное образование, развитие которого началось с отставанием от европейских стран и США примерно на 3-4 десятилетия, наконец-то узаконено в новом законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 (ФЗ №273).

За годы перестройки российское образование претерпело много изменений – как позитивных, так и негативных. Произошла довольно жесткая регламентация деятельности образовательных организаций в связи со введением ЕГЭ и ОГЭ и новых требований к лицензированию и аккредитации, возросла учебная нагрузка обучающихся, появились новые федеральные образовательные стандарты на всех уровнях образования, начиная с дошкольного до профессионального. Стратификация в обществе не обошла стороной и образовательные учреждения. Наблюдается тенденция развития элитарности в образовании, порою, к сожалению, приводящая к псевдоэлитности ряда образовательных организаций. Зачастую родители детей озабочены лишь устройством своих детей в престижные гимназии и лицеи, мало обращая внимание на их нравственное и духовное развитие.

В сложившихся условиях важнейшую роль играет энтузиазм руководителей образовательных систем, от заведующего дошкольной образовательной организации – до министра, в создании в России самой сильной в мире системы образования. Нужна добрая воля всех педагогов, родителей и общественности в изменении современного облика образования – создании демократичной, справедливой и практикоориентированной системы инклюзивного образования, удовлетворяющей интересы и образовательные потребности каждой личности, независимо от пола, расы, способностей и социальной принадлежности.

В третьем томе авторы предложили ряд теоретических и практических рекомендаций, которые будут полезны при создании преемственной инклюзивной системы в образовательных организациях, при выявлении уровня ее инклюзивности, сильных и слабых сторон

и подготовке педагогов к работе в условиях обучения и воспитания детей инклюзивных групп.

Авторы монографии стремились охватить широкий спектр вопросов, связанных с развитием системы инклюзивного образования в России, включая и вопросы дискуссионного характера, среди которых – дистанционное образование, по сути своей не инклюзивная форма организации занятий в инклюзивных группах. Рассмотрены аспекты дистанционного обучения, позволяющие обеспечивать частичную инклюзию при использовании этой технологии в инклюзивных группах, особенно в профессиональном образовании.

Немаловажная роль отведена освещению профориентационной работы и социализации обучающихся в образовательно-воспитательном процессе инклюзивных образовательных организаций.

Авторы уверены, что в данной монографии педагоги, руководители, менеджеры образования найдут немало полезного для организации инклюзивного образования, конечной целью которого является построение социальной инклюзии в обществе.

ГЛАВА 1. МОДЕЛЬ ПРЕЕМСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Целостная модель преемственной системы инклюзивного образования

Создание системы инклюзивного образования невозможно без предварительного концептуального представления ее облика. Можно сравнить инклюзивную организацию с авторским проектом – авторской инновационной системой. Следовательно, прежде чем принимать детей с «особыми образовательными возможностями» в образовательную организацию, необходимо сделать основательный анализ образовательной среды, включая все ее аспекты: уровень обучаемости и воспитуемости учащихся, профессиональные компетенции педагогов и специалистов, управленческие компетенции руководителей, степень согласованности действий образовательной организации с родителями, наличие материальных и учебно-методических ресурсов, ментальность педагогов, наличие в образовательной среде микрорайона воспитательно-развивающего потенциала.

Знание сильных и слабых сторон развития образовательной организации позволит разработать педагогическую модель инклюзивной системы образования с последовательной преемственной передачей ребенка из рук, в руки: из детского сада – в школу, из школы – в профессиональное учебное заведение (колледж, вуз) и в последующем – трудоустройство выпускника вуза (колледжа). Нельзя забывать, что, создавая систему инклюзивного образования, мы имеем в виду не только детей с ОВЗ, но и остальных обучающихся, т. е. тех учащихся, которые относятся к категории «норма». Педагогическая модель образовательной организации должна предусматривать развитие, самореализацию и социализацию всех без исключения обучающихся: все для всех общее, достижимое, но темпы и методы достижения могут отличаться в зависимости от образовательных возможностей учащихся.

Представляем компоненты модели инклюзивной организации

Структурные компоненты модели:

1. Методологический (закономерности, принципы, идеология).
2. Организационно-управленческий (нормативная основа, порядок создания, комплектование, особенности организации образовательного процесса, условия).
3. Социально-педагогический (организация взаимодействия образовательных организаций, социальных центров, медицинских учреждений, семьи в решении задач адаптации и социализации детей с ОВЗ).
4. Психолого-педагогический (деятельность ППМС, психолого-педагогическое сопровождение, коррекционная работа и диагностика).
5. Дидактический (дидактические принципы организации образовательной деятельности обучающихся в системе инклюзивного образования).

1. Методологический компонент

Закономерности	Принципы	Идеология
Социальные закономерности: развитие гражданского общества; возрастание роли общественных организаций и движений; демократизация общественных отношений; развитие норм права; научно-технический прогресс, расширяющий возможности человека быть вовлеченным в социальную деятельность; развитие медицинской науки; экономический прогресс	Принципы инклюзивного образования как международной практики: – каждый ребенок имеет основное право на образование и должен иметь возможность получать и поддерживать приемлемый уровень знаний; – каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности и др. <i>Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 г.</i>	В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей , предполагает создание специальных условий для детей, имеющих особые образовательные потребности. Не дети должны приспособиться к школе, а школа к детям. Инклюзивное образование – ступень построения инклюзивного общества

Закономерности	Принципы	Идеология
<p>Закономерности развития сферы образования: обогащение в связи с социальными процессами XX и XXI века практического опыта в области организации, методов и форм обучения и воспитания детей с ОВЗ; развитие теоретических знаний в области коррекционной педагогики и психологии</p>	<p>Базовые принципы</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ценность человека не зависит от его способностей и достижений. 2. Каждый человек способен чувствовать и думать. 3. Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным. 4. Все люди нуждаются друг в друге. 5. Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений. 6. Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников. 7. Для всех обучающихся достижение прогресса скорее в том, что они могут делать, чем в том, что не могут. 8. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека. 	<p>Инклюзивное образование – процесс развития общего, профессионального и дополнительного образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями.</p>

2. Организационно-управленческий компонент модели

2.1. Нормативная основа

Международные акты	Нормы российского законодательства	Требуемые локальные акты
<p>Всеобщая Декларация прав человека (1948)</p>	<p>ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 января 2012 г.</p>	<p>Положения об организации инклюзивного образования</p>

Международные акты	Нормы российского законодательства	Требуемые локальные акты
Декларация прав ребенка (1959) Декларация ООН о правах умственно отсталых лиц (1971)	«О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» – Закон Российской Федерации от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ (с дополнениями и изменениями)	Положение о психолого-педагогическом сопровождении ребенка с ОВЗ
Конвенция ООН о правах инвалидов (1975)	Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 20 сентября 2013 г. № 1082 г. Москва «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии»	Положение о методическом обеспечении воспитательно-образовательного процесса в инклюзивной группе (классе)
Всемирная программа действий в отношении инвалидов (1982)	«О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами – Письмо Министерства образования и науки РФ от 18.04.2008 № АФ-150/06	Положение о разработке и реализации индивидуального учебного плана
Конвенция ООН о правах ребенка (1989)	Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» – Утверждена Президентом Российской Федерации Д.Медведевым 04 февраля 2010 года, Пр-271	Положение о взаимодействии с родителями учеников с нарушением развития
Всемирная декларация об образовании для всех (Джонгьен, 1990)	ФГОС дошкольного образования, ФГОС начального общего образования, ФГОС основного общего образования, ФГОС старшего (полного) образования, СФГОС начального образования (проект)	Положение о тьюторстве

Международные акты	Нормы российского законодательства	Требуемые локальные акты
Стандартные правила ООН по обеспечению равных возможностей для инвалидов (1993)	п. 1 ст. 63 Семейного кодекса РФ – Родители обязаны обеспечить получение детьми основного общего образования и создать условия для получения ими среднего (полного) общего образования. Родители с учетом мнения детей имеют право выбора образовательного учреждения и формы получения образования детьми. http://www.zakonrf.info/sk/	Положение о порядке проведения промежуточной аттестации учащихся с ОВЗ Положение об организации и проведении внутренней оценки результатов освоения ребенком с ОВЗ учебной программы Положение о портфолио достижений
Саламанкская декларация о принципах, политике и практических действиях в сфере образования лиц с особыми потребностями (1994)	Письмо Минобразования РФ «О концепции интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (со специальными образовательными потребностями)» от 16 апреля 2001 г. №29/1542-6	Положение о порядке организации и проведении коррекционной работы с учащимися
Дакарские Рамки действий, принятые Всемирным форумом по образованию (2000)	Письмо Минобразования РФ от 16 января 2002 г. № 03-51-5ин/23-03 «Об интегрированном воспитании и обучении детей с отклонениями в развитии в дошкольных образовательных учреждениях»	Положение о вариантивных моделях инклюзивных классов Положение об организации образовательной деятельности в инклюзивном классе
Конвенция ООН о правах инвалидов – http://detiangeli.ru/inter.html	Указ Президента РФ от 7 мая 2012, №599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки»	Положение об организации лечебно-оздоровительной работы с обучающимися с ОВЗ Положение о реализации требований ИПР

2.2.1. Порядок организации и приема детей с ОВЗ в дошкольную образовательную организацию

1. 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. Родители детей раннего возраста, в том числе детей с инвалидностью, которые не имеют ограничений здоровья для совместного образования, ставят их на учет в электронном виде на Портале государственных и муниципальных услуг. Процедура зачисления детей в ДОО происходит в соответствии с установленными нормами.

2. При рассмотрении вопроса о зачислении ребенка с ОВЗ в ДОО соблюдается Указ Президента Российской Федерации от 02.10.1992 № 1157 «О дополнительных мерах государственной поддержки инвалидов», дети с инвалидностью должны приниматься в первоочередном порядке.

3. С учетом рекомендаций ПМПК осуществляются разнообразные модели интеграции детей с инвалидностью в пространство дошкольного образования (полная интеграция, частичная, временная). Выбор модели интеграции зависит от физического и психического здоровья ребенка, его возможностей. Дошкольная образовательная организация может реализовывать любой из вариантов интеграции детей с учетом своих возможностей в материально-техническом, учебно-методическом обеспечении образовательного процесса детей, имеющих ту или иную категорию заболевания.

4. Инклюзивная дошкольная организация, реализующая образовательные программы для детей с ОВЗ, самостоятельно принимает решение об открытии инклюзивных групп для детей, относящихся к одной, определенной категории заболевания, или детей разных групп заболевания.

5. Открытие групп инклюзивного образования ДОО осуществляется на основании решения Учредителя и предусматривает дополнительное финансирование.

6. Численность детей в инклюзивных группах устанавливается согласно СанПин 2.41.3049-13 (с изм. от 04.04.2014).

7. При приеме детей в дошкольное образовательное учреждение между дошкольной организацией и родителями детей заключается соглашение на предмет сотрудничества. С родителями детей с ОВЗ возможно заключение дополнительных соглашений по вопросу их участия в образовательном процессе.

2.2.2. Порядок организации и комплектования инклюзивного класса (школы)

1. Выявление детей с нарушением развития, проживающих в микрорайоне школы, особенностей их образовательных потребностей и уровня их готовности к образовательной интеграции.

2. Определение степени доступности образовательной среды организации для образовательной интеграции детей с ОВЗ (материально-техническая обеспеченность условий, социально-педагогическая готовность). Повышение уровня доступности образовательной среды для открытия инклюзивного класса. Введение ставок специалистов, обязательных для реализации инклюзивного образования.

3. Определение актуальной модели инклюзии детей с ОВЗ (полной, частичной, временной) происходит с учетом желаний их родителей, рекомендаций ПМПк.

4. Организация и проведение профилактических мероприятий в работе с учащимися, не имеющими отклонений в развитии, и их родителями для создания благоприятной среды принятия ребенка с ОВЗ.

5. Разработка и принятие локальных актов по формированию инклюзивных классов и организации их образовательной деятельности.

6. При комплектовании классов начальной школы допускается включение в образовательное пространство детей, имеющих различные формы отклонений в развитии, количество детей с ОВЗ в одном классе не должно превышать 4 человек (желательно включить 2-х детей с одинаковой нозологией).

7. Перевод детей с ОВЗ на следующую ступень образования производится в соответствии с пунктом 20 «Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования» (утв. Приказом МОиН РФ от 30 августа 2013 г.) и локальными актами образовательной организации, регламентирующими

ми правила приема обучающихся, режим занятий, контроль успеваемости, аттестацию обучающихся и порядок перевода.

8. При приеме в школу между ней и родителями школьника заключается соглашение, регламентирующее права и обязанности сторон. Дополнительным соглашением между родителями ребенка с ОВЗ и образовательной организацией устанавливаются дополнительные обязательства сторон для гарантированной защиты образовательных прав ребенка с ОВЗ.

2.3. Организация образовательного процесса

1. Организация образовательного процесса в инклюзивной образовательной организации осуществляется на основе ФГОС, основной образовательной программы соответствующего уровня образования. Для гарантированного равенства образовательных прав обучающихся с ОВЗ их образовательная деятельность осуществляется на основе адаптивной образовательной программы (АОП).

2. АОП разрабатывается на основе ФГОС и основной образовательной программы соответствующего уровня образования с учетом психофизических особенностей обучающихся и стандартизованными требованиями к их образованию.

3. АОП разрабатывается образовательной организацией самостоятельно и может включать в себя несколько модулей в зависимости от образовательных потребностей и психофизических особенностей ребенка с ОВЗ или с инвалидностью.

4. Адаптивная образовательная программа подлежит аккредитации.

5. Образовательная деятельность детей с ОВЗ организуется в соответствии с АОП, которой устанавливается порядок организации образовательного процесса, учебный режим, проведение коррекционно-развивающих мероприятий, индивидуальной работы с ребенком.

6. Адаптивная образовательная программа предусматривает модификацию и адаптацию к особенностям образовательных потребностей детей с ОВЗ программ учебных предметов (школа), образовательных областей (детский сад); учебно-дидактических материалов, развивающих игр; форм организации обучения и т.п.

7. В целях усиления уровня адаптации образовательной среды к особенностям потребностей и возможностей ребенка с ОВЗ в дошкольных образовательных организациях разрабатываются инди-

видуальные образовательные маршруты и индивидуальные планы движения ребенка в пространстве дошкольного образования. В период обучения в школе для учащегося с ОВЗ разрабатываются индивидуальная образовательная программа (ИОП) и индивидуальный учебный план, в содержание которых включаются коррекционные и лечебные мероприятия.

8. Внутренняя среда образовательной организации обеспечивает доступность и безопасность ее объектов для детей с ОВЗ, соответствует требованиям развивающей образовательной среды.

9. Организация образовательного процесса осуществляется на основе диагностики и мониторинга, их проведение в работе с детьми с ОВЗ является результатом совместных действий педагогических и медицинских работников, специалистов дефектологов.

2.4. Организационные модели инклюзивного образования

1. Организационные модели инклюзивного дошкольного образования.

– Статус «инклюзивная» присваивается смешанной группе дошкольной образовательной организации комбинированного вида, в которую включены дети с ОВЗ одной нозологической группы.

– В образовательной дошкольной организации как комбинированного, так и общеразвивающегося видов открыты несколько групп, специализирующихся на работе с детьми двух нозологических групп.

– В образовательной дошкольной организации открыта инклюзивная группа, в которую включены 3–4 ребенка, относящиеся по заболеванию к разным нозологическим группам.

– В образовательной дошкольной организации открыты группы кратковременного пребывания детей с ОВЗ (меньше 5 часов в день).

– Лекотека – представляет собой структурное подразделение ДОО или реабилитационного центра, реализующая образовательную деятельность с детьми с ОВЗ.

2. Организационные модели инклюзивного школьного образования.

– Инклюзивные классы начальной и основной школы, в которых обучаются дети, относящиеся по заболеванию к одной нозологической группе.

– Инклюзивные классы начальной и основной школы, в которых обучаются дети, относящиеся по заболеванию к разным нозологическим группам. Численность детей с ОВЗ в классе ограничена.

– Инклюзивная модель временного включения учащегося с ОВЗ путем его участия в отдельных мероприятиях, проводимых в классе, школе.

– Инклюзивная модель частичного включения учащегося с ОВЗ. Возможные варианты: через совместное освоение учебных программ отдельных предметов, виртуальное присутствие на учебных занятиях.

3. Социально-педагогический компонент

Организация межведомственного взаимодействия на уровне

– региональных министерств – Министерство образования и науки РТ, Министерство здравоохранения РТ, Министерство труда, занятости и социальной защиты населения РТ, Министерство молодежи и спорта РТ;

– на уровне органов муниципального управления;

– на уровне учреждений образования, здравоохранения, социальной защиты.

На уровне государства и в негосударственных структурах

– сотрудничество с общественными организациями и бизнес-структурами;

– сотрудничество образовательной организации с семьей;

– сотрудничество образовательных организаций и средств массовой информации.

На уровне образовательных организаций

– дошкольная образовательная организация – школа – учреждение коррекционной направленности;

– школа – учреждения дополнительного образования – учреждения профессионального образования и другие варианты.

1. Основа взаимодействия – договор о сотрудничестве. Предмет договора – взаимодействие в области защиты образовательных прав для людей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Целевые ориентиры сотрудничества – укрепление и развитие материально-технической, научно-методической базы образовательных организаций, подготовка кадрового состава для инклюзивного

образования. Договор регулирует права и обязанности участников взаимодействия в соответствии с их функциональным предназначением как учреждений определенного социального института.

2. Кластерный подход к формированию модели инклюзивного образования реализуется с учетом социальных объектов в структуре муниципального образования. Образовательный кластер инклюзивного образования включает учреждения дошкольного образования, школу, учреждения дополнительного образования, специальные (коррекционные) школы, реабилитационные центры для детей с инвалидностью, детские поликлиники, учреждения профессионального образования, научно-исследовательские центры (настоящий центр может входить в структуру образовательного кластера, созданного на территории разных муниципальных образований).

3. Социально-педагогический компонент модели инклюзивного образования обеспечивает:

- использование возможностей социальной среды в решении задач обучения и воспитания детей с ОВЗ;
- привлечение дополнительных ресурсов (финансовых, материальных, кадровых) в проведении коррекционных мероприятий;
- взаимодействие образовательных организаций и средств массовой информации является действенным средством в формировании инклюзивного мышления в обществе.

4. Психолого-педагогический компонент

1. Психолого-педагогическая медицинская служба – ресурсный центр проектирования инклюзивных процессов на основе взаимодействия с органами образования создается из числа педагогических, медицинских работников, специалистов в области дефектологии и психологии.

2. Деятельность ППМС включает изучение образовательных потребностей детей на основе анализа объективной ситуации в пространстве муниципального образования и формирование социального запроса на дошкольное и школьное образование для детей с ОВЗ и инвалидностью.

3. ППМС – создается в результате межведомственного соглашения, в котором обговариваются условия, задачи его функционирования, определяются финансовая и временная сторона работы службы.

4. ППМС обеспечивает диагностическое и консультационное сопровождение педагогического процесса, методическую, практическую, психологическую поддержку педагога.

5. Деятельность ППМС и их ППМК в системе образования регламентируется ФЗ «Об образовании в РФ», локальными актами образовательной организации.

6. Состав ППМС на уровне муниципального образования комплектуется из числа сотрудников на основании приказов...

7. Состав ППМС образовательной организации формируется из штатных сотрудников образовательной организации. В функциональные обязанности сотрудников службы входит диагностика развития обучающихся, разработка рекомендаций для индивидуальных образовательных маршрутов, содержание коррекционной работы.

8. ППМК организует работу с родителями обучающихся и педагогами.

6. Дидактический компонент модели

1. Принцип субъектности образовательной деятельности означает, что организация образовательного процесса должна обеспечивать возможность ребенку с ОВЗ стать субъектом деятельности.

2. Активное использование групповых форм работы в образовательной деятельности учащихся.

3. Адаптация и модификация учебного материала, заданий, образовательных средств к особенностям образовательных потребностей ребенка.

4. Использование в образовательном процессе технических средств для снижения последствий заболевания в образовательной деятельности детей с ОВЗ.

5. Использование интерактивных моделей обучения, адаптированных к особенностям класса (группы дошкольного учреждения).

6. Индивидуализация обучения на основе реализации индивидуальных учебных планов (индивидуальных образовательных маршрутов), адаптированного к потребностям ребенка содержания образования.

1.2. Модель адаптивной образовательной программы для инклюзивного образования

Организация инклюзивного образования осуществляется на основе адаптивной образовательной программы (АОП), которая разрабатывается образовательной организацией самостоятельно. Правовой статус АОП зафиксирован в Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Структурно-содержательные характеристики АОП имеют определенные отличия от основной образовательной программы (ООП). Они связаны со спецификой решаемых АОП задач. Содержание Программы формируется на основе ФГОС соответствующего уровня образования и примерной основной образовательной программы. В Программе учитываются особенности образовательных потребностей обучающегося с ОВЗ, которые зафиксированы в стандартах специального образования.

Предлагаемая модель адаптивной образовательной программы отражает видение структурно-содержательных характеристик программы авторами монографии. Модель АОП и методические рекомендации к ее формированию представляют результат изучения нормативных документов, вариантов АОП образовательных организаций, реализующих на практике идеи инклюзии. Модель может быть взята за основу образовательными организациями, выбирающими инклюзивное образование как перспективное направление своего развития.

Структура программы

Раздел I. Паспорт Программы.

Раздел II. Концептуальная основа деятельности образовательной организации по реализации программы.

2.1. Актуальность адаптивной образовательной программы (АОП).

2.2. Нормативно-правовая основа.

2.3. Цели и задачи Программы, принципы ее реализации.

Раздел III. Общая характеристика образовательного пространства образовательной организации.

3.1. Информация о школе.

3.2. Характеристика контингента учащихся с ОВЗ.

3.3. Режим образовательного процесса учащихся с ОВЗ.

3.4. Информация о научно-методическом, кадровом и материально-техническом обеспечении образовательного процесса учащихся в ОВЗ.

3.5. Характеристика социума и социальных партнеров, вовлеченных в реализацию АОП.

Раздел IV. Содержание программы и деятельность школы по реализации Программы.

4.1. Содержание Программы:

4.1.1. Пояснительная записка.

4.1.2. Образовательный компонент.

4.1.3. Коррекционный компонент.

4.1.4. Индивидуальный учебный план и индивидуально ориентированные программы.

4.2. Условия реализации адаптированной образовательной программы.

4.2.1. Мероприятия по созданию доступной и безопасной образовательной среды.

4.2.2. Программно-методическое обеспечение учебного процесса.

4.2.3. Совершенствование технологической основы в реализации образовательной программы.

Раздел V. Контроль и экспертиза результатов реализации адаптированной образовательной программы.

Введение (возможный вариант текста).

Адаптированная образовательная программа муниципального общеобразовательного учреждения составлена на основе основной образовательной программы (начального, основного, среднего) образования и адаптирована для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (в том числе с инвалидностью). Формирование содержания АОП, условий ее реализации, результатов освоения осуществлялось с учетом проектов СФГОС. Адаптированная образовательная программа разрабатывалась с учетом особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей лиц с ОВЗ, обучающихся в образовательной организации. Программа

предусматривает проведение необходимых коррекционных мероприятий, индивидуальную программу реабилитации, разнообразие организационных форм включения учащихся с ОВЗ в образовательную деятельность.

Рекомендации к написанию АОП. В дополнении к выше изложенной актуализации программы, к доказательству ее актуальности должны быть приведены конкретные факты, указывающие на:

- сколько детей, проживающих в данном микрорайоне, имеют нарушения в развитии, где и каким образом получают или могут получить образование;
- сколько родителей проявили желание обучать своих детей в общеобразовательном учреждении;
- какова численность детей с нарушением развития дошкольного возраста, не посещающих дошкольные учреждения (данная информация может формироваться на основе взаимодействия образовательных, медицинских учреждений и отдела соцзащиты);
- инфраструктура образования в городе, регионе (для обоснования возможности удовлетворить образовательные потребности детей с ОВЗ);
- наличие опыта обучения детей с нарушением развития педагогическими работниками данного учреждения (можно привести примеры так называемой стихийной инклюзии, указать год, когда учились и т.п.)

Раздел I. Паспорт Программы

Нормативная основа для разработки программы	– ФЗ «Об образовании в РФ» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ – ФЗ «О социальной защите инвалидов в РФ» от 1998 г. с изменениями 1999, 200, 2001,2002,2003, 2004 гг. – Письмо Минобразования РФ от 18 апреля 2008 г. №АФ-150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами» – Государственной программой РФ «Развитие образования» на 2013–2020 гг.от 15 мая 2013 г. №792 – СанПиН 2.4.1.3049-13 от 15.05.2013 № 26 (дошкольные организации); СанПиН 2.4.2.2821-10 (школы)
---	---

Заказчики программы	В роли заказчиков могут выступать родители учащихся, учредители образовательной организации
Разработчики и исполнители	Обычно разработчики – это администрация образовательного учреждения, которая может привлечь для разработки представителей науки, учреждений социальной защиты, здравоохранения и т.п. В роли исполнителей выступают не только педагоги общеобразовательного учреждения, но и родители детей с ОВЗ, чье взаимодействие с образовательной организацией регламентируется на договорной основе; представители учреждений здравоохранения и соцзащиты. Могут привлекаться работники специальных образовательных учреждений.
Сроки реализации Программы	Реализация АОП охватывает сроки обучения детей с ОВЗ в начальной школе, соответственно рассчитана на 4 года. В основной школе на 5 лет. Программа может быть пролонгирована для отдельных категорий учащихся с ОВЗ на основании решения психолого-медико-педагогической комиссии.
Цель деятельности образовательной организации	Обеспечение лицам с ОВЗ (в том числе и с инвалидностью) возможности получения в системе общего образования качественного образования в соответствии с меняющимися запросами населения и перспективами развития российского общества
Задачи образовательной организации	<ol style="list-style-type: none"> 1. Формирование гибкой, вариативной модели обучения лиц с ОВЗ в системе общего образования. 2. Обеспечение условий для достижения гарантированного равенства образовательных прав для лиц с ОВЗ и инвалидностью. 3. Адаптация общеобразовательной программы к особенностям образовательных потребностей обучающихся с учетом рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), индивидуальной реабилитации инвалидов. 4. Развитие инфраструктуры, организационно-педагогических, научно-методических, хозяйственно-экономических механизмов в обеспечении условий реализации Программы. 5. Адаптация и модификация программ учебных предметов, учебной литературы, способов работы с учащимися с ОВЗ, организации учебного пространства, способов оценки успешности освоения образовательных программ. 6. Организация диагностики и мониторинга качества образовательных услуг. 7. Развитие системы партнерских отношений

Ожидаемые результаты	<ul style="list-style-type: none"> – Построение инклюзивной школы, реализующей с учетом меняющегося контингента учащихся вариативные модели инклюзии. – Создание адекватной современным требованиям к образованию системы обучения детей с ОВЗ. – Обеспечение условий для развития «жизненных компетенций» учащихся с ОВЗ для их самореализации и социализации в обществе. – Повышение уровня подготовки педагогов в работе с детьми с ОВЗ, относящихся к разным категориям нарушения здоровья. – Сформированная сеть взаимодействия школа – учреждения соц.защиты и здравоохранения – родители детей с нарушением развития – общественные организации и движения – бизнес структуры
Постановление об утверждении программы	Документ, подтверждающий прохождение аккредитации; номер протокола педагогического совета, на котором Программа была утверждена

Раздел II. Концептуальная основа деятельности образовательной организации по реализации адаптивной образовательной программы

2.1. Актуальность АООП. Актуальность адаптивной образовательной программы определяется изменениями требований к деятельности образовательного учреждения. Настоящие изменения связаны с вступлением в силу нового закона «Об образовании в российской Федерации». В ФЗ-273 нашли отражение мировые тенденции развития образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, качественно новый подход к организации обучения людей с особыми образовательными потребностями. Перспективной моделью образования сегодня определена образовательная инклюзия, форма совместного обучения лиц с нарушением психофизического развития вместе со здоровыми сверстниками. Инклюзивное образование как одна из форм образования лиц с ограниченными возможностями здоровья закреплено ФЗ-273 «Об образовании в РФ». Эта ситуация обусловила реальную необходимость, рассмотрения вопроса об организации образования лиц с ограниченными возможностями здо-

ровья в массовой школе. К категории обучающихся с нарушением здоровья относятся лица:

- с нарушением слуха;
- с дисфункцией речи;
- с патологией опорно-двигательного аппарата;
- с проблемами психического развития, отсталостью умственного развития;
- с поведенческими расстройствами и нарушением общения;
- дети с сочетанными, сложными нарушениями развития.

В достижении равенства образовательных прав обучающихся, относящихся к любой из названных категорий, освоение основной образовательной программы должно быть организовано с учетом особенностей их психофизического развития. В этих целях разрабатывается адаптивная образовательная программа (АОП), в которой на основе рекомендаций ПМПК предусматривается корректировка учебного процесса (сроки, содержание, учебный план, формы и методы обучения); условий его организации; результатов обучения для каждого конкретного учащегося с ОВЗ.

2.2. Нормативно-правовая основа

Гарантом прав человека на образование является Конституция РФ. В ст. 43 Конституции записано: «Каждый имеет право на образование; гарантируется общедоступность и бесплатность, дошкольного, основного общего и среднего профессионального образования в государственных или муниципальных образовательных учреждениях и на предприятиях». Возможность получения образования в учреждениях общего образования для детей с ОВЗ гарантирует ФЗ «Об образовании в РФ» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ.

Законом зафиксировано содержание понятий «инклюзивное образование», «адаптированная образовательная программа», «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья», «индивидуальный учебный план» (гл. 1. ст. 2). В ст. 5 главы 1 выделено требование к органам государственной власти субъектов Российской Федерации и органам местного самоуправления по созданию условий, необходимых «для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья...., в том числе **посредством организации инклюзивного образования...**».

Статья 42. гл. 1 ФЗ-273 определяет содержание психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ. Статья устанавливает роль центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи в работе с детьми с особенностями развития. Ст. 44 гл. 1 гарантирует права родителей выбирать «формы получения образования и формы обучения, организации, осуществляющие образовательную деятельность», указывая на необходимость учитывать рекомендации психолого-медико-педагогической комиссии.

Согласно ст. 59, п. 13 «для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья по образовательным программам среднего общего образования или для обучающихся детей-инвалидов и инвалидов по образовательным программам среднего общего образования федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования» могут быть установлены иные формы государственной итоговой аттестации. Проведение промежуточной аттестации может осуществляться в формах, «определенных учебным планом, и в порядке установленном образовательной организацией (ст. 58, п. 1)

Ст. 60 устанавливает общие требования к документам об образовании или обучении. Пунктом 13 данной статьи «Лицам с ограниченными возможностями здоровья (с различными формами умственной отсталости), не имеющим основного общего и среднего общего образования и обучавшимся по адаптированным основным общеобразовательным программам, выдается свидетельство об обучении по образцу и в порядке, которые устанавливаются федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования».

Ст. 66, п. 4. седьмой главы предоставляют организациям, реализующим образовательную деятельность по образовательным программам **начального общего, основного общего и среднего общего образования**, право «дифференциации содержания с учетом образовательных потребностей и интересов обучающихся».

Основной статьёй ФЗ-273 «Об образовании в РФ», регламентирующей процесс реализации адаптивной образовательной программы в массовой школе является ст.79 «Организация получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья». Статья определяет роль АОП в организации обучения и воспитания; создание специальных условий для реализации данной программы; организационные формы обучения; подготовку педагогических работников. Согласно статье, под специальными условиями обучения учащихся с ОВЗ «понимаются условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья». Таким образом, п. 3. ст.79 определяет общие положения к проектированию одного из пунктов АОП.

Государственное финансирование «специальных условий получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья» осуществляется по особым нормативам (ст.99)

Среди нормативных документов, определяющих требования к условиям реализации АОП, СанПиН 2.4.2.2821-10. Требования СанПиНов носят общеобязательный характер, однако в них имеются отдельные нормы (например, к кабинету психолога или логопеда), регламентирующие процесс образования обучающихся с ОВЗ.

К нормативно-правовой базе АОП относятся:

– Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) соответствующего уровня образования.

– Федеральные государственные образовательные стандарты детей с ОВЗ.

– Приказ Министерства образования и науки РФ от 30 августа 2013 г. №1015 «Об утверждении Порядка организации и осу-

ществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования», в котором рассмотрены и особенности организации образовательной деятельности детей с ОВЗ (раздел 3, п. 21–33 приказа).

– Постановление Кабинета Министров РТ № 203 от 31.03.2014 «Об утверждении Плана мероприятий по реализации третьего этапа Стратегии развития образования в Республике Татарстан на 2010–2015 гг.».

Реализация адаптивной образовательной программы регламентируется **локальными актами** образовательной организации:

- Устав образовательной организации;
- Положение об инклюзивном классе (группе ДОО);
- Положение о порядке комплектования инклюзивного класса (группы ДОО);
- Положение об индивидуальных учебных планах;
- Положение о психолого-педагогическом сопровождении образовательного процесса в инклюзивном классе (группе);
- Положение об организации коррекционной работы с обучающимися с ОВЗ;
- Распоряжение об организации режима образовательной деятельности для обучающихся с ОВЗ;
- Положение об организации итоговой и промежуточной аттестации учащихся с ОВЗ;
- Положение о взаимодействии образовательной организации с социальными партнерами;
- Положение об учебно-методическом обеспечении образовательного процесса в инклюзивном классе (школе);
- Положение об организации внеурочной деятельности учащихся с ОВЗ;
- Положение об организации трудового воспитания и профориентационной работе с детьми с ОВЗ;
- Должностные инструкции (классного руководителя инклюзивного класса, тьютора, логопеда и т.п.);
- Договор с родителями ребенка с ОВЗ.

2.3. Цели и задачи Программы, принципы ее реализации

Цель адаптивной образовательной программы – адаптация требований основной образовательной программы, разработанной на основе ФГОС соответствующего уровня образования, к особенностям образовательных потребностей обучающихся с нарушением психофизического развития, их индивидуальным возможностям в обеспечении равенства образовательных прав лиц с ОВЗ и гарантированной поддержки их интеграции в общество.

Задачи программы.

1. Адаптация требований государственного образовательного стандарта, содержания примерных программ, в том числе для детей с ОВЗ, для разработки содержания образования в обучении лиц с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной школе (дошкольном учреждении).

2. Обеспечение коррекционно-развивающей направленности образования в соответствии с особенностями нарушений обучающегося с ОВЗ.

3. Реализация индивидуально-ориентированного подхода к организации образования учащихся (воспитанников для ДОО) с ОВЗ.

4. Внедрение специальных методов и средство бучения, модификация способ предъявления и выполнения заданий в образовательном процессе учащихся (воспитанников для ДОО) с ОВЗ.

5. Формирование позитивной социальной направленности учебной мотивации.

6. Вооружение лиц с ОВЗ актуальными «жизненными компетенциями» для их эффективной адаптации в среду сверстников и окружающей социум.

7. Подготовка к освоению образовательной программы следующего уровня образования.

Принципы реализации программы

1. Реализация программы осуществляется с опорой **на восемь принципов инклюзивного образования**, на основе которых строится новая ментальность, новая философия образования:

– Ценность человека не зависит от его способностей и достижений;

– Каждый человек способен чувствовать и думать;

- Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;
- Все люди нуждаются друг в друге;
- Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;
- Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников;
- Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут;
- Разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

2. **Принцип системности**, предполагающий взаимосвязь диагностики особенностей психофизического развития лиц с ОВЗ с организацией учебного процесса, с коррекцией нарушений развития, организацией психолого-педагогического сопровождения в непрерывной, преемственной системе образования.

3. **Принцип активности**, согласно которому образовательный процесс строится на основе активности самого ребенка, которая становится возможной благодаря модификации и адаптации программ учебных предметов, учебно-методических пособий, средств обучения, способов учебной работы.

4. **Принцип индивидуализации** реализуется на основе учета особенностей образовательных потребностей учащегося (воспитанника) с ОВЗ, разработки индивидуальных учебных планов и коррекционных мероприятий, реализации требований ИПР (индивидуальной программы реабилитации).

5. **Принцип интеграции**, имеющий двухзначный характер относительно проблемы организации образования лиц с ОВЗ. Согласно первому значению сущность данного принципа в интеграции усилий образовательных организаций, учреждений соцзащиты населения, медицинских учреждений, общественных движений и организаций, родителей для обеспечения условий, определенных требованиями ФГОС для обучения детей, имеющих нарушения психофизического развития. Второе смысловое значение принципа интеграции заключается последовательном психолого-педагогическом сопровождении ребенка с ОВЗ для интеграции его в среду сверстников, культуру, социум.

Раздел III. Общая характеристика образовательного пространства образовательной организации

3.1. Информация о школе

Рекомендации к написанию. В информацию о школе можно включить краткую историю ее деятельности, дать характеристику материально-технической базы школы, площадей, количества учащихся, наполняемости классов. В информации о школе даются сведения о кадровом составе преподавателей. Количественные и качественные данные по готовности педагогов к работе в системе инклюзивного образования (подготовка и переподготовка в области инклюзивного образования и дефектологии, профессиональные компетенции педагогов). Дается информация о режиме деятельности организации.

3.2. Характеристика контингента учащихся с ОВЗ

Рекомендации к оформлению данной части.

Количественная характеристика контингента детей с ОВЗ, распределение по классам, по нарушениям психофизического развития. Все дети с ОВЗ приняты для обучения по адаптированной общеобразовательной программе с согласия родителей (законных представителей) и на основании рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии.

Качественная характеристика контингента детей с ОВЗ может быть представлена таблицей. Информация оформляется на каждого ребенка с ОВЗ. Таблица может быть оформлена как для каждого инклюзивного класса (группы) в отдельности, так и на всех учащихся (воспитанников), в том числе тех, кто имеет инвалидность, но обучается в обычном классе (группе общего развития).

Ф.И.О. ребенка	Класс	Категория нарушения развития, наличие инвалидности	Заключение и рекомендации ПМПК	Дополнительная информация	Форма обучения
		Например, нарушение слуха (слабослышащий)	Например, влияние диагноза на поведение и обучение,	Посещал ли ребенок дошкольное учреждение, занимался	Возможны варианты: – полная инклюзия (ребенок полностью

		В таблицу могут быть занесены данные о том, у каких медицинских специалистов ребенок наблюдается	необходимость индивидуальной программы (например, по физ-ре). Нарушения в развитии (память, внимание и др.)	в реабилитационном центре. Для учащихся, поступающих в основную или старшую школы, информация о предыдущем образовании	вовлечен в образовательный процесс вместе со здоровыми сверстниками) – как вариант полной инклюзии освоение ребенком с ОВЗ отдельный учебных предметов по индивидуальному плану – частичная инклюзия , совмещают обучение на дому с посещением отдельных уроков в соответствии со стандартами варианты: – домашнее обучение; – обучение с использованием дистанционных технологий. – временная инклюзия , участие во внеурочных мероприятиях
--	--	--	---	--	--

Характеристика семьи

Ф.И.О. ребенка	Полная/неполная семья, материальное благополучие, количество детей	Активность участия родителей в образовании ребенка, в том числе на предыдущих этапах образования	Необходимость присутствия родителей на образовательных занятиях

В таблицу должна быть включена и информация, имеют ли матери детей с инвалидностью льготы по уходу за ребенком. Данная информация может быть необходима для адаптации учебного процесса к особенностям образовательных потребностей ребенка с ОВЗ, для привлечения родителей в коррекционно-педагогический процесс.

Количество детей с нарушением развития для их совместного обучения вместе со здоровыми сверстниками ограничено. Наиболее принимаемые нормы 3–4 ребенка.

3.3. Режим образовательного процесса учащихся с ОВЗ

В этой части программы дается описание режима образовательной деятельности учащегося с ОВЗ, времени коррекционной работы с ним, перечисляются реабилитационные мероприятия, которые проводятся согласно ИПР (индивидуальной программе реабилитации), участие в мероприятиях второй половины дня.

При заполнении данной части Программы можно использовать таблицу для характеристики режима образовательной деятельности детей, имеющих по причине заболевания низкий уровень готовности к освоению образовательной программы или возможности полной инклюзии в образовательный процесс.

Вариант таблицы.

Ф.И.О ребенка	Форма обучения	Индивидуальное расписание занятий

3.4. Информация о научно-методическом, кадровом и материально-техническом обеспечении образовательного процесса учащихся в ОВЗ

Информация о научно-методическом обеспечении

Класс	Предмет	Учебник, рабочие тетради, адаптированные для работы с учащимися с ОВЗ

При формировании информации о научно-методическом обеспечении указываются используемые способы методической поддержки учащихся (воспитанников ДО). Это могут быть:

– разработанные педагогом краткие комментарии к содержанию глав учебника;

– разработанные словари с объяснением слов и оборотов речи, потенциально непонятных учащимся с ОВЗ, при этом могут использоваться иллюстрации;

– вспомогательные электронные ресурсы по темам, разработанным специально для учащихся с ОВЗ;

– рабочие тетради, предназначенные для учащихся с ОВЗ, в которых даются образцы заданий.

Информация о педагогических кадрах, привлеченных специалистах оформляется в форме таблицы.

Кадровое обеспечение воспитательно-образовательного процесса

Ф.И.О.	Должность	Сведения о подготовке для работы в инклюзивном образовании	Стаж работы, категория
	Преподаватель (предмет)	Курсы переподготовки, год	
	психолог	Дефектолог, название уч. заведения	
	тьютор		
	логопед		

Материально-техническое обеспечение образовательного процесса учащихся в ОВЗ

Дается краткое описание организации учебного пространства инклюзивного класса (группы). В частности, расположение мебели. Оно должно обеспечивать возможность ребенку-колясочнику передвигаться по классу, гарантировать безопасность перемещений ребенка с нарушением зрения. Кроме того, мебель должна быть раз-

мещена таким образом, чтобы на занятиях возможны были работы в парах, группах. Описание материально-технического обеспечения программы дается с учетом контингента детей с ОВЗ. Требования к условиям их обучения установлены Приказом Министерства образования и науки РФ от 30 августа 2013 г. №1015.

«а) для **обучающихся с ограниченными возможностями здоровья по зрению**: адаптация официальных сайтов образовательных организаций в сети «Интернет» с учетом особых потребностей инвалидов по зрению с приведением их к международному стандарту доступности веб-контента и веб-сервисов (WCAG); размещение в доступных для учащихся, являющихся слепыми или слабовидящими, местах и в адаптированной форме (с учетом их особых потребностей) справочной информации о расписании лекций, учебных занятий (должна быть выполнена крупным (высота прописных букв не менее 7,5 см) рельефно-контрастным шрифтом (на белом или желтом фоне) и продублирована шрифтом Брайля)» и др.

«б) для учащихся 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; обеспечение получения информации с использованием русского жестового языка (сурдоперевода, тифлосурдоперевода)»;

«в) для учащихся, имеющих нарушения опорно-двигательного аппарата: обеспечение беспрепятственного доступа учащихся в учебные помещения, столовые, туалетные и другие помещения образовательной организации, а также их пребывания в указанных помещениях (наличие пандусов, поручней, расширенных дверных проемов, лифтов, локальное понижение стоек-барьеров до высоты не более 0,8 м; наличие специальных кресел и других приспособлений)».

Указанные условия необходимы для реализации образовательных прав ребенка с ОВЗ без дискриминации, поэтому при комплектовании инклюзивных классов и групп дошкольного образования учитывается степень необходимости указанных условий и возможности

образовательной организации предоставить их для ребенка с нарушением развития.

При написании данного раздела программы необходимо обратить внимание на проекты ФГОС для детей с ОВЗ, относящихся к определенным категориям нарушения. В частности в проекте ФГОС начального общего образования для слепых детей выделены следующие требования к организации пространства, в котором обучается **ребенок с нарушением зрения**:

«– обеспечение соответствия образовательной среды офтальмогигиеническим требованиям, разработанным для слепых школьников с остаточным зрением (у ребенка должна быть возможность пользоваться индивидуальным источником света; в организации учебного пространства должны использоваться матовые поверхности; на окнах должны быть жалюзи, позволяющие регулировать световой поток, информация должна быть доступна учащимся с нарушенным зрением и др.);

– в классных помещениях должно быть продуманное расположение мебели, широкие проходы, отсутствие нагромождений, незащищенных выступающих углов и стеклянных поверхностей, удобные подходы к партам, столу учителя, входным дверям; необходимо предусмотреть специальные места для хранения брайлевских книг, тетрадей». (Проект СФГОС начального общего образования для слепых детей).

Свои специфические требования к материально-техническому обеспечению условий обучения есть и для учащихся, относящихся к лицам других категорий нарушений психофизического развития. Соответственно при разработке адаптивной образовательной программы для организации обучения детей, относящихся к разным категориям заболеваний, в ней должно быть указано наличие условий для обучения данных детей в инклюзивном классе (условия обучения – являются одним из объектов стандартизации).

При включении в образовательный процесс лиц с инвалидностью, образовательная организация может оперировать ч. 1 ст. 79 нового ФЗ «Об образовании в РФ». Согласно ч. 1 и ч. 11 ст. 79, для инвалидов бесплатное предоставление специальных учебников, пособий и услуг сурдопереводчиков и тифлосурдопереводчиков является расходным обязательством субъекта РФ.

3.5. Характеристика социума и социальных партнеров, вовлеченных в реализацию АОП

Адаптивная образовательная программа реализуется в образовательной организации (указать какой), которая находится на территории... (характеристика населенного пункта; географическое месторасположение; учреждения образования, соцзащиты, здравоохранения для работы с детьми с ОВЗ). В обеспечении условий реализации адаптивной образовательной программы на уровне межведомственного взаимодействия образовательная организация заключила договора о сотрудничестве с (кем?) об обеспечении психолого-медико-педагогического сопровождения детей с нарушением психофизического развития. Предмет договора:

- организация и проведение диагностики и мониторинга развития ребенка с ОВЗ;
- проведение коррекционных занятий;
- содействие школе в проведении реабилитационных мероприятий согласно ИПР (индивидуальная программа реабилитации);
- консультативно-методическая поддержка педагогов в работе с детьми-инвалидами.

Условия взаимодействия включает описание схемы финансирования работы привлеченных дефектологов, логопедов, медицинских специалистов. Возможные варианты: финансирование из бюджетных средств образовательной организации, где введены дополнительные ставки в связи с реализацией инклюзивного образования; финансирование коррекционной работы с детьми-инвалидами за счет учреждений соцзащиты (реабилитационных центров); добровольное участие в рамках профилактической и просветительской работы.

Раздел IV. Содержание программы и деятельность школы по реализации Программы

4.1. Содержание Программы

4.1.1. Пояснительная записка

В соответствии с п. 28 ст. 2 Федерального закона № 273-ФЗ адаптированная образовательная программа – это образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизичес-

кого развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц. Муниципальная образовательная организация ... реализует модель инклюзивного обучения и воспитания детей с ОВЗ на основе адаптивной образовательной программы, включающей адаптивные рабочие программы учебных предметов (образовательных областей). Каждая адаптированная рабочая программа учебных предметов включает «академический компонент» и «жизненные компетенции», формируемые в соответствии со специфическими образовательными потребностями ребенка с ОВЗ, обучающегося в инклюзивном классе (воспитанника ДОО). Компонент жизненной компетенции в структуре образования детей с ОВЗ рассматривается как овладение обучающимся знаниями, умениями и навыками, уже сейчас необходимыми в обыденной жизни.

Адаптированная образовательная программа составлена на основе примерной образовательной программы начального (дошкольного, основного, среднего) общего образования. Если в классе есть ребенок с нарушением зрения, то при написании АОП ее разработчики опираются на СФГОС для детей с нарушением зрения. ФГОС, примерная образовательная программа специального образования для детей с ЗПР используются, если в инклюзивном классе учатся дети, имеющие нарушение интеллектуального развития. При условии, что в инклюзивном классе (группе ДОО) находятся дети одной категории заболевания, в формировании содержания АОП используются стандарты и примерная программа, предназначенные для данной категории лиц с нарушением развития. Однако идеология инклюзивного образования предполагает включения в образовательный процесс детей, относящихся к разным категориям нарушений, поэтому в структуре АОП могут быть несколько модулей, включающих требования к предметным, метопредметным результатам освоения Программы учащимися (воспитанниками), имеющими разные виды и уровни нарушений развития.

4.1.2. Образовательный компонент

Содержание АОП образуют три блока: образовательный, коррекционный, воспитательный. Проектирование каждого блока осуществляется с учетом требований к предметным, метопредметным и личностным результатам освоения обучающимся образовательной программы.

Рекомендации к написанию АОП. Возможным вариантом оформления образовательного компонента программы может быть таблица. В первой колонке таблицы размещаются требования ФГОС соответствующего уровня образования и составленной на их основе примерной образовательной программы, во второй колонке вводятся СФГОС для детей с ОВЗ. При этом в адаптивную образовательную программу включаются требования к результатам освоения образовательных программ только по предметам, изучение которых имеет для учащихся определенные сложности, связанные с дефектом. Ниже приводится пример оформления таблицы.

Предметные требования к освоению образовательной программы слабослышащими учащимися основной школы

Основная образовательная программа основного общего образования	Стандарты основного образования для слабослышащих учащихся
Русский язык. Родной язык	
<p>– Адекватное употребление языкового знака. Данная линия связывается с восприятием языковой формы (реконструкцией ее смысла) и выражением смысла (посредством языковой формы). Смысл выражается языковыми единицами разного типа: морфемой, словом и высказыванием. Ключевым отношением, реализующим этот аспект, является отношение «смысл-форма», которое является двусторонним, т. е. выступает как рецептивное (от формы к смыслу), либо как продуктивное (от смысла к форме).</p> <p>– Моделирование языка как системы. Для этой линии предметные результаты конкретизируются следующим образом: – опознание места языковой единицы в классификации: ученик способен классифицировать языковые единицы по заданному признаку. Это процедура является стандартной при обучении русскому языку;</p>	<p>– развитие и совершенствование основных видов речевой деятельности слабослышащего школьника (слуховое, слухозрительное восприятие при использовании слуховых аппаратов, говорение, чтение, письмо);</p> <p>– овладение необходимым для продолжения образования объемом знаний о языке, включая базовые языковые понятия и виды языкового анализа;</p> <p>– расширение и обогащение словарного запаса овладение нормами грамматики и синтаксиса русского языка;</p> <p>– осмысленное использование терминологии, необходимой для овладения разными учебными предметами.</p>

<p>– выделение системного отношения: в «проблемной» ситуации, в которой нарушаются стандартные представления о функции языковых единиц, обучающийся сможет выделять системообразующее отношение между языковыми единицами;</p> <p>– описание/применение установленного системного отношения: обучающийся, выделив системообразующее отношение (языковый принцип</p>	
Литература. Родная литература	
<p>– понимание художественного произведения как условной картины мира и как авторского послания читателю;</p> <p>– восприятие основного эмоционального тона (пафоса) текста;</p> <p>– различие Автора, Героя и Рассказчика, их точек зрения, оценок и смыслов;</p> <p>– понимание взаимодействия содержания и формы в художественном произведении, владение законом выразительной художественной формы;</p> <p>– понимание принципиальной неполноты художественной картины мира, готовность и способность к ее восполнению, т. е. к читательскому сотворчеству с автором;</p> <p>– знание культурно-исторического контекста, в котором создавалось произведение, понимание его влияния на автора и его творчество;</p> <p>– создание собственной интерпретации прочитанного произведения;</p> <p>– оформление результатов читательской деятельности в полноценный культурный продукт (читательский отзыв, рецензия, эссе, стилизация, пародия и т.п.).</p>	<p>– формирование мотивации к читательской деятельности, потребности в систематическом чтении с целью осознания значимости его для дальнейшего развития;</p> <p>– развитие способности к осмысленному, вдумчивому чтению, навыков выделения нового и непонятого в тексте;</p> <p>– развитие умения анализировать структуру текста, формировать понимание различных видов содержательной информации в нем, внутритекстовых связей;</p> <p>– развитие способности воспринимать и понимать социально-нравственную и художественную составляющую литературных произведений, анализировать образы и поступки героев;</p> <p>– развитие способности находить, выбирать и анализировать литературные источники, отвечающие поставленной задаче поиска информации;</p> <p>– развитие умения вступать в диалог с взрослым и сверстником с целью обсуждения прочитанного.</p>

Подобным образом возможно продолжить оформление требований, дополняя общие требования образовательных стандартов требованиями СФГОС. Для каждой категории нарушений развития учащихся инклюзивного класса (в данном случае основной школы) составляется своя таблица. Возможен и другой вариант оформления этой части АОП. Например, составляется единая таблица, колонки которой включают требования к результатам освоения предметов для разных групп детей (см.ниже). Общие требования к результатам и содержанию образования вводится в АОП перед таблицей.

Предметные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования			
Для слабослышащих	Для слабо-видящих	Для детей с ЗПР	Для детей с ДЦП
Русский язык. Родной язык			
Представлены выше	– сформированность навыка письма плоским шрифтом; – владение основами письма по рельефно-точечной системе Л. Брайля.	1) совершенствование видов речевой деятельности (чтения, говорения и письма), обеспечивающих эффективное овладение разными учебными предметами и взаимодействие с окружающими людьми в ситуациях формального и неформального общения; 2) понимание определяющей роли языка в развитии личности, ее интеллектуальных и значимых для будущей профессии способностей в процессе образования; 3) использование коммуникативно-эстетических возможностей русского и родного языков; 4) расширение и систематизацию научных и практических знаний о языке; освоение базовых понятий лингвистики, основных единиц и грамматических категорий языка; и др.	Особые требования к предметным результатам отсутствуют. В документе записано: способность свободно общаться в различных формах и на разные темы при необходимости с использованием альтернативных средств коммуникации;

Примечание. При оформлении таблицы результатов освоения предметов можно легко увидеть наличие/отсутствие особенностей образовательных потребностей для каждой категории детей с ОВЗ к процессу изучения конкретных предметов. При формировании содержания образования и требований к его освоению можно опираться на проекты специальных требований ФГОС для детей с ОВЗ, в которых их разработчики конкретизируют требования к содержанию программ, результатам их освоения, условиям реализации.

Метапредметные результаты освоения АОО

Рекомендации при написании АОО. Для определения метапредметных результатов освоения образовательной программы детьми с ОВЗ необходимо изучить требования к результатам образования обучающихся, относящихся к категории лиц, имеющих сходные отклонения в психофизическом развитии. В содержание АОО должны быть включены метапредметные умения, необходимость формирования которых определяется особенностями развития. Данный блок АОО может быть также оформлен в форме таблицы. Настоящая таблица составлена с опорой на проекты СФГОС основного образования, размещенные на сайте: fgos-ovz.herzen.spb.ru/wp-content/uploads/...

Требования к метапредметным результатам АОО основного общего образования

Категория ограничений	Требования
Слабовидящие	<p>Умение использовать сохранные анализаторы в различных видах деятельности (учебно-познавательной, ориентировочной, трудовой);</p> <p>Применять зрительно-осязательный способ обследования и восприятия;</p> <p>Владение слабовидящими обучающимися основами рельефно-точечной системы обозначений Л. Брайля, умение использовать современные средства коммуникации и тифлотехнические средства, используемые на данной образовательной ступени.</p> <p>Владение слабовидящими обучающимися навыками пространственной и социально-бытовой ориентировки;</p> <p>Умение планировать, контролировать и оценивать учебные действия с учетом, имеющегося зрительного диагноза в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации</p>

<p>С нарушениями аутистического спектра</p>	<p>Формирование умения самостоятельно или при незначительной сопровождающей помощи педагога планировать, контролировать и оценивать собственные учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации; Формирование умения определять наиболее эффективные способы достижения результата; Формирование умения действия по заданному алгоритму или образцу; Формирование умения с учетом предварительного планирования самостоятельно или при незначительной сопровождающей помощи педагога осуществлять, контролировать и корректировать учебную, внеурочную и внешкольную деятельность; Формирование умения оценивать результат своей деятельности в соответствии с заданными эталонами; Формирование умения адекватно реагировать в стандартной ситуации на успех и неудачу, конструктивно действовать даже в ситуациях неуспеха; способность самостоятельно обратиться к специалисту группы сопровождения (педагогу-психологу, социальному педагогу) в случае личных затруднений в решении данного вопроса; Формирование умения осознавать объекты, явления и законы природы и социума в целостности; Формирование умения выделять и объяснять причинно-следственные связи; Формирование умения адресно обращаться за помощью в случаях затруднений; Освоение начальных форм познавательной и личностной рефлексии; Формирование умения активного использования знаково-символических средств для представления информации для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебных и практических задач; Развитие умения коммуникации и взаимодействия (в том числе при помощи альтернативных средств коммуникации – информационных и коммуникационных технологий (далее – ИКТ)) с окружающими людьми, учета позиции другого с возможным использованием при этом средств для решения коммуникативных и познавательных задач; Владение навыками смыслового чтения; Владение навыками познавательной, учебно-исследовательской и проектной деятельности, в том числе и посредством использования ИКТ;</p>
---	--

	<p>Способность и готовность к самостоятельному поиску методов решения практических задач, применению различных методов познания для изучения различных сторон окружающей действительности со значительной долей применения ИКТ;</p> <p>Способность самостоятельно действовать в соответствии с заданными эталонами при поиске информации в различных источниках, критически оценивать и интерпретировать получаемую информацию, из различных источников;</p> <p>Владение коммуникативными средствами (возможно, языковыми) в том числе с использованием ИКТ (компьютер, коммуникатор, планшет и др.) с целью изложения своей точки зрения, способность представлять результаты исследования, включая составление текста и презентации материалов с использованием информационных и коммуникационных технологий;</p> <p>Формирование и развитие экологического мышления, умение применять его в познавательной, коммуникативной, социальной практике и профессиональной ориентации</p>
Слабослышащие, позднооглохшие	<p>Способность самостоятельно планировать и осуществлять учебную деятельность и сотрудничество с педагогами и слышащими сверстниками на основе словесной речи (в устной и письменной формах), с лицами, имеющими нарушения слуха на основе словесной и, при желании, жестовой речи.</p> <p>Построение индивидуальной образовательной траектории на основе осознания собственных возможностей и ограничений жизнедеятельности, обусловленных нарушениями слуха</p>
Дети с тяжелым нарушением речи	<p>Умение использовать рече-языковые средства в коммуникативных и познавательных целях: умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей; планирования и регуляции своей деятельности; владение устной и письменной речью, монологической контекстной речью;</p> <p>Владение всеми видами речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо) в соответствии со спецификой проявления дефекта;</p> <p>Умение самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учёбе и познавательной деятельности, развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности;</p> <p>Умение самостоятельно планировать пути достижения целей, в том числе альтернативные, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач;</p>

	<p>Умение соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата, определять способы действий в рамках предложенных условий и требований, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией;</p> <p>Умение оценивать правильность выполнения учебной задачи, собственные возможности ее решения;</p> <p>Владение основами самоконтроля, самооценки, принятия решений и осуществления осознанного выбора в учебной и познавательной деятельности;</p> <p>Умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение (индуктивное, дедуктивное и по аналогии) и делать выводы, формулируя их в доступной форме;</p> <p>Умение создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач;</p> <p>Умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками;</p> <p>Работать индивидуально и в группе: находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учета интересов; формулировать, аргументировать и отстаивать свое мнение в формах, предполагающих учет специфики проявления речевой недостаточности;</p> <p>Формирование и развитие компетентности в области использования информационно-коммуникационных технологий (далее ИКТ–компетенции);</p> <p>Формирование и развитие экологического мышления, умение применять его в познавательной, коммуникативной, социальной практике и профессиональной ориентации</p>
<p>С нарушением опорно-двигательной системы</p>	<p>Обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметными знаниями;</p> <p>Способность решать учебные и жизненные задачи и готовность к овладению в дальнейшем основным общим образованием, которые отражают: овладение способностью принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности, поиска средств ее осуществления; освоение способов решения проблем творческого и поискового характера; умения планировать, контролировать и оценивать учебные</p>

	<p>действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации; способность адекватно оценивать свои возможности в разных видах деятельности, готовность к осознанному выбору профессии с учетом имеющихся ограничений у обучающихся с НОДА, понимание значения профессиональной деятельности для человека и общества; Мотивацию на образование и самообразование в течение всей своей жизни</p>
С ЗПР	<p>Регулятивными: действиями планирования (осознавать учебную задачу; ставить цель освоения раздела учебной дисциплины; определять возможные и выбирать наиболее рациональные способы выполнения учебных действий, строить алгоритмы реализации учебных действий); действиями по организации учебной деятельности (организовывать свое рабочее место; планировать и соблюдать режим работы; выполнять и контролировать подготовку домашних заданий);</p> <p>Познавательными (конспектировать заданный учебный материал; подбирать необходимый справочный материал из доступных источников; проводить наблюдение, на основе задания педагога; использовать разнообразные мнемические приемы для запоминания учебной информации; выделять существенные характеристики в изучаемом учебном материале;</p> <p>проводить классификацию учебного материала по заданным педагогом параметрам; устанавливать аналогии на изученном материале; адекватно использовать усвоенные понятия для описания и формулирования значимых характеристик различных явлений);</p> <p>Коммуникативными (аргументировать свою точку зрения; организовывать межличностное взаимодействие с целью реализации учебно-воспитательных задач; понимать учебную информацию, содержащую освоенные термины и понятия);</p> <p>Практическими (способностью к использованию приобретенных знаний и навыков в познавательной и социальной практике, самостоятельность в планировании и осуществлении учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками), владение навыками проектной деятельности (самостоятельно выполнять задания педагога с целью более глубокого освоения учебного материала с использованием учебной и дополнительной литературы; выполнять практические задания по составленному совместно с педагогом плану действий)</p>

Примечание. В АОП включаются требования относительно тех обучающихся, которые учатся в образовательном учреждении. При этом важно учитывать, что один и тот же учащийся (воспитанник) может иметь кроме основного нарушение, вторичное. Например, наряду с нарушением слуха задержку психического развития (ЗПР). При разработке индивидуального учебного плана основного общего образования сопоставимого по итоговым достижениям к моменту завершения школьного обучения с образованием сверстников без ограничений здоровья для данного учащегося может быть необходима пролонгация сроков обучения и предоставление специальных образовательных услуг, «учитывающих общие и дифференцированные особые образовательные потребности обучающихся с задержкой психического развития» (Из проекта специальных требований ФГОС основного образования для детей с ЗПР в условиях инклюзивного образования).

4.1.3.Коррекционный компонент

Составляющим элементом АОП является коррекционная программа.

Цели и задачи Программы:

- диагностика и мониторинг нарушений развития, их отражения на образовательных потребностях ребенка;
- создание условий для развития механизмов компенсации;
- осуществление индивидуально-ориентированной психолого-педагогической поддержки обучающимся с ОВЗ;
- проведение специфических индивидуальных и групповых занятий, направленных на коррекцию поведения и развитие ребенка с ОВЗ (логопедических, коррекционных, факультативных по предметам);
- оказание консультативной и методической помощи родителям (законным представителям) детей с ограниченными возможностями здоровья.

Реализация Программы коррекционной работы осуществляется на основе определенных принципов (при обозначении принципов коррекционной работы необходимо учитывать специфику контингента обучающихся).

Основополагающие принципы:

- единства диагностики и коррекции развития;
- гуманистическая направленность коррекционной деятельности;
- комплексность, системность в применении средств, методов и приемов психокоррекционного воздействия;
- формирование положительных отношений к ребенку, оптимистических установок на возможности его развития.

Принципы коррекционной работы с детьми с ЗПР:

- дифференциальная диагностика этиологии и механизмов, определяющих структуру дефекта;
- принцип качественного анализа дефекта (дети ЗПР представляют клиническое разнообразие и прогностическую неоднородность задержки психического развития);
- комплексный подход к развитию психики;
- ориентация на деятельностное развитие.

Принципы коррекционной работы с детьми с нарушением речи:

- генетический принцип, раскрывающий общие закономерности развития детской речи применительно к разным вариантам речевого дизонтогенеза;
- **принцип обходного пути**, формирования новой функциональной системы в обход пострадавшего звена;
- *выделение ведущих расстройств*, соотношение речевой и неречевой симптоматики *в структуре дефекта*.

Примечание. При разработке данного блока АОП определение принципов коррекционной работы предполагает знакомство с исследованиями в области коррекционной педагогики и психологии. При формировании принципов коррекционной работы необходимо знакомство с СФГОС в обучении и воспитании детей определенных категорий нарушений.

Направления и основные мероприятия коррекционной работы

Настоящая часть программы может быть оформлена в форме таблицы.

Направления	Характеристика содержания	Ожидаемый результат
Диагностическая работа	<p>Психологическая диагностика выявление особенностей психического развития (познавательные процессы, эмоционально-волевая сфера, качества личности).</p> <p>Медицинская диагностика определение актуального состояния здоровья для выбора формы обучения.</p> <p>Педагогическая диагностика – зоны актуального и ближайшего развития в обучении русскому языку, математике и т. д.</p>	<p>Например, снижение уровня тревожности ребенка или повышение устойчивости внимания и т.п.</p> <p>Своевременное оказание необходимой медицинской помощи.</p> <p>Повышение интереса к учебной деятельности при работе на уроках...</p>
Коррекционно-развивающая работа	<p>Обеспечение своевременной коррекции недостатков развития личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных универсальных учебных действий.</p> <p>Система коррекционных занятий логопеда, дефектолога, психолога, педагога.</p>	<p>Повышение личностных достижений в освоении универсальных учебных действий</p>
Консультативная работа	<p>Консультирование педагогов об особенности построения учебной деятельности в работе с детьми с ОВЗ.</p> <p>Консультирование родителей о выборе стратегии воспитания и приемов коррекционного обучения.</p>	<p>Повышение уровня компетенций педагогов в выборе методов, форм, приемов обучения детей с ОВЗ.</p> <p>Повышение роли родителей в решении задач воспитания и обучения детей с ОВЗ.</p>
Информационно-просветительская работа	<p>Различные формы просветительской деятельности в работе с педагогами, родителями всех учащихся в формировании новой ментальности, общественного мнения.</p>	<p>Изменение отношений участников образовательного процесса к идее инклюзии.</p>

В АОП входит план мероприятий по приведенным выше направлениям коррекционной работы. Ниже дается возможный вариант его оформления.

Направление	Мероприятие	Сроки	Ответственный
Например. Диагностическое направление	Диагностика		

Примечание. В эту часть АОП должны быть включены: программа работы логопедических групп; программа ЛФК и специальных групп по физкультуре; программа коррекционных занятий по личностному развитию; программа коррекции общих способностей.

4.1.3. Индивидуальный учебный план и индивидуально ориентированные программы

Индивидуальный учебный план составляется на основе индивидуальной образовательной программы, разработанной с учетом специфики нарушений психофизического развития обучающихся. Индивидуальный учебный план регулирует образовательную деятельность учащихся (воспитанников) с ОВЗ, организацию внеурочного времени ребенка.

В содержание индивидуального учебного плана для детей с ОВЗ должны быть включены профориентационные мероприятия; трудовое обучение.

Индивидуальный учебный план ученика ... класса на учебный год

Образовательная область	Учебный предмет	Количество часов в неделю	Дистанционная форма обучения
Инвариантная часть			
Филология	Русский язык	2 часа	
	Литература	1 час	1 час
и т. д.			
Вариативная часть			
	Коррекционное занятие	1 час	

Индивидуальная образовательная программа (ИОП), предназначенная для работы с конкретным ребенком. В ее структуру входят: заключение и рекомендации ПМПК, актуальное состояние здоровья, сведения о семье ребенка; индивидуальный образовательный план. Согласно, нормативным актам период обучения в школе ребенка с ОВЗ может быть пролонгирован, т. е. удлинён по продолжительности. Например, пролонгирован срок освоения адаптированной образовательной программы начального образования.

В ИОП входит индивидуальная программа коррекционно-развивающих мероприятий, которые проводятся с ребенком с ОВЗ.

Программа содержит следующие разделы:

- цель, задачи коррекционной работы, которые формулируются относительно каждого ребенка, исходя из дефектов его развития;
- выявленные нарушения развития;
- упражнения для их коррекции;
- рекомендации для родителей и педагогов;
- ожидаемый результат.

Возможен табличный вариант оформления ИОП коррекционной работы.

По предложению ряда авторов в структуру индивидуальной образовательной программы может быть включена программа действий педагога, состоящая из четырех этапов [36].

Этапы	Задачи	Возможные формы деятельности	Результаты
Предварительное знакомство			
Диагностика			
Разработка			
Реализация			

В структуру АОП входят все индивидуальные учебные планы и ИОП всех обучающихся с нарушением развития.

4.2. Условия реализации адаптированной образовательной программы

4.2.1. Мероприятия по созданию доступной и безопасной образовательной среды

Для обеспечения доступности и безопасности образовательной среды для детей с ОВЗ, осваивающих программу (указать) в образовательной организации, созданы необходимые **материально-технические условия**:

– водоснабжение, канализация, освещение помещений, воздушно-тепловой режим и т. д. соответствуют санитарно-гигиеническим нормам образовательного процесса с учетом потребностей детей с ОВЗ;

– проведена реконструкция большинства объектов инфраструктуры образовательного учреждения, проводится системная работа в повышении беспрепятственного доступа к ним обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;

– созданы необходимые для обучающихся с ОВЗ санитарно-бытовые условия: переоборудованы гардероб, туалетные комнаты и т.п.;

– организация рабочего места учащегося (воспитанника) с ОВЗ соответствует особенностям его здоровья;

– пожарная и электробезопасность обеспечиваются соблюдением потребностей детей с ОВЗ, обучающихся в данном учреждении;

– спортивный зал, спортивное оборудование обеспечивают возможность участия детей с ОВЗ в учебных занятиях и внеклассных спортивных мероприятиях;

– медицинский кабинет соответствует требованиям.

Рекомендации в написании. В содержание данного блока АОП наряду с общими положениями, доказывающими доступность и безопасность образовательной среды, необходимо включать показатели ее доступности и безопасности для обучающихся с конкретными нарушениями здоровья. Например, если среди обучающихся есть дети с нарушением зрения, то организация доступности образовательной среды предполагает:

– «наличие тактильно-осязательных, звуковых ориентиров, обозначающих маршруты следования в школьном пространстве, предупреждающих о препятствиях на пути следования (лестничный пролет, дверь, порог и др.), облегчающих самостоятельную пространственную ориентировку в пространстве школы и на

школьном участке, повышающих мобильность слепого учащегося и др.» (выдержка из проекта ФГОС начального общего образования для слепых детей).

Таким образом, для формирования данного блока, нужно проанализировать наличие в образовательной организации условий, предусмотренных стандартами специального образования. В характеристику условий к реализации АОП в инклюзивном классе, где есть хотя бы один ребенок с нарушением зрения, должны быть включены и приведенные выше требования.

Примечание. К мероприятиям по созданию доступной и безопасной образовательной среды относятся мероприятия, направленные на формирование **организационно-педагогических условий** обучения и воспитания детей с ОВЗ. Данная часть программы может быть представлена следующим текстом:

- режим дня и распределение учебной нагрузки для обучающихся с ОВЗ организованы с учетом рекомендаций ПМПК;

- технологии обучения, методы, формы, средства, применяемые в инклюзивных классах, соответствуют особенностям образовательных потребностей обучающихся;

- для снижения рисков дезадаптации обучающихся с ОВЗ и повышения результативности их достижений в освоении образовательной программы в образовательной организации создана система психолого-педагогического сопровождения;

- с учетом особенностей психофизического развития и состояния здоровья детей с ОВЗ разработана система текущего, промежуточного и итогового контроля их знаний.

Безопасность образовательной среды для детей с ОВЗ достигается на основе проведения **комплекса мероприятий**, в том числе:

- мероприятия по формированию психологической безопасности (тренинги, беседы, конкурсы и т.п., ориентированные на воспитание у здоровых сверстников толерантного отношения к детям с инвалидностью, развитие эмпатийности, нравственных качеств личности у воспитанников);

- мероприятия по повышению стрессоустойчивости у учащихся (воспитанников ДОО) с ОВЗ, а также стрессоустойчивости педагогов, работающих с детьми;

– мероприятия, направленные на повышение компетенций педагогов в реализации требований к обучающей, воспитательной, развивающей деятельности, определенных профессиональными стандартами;

– мероприятия по адаптации и модификации программ учебных предметов и учебно-методического обеспечения образовательного процесса, контрольно-измерительных материалов.

4.2.2. Программно-методическое обеспечение учебного процесса

Программно-методическое обеспечение учебного процесса является одним из условий реализации адаптированной образовательной программы. Для удовлетворения особенностей образовательных потребностей детей с ОВЗ необходимы специальные учебники и учебно-методические пособия, учебники с электронными приложениями, специальные учебные принадлежности (например, картины, схемы в рельефном исполнении для детей с нарушением зрения).

Для гарантированной защиты интересов обучающихся с ОВЗ, осваивающих АОП, необходимо создание условий, предусматривающих: частичное выполнение учебной программы; снижение объема и глубины изучения учебного материала; не изучение ребенком с ОВЗ второстепенного материала и т.п. В этой связи осуществляется модификация программ учебных предметов, учебных пособий и т. д. В АОП должна быть представлена информация о модификации. Возможный вариант оформления данной части АОП приводится ниже.

Программа предусматривает снижение объема учебной нагрузки для следующих учащихся с ОВЗ:

Ф.И.О. ученика	Причины снижения нагрузки	В изучении каких учебных предметов предусмотрено снижение объема
	Рекомендация ПМПК по причине заболевания....	

Методическая поддержка учащегося класса при работе с учебником.....(примерный вариант)

Учебная тема	Стр. учебника	Варианты модификации	Специальные средства
		Представление краткого содержания изучаемой темы с использованием: увеличенного шрифта (для детей с нарушением зрения); звуковым оформлением, др. варианты	Макет для активного использования осязания
		Предварительная маркировка в учебнике важной для учащегося информации	Электронное приложение
		Использование вспомогательных электронных ресурсов	Иллюстративный материал
		Подробная инструкция с описанием пошаговых действий при выполнении задания	
		Др. варианты модификации	

Организация методической поддержки обучающегося происходит с учетом особенностей его здоровья.

4.2.3. Совершенствование технологической основы в реализации образовательной программы

К условиям реализации АОП относится организация образовательной деятельности обучающихся с ОВЗ. Объектом модификации являются способы предъявления и выполнения заданий. С учетом особенностей образовательных потребностей учащихся (воспитанников) с ОВЗ разработаны:

- инструкции к выполнению заданий к каждой теме следующих учебных предметов;
- подготовлены демонстративные материалы с образцами выполнения заданий;
- разработаны индивидуальные тестовые задания, варианты контрольных работ.

В организации учебного процесса (занятий непосредственной образовательной деятельности в ДОО) используются групповые формы работы. Проектирование содержания деятельности обучающегося с

ОВЗ осуществляется с учетом его особенностей. В обеспечении активного вовлечения учащегося с ОВЗ в образовательную деятельность используются методы пропедевтической деятельности. Для образовательной пропедевтики используются возможности коррекционных занятий и индивидуальной работы педагога с ребенком.

В организации образовательного процесса применяются ИКТ, благодаря которым учебная деятельность организуется в доступных ребенку с ОВЗ темпах и объеме. На основе применения ИКТ обеспечивается достижение следующих предметных результатов:

Задания (действия) на основе ИКТ	Ожидаемые результаты
Образовательная область «Филология»	

Раздел V. Контроль и экспертиза результатов реализации адаптированной образовательной программы

Контроль результатов реализации образовательной программы осуществляется на основе текущего, промежуточного и итогового контроля знаний. Организация контроля знаний учащихся с ОВЗ осуществляется в соответствии с частью 3 ст.34, частью 1 ст. 58, части 13 ст.59 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», пунктом 20 «Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования» (утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 30 августа 2013 г. № 1015).

Содержание контроля проектируется в соответствии с требованиями ФГОС соответствующего уровня образования с учетом стандартных требований к результатам освоения образовательных программ для детей с нарушением развития. Содержание контроля определяется АОП.

При формировании текущей успеваемости обучающегося с ОВЗ предусматривается

– использование индивидуальной шкалы оценок, составленной с учетом успехов и затраченных усилий учащегося с ОВЗ;

- анализ достижений учащегося для выведения объективной четвертной оценки;

- возможность выбора контрольного задания, выделение дополнительного времени на работу с заданием, с которым ученик не справился;

- вариативность выполнения оцениваемой работы (устно, письменно);

- оценивание содержания выполненной работы в отдельности от других требований (оформление, правописание, скорость и т.п.).

К предметам текущего оценивания результатов освоения АОП относятся «академические знания» и «жизненные компетенции». Овладение учащимся с ОВЗ «жизненными компетенциями» является объектом мониторинга. К позитивным показателям в оценивании достижений учащихся с ОВЗ относится эмоциональное благополучие ребенка.

Содержание текущего контроля формируется с учетом индивидуальной образовательной программы каждого обучающегося с ОВЗ.

Промежуточная аттестация учащихся определяется содержанием АОП. Направлениями оценивания промежуточной аттестации эффективности реализации АОП выступают:

- **результаты обучения**, которые определяются уровнем информированности учащегося, овладением им предметными и метапредметными умениями;

- **результаты воспитания**, эффект которого характеризуется освоением общекультурных ценностей; развитием представлений о себе, близких людях, окружающем мире; эстетическим и физическим развитием;

- **результаты социализации**, которые характеризуются сформированной мотивацией правопослушного поведения, адекватностью действий ролевым предписаниям, вовлеченностью в позитивные социальные процессы и отношения.

Системный контроль за результатом освоения АОП обеспечивается через:

- наличие единого плана контроля над реализацией основных направлений АОП;

– включением плана проведения текущего контроля в содержание всех рабочих программ, реализуемых в работе с учащимися (воспитанниками) с ОВЗ;

– мониторингом образовательного процесса.

Примечание. В настоящий пункт АОП может быть включена циклограмма контроля над ее реализацией; содержание, критерии, периодичность мониторинга.

Представленная модель адаптивной образовательной программы (АОП) и сделанные в процессе ее разработки рекомендации могут быть использованы в качестве основы при разработке АОП образовательной организацией инклюзивного образования.

1.3. Психолого-педагогическое и методическое сопровождение детей с ОВЗ и их родителей

Реализация идей инклюзивного образования требует значительной подготовки как материально-технической, так и психолого-педагогической базы. В первую очередь, образовательные организации должны быть адаптированы к инклюзии в соответствии с потребностями детей с ограниченными возможностями здоровья (проект «Доступная среда» – пандусы, поручни, тактильные дорожки, цветная разметка, специально оборудованные санузлы и т. д.). Кроме того, педагоги должны обладать базовыми знаниями в области специальной психологии и коррекционной педагогики, хотя бы элементарными знаниями в области медицины. Между тем, приходится констатировать тот факт, что педагоги дошкольных и школьных образовательных организаций зачастую не обладают достаточной компетентностью для работы с данной категорией детей.

Чрезвычайно важным представляется необходимость психолого-педагогического сопровождения всех участников инклюзивного обучения – не только ребенка с особыми образовательными потребностями, но и родителей всех детей, а также главных субъектов образовательной деятельности- педагогов образовательного учреждения. Для эффективного процесса инклюзии и успешной социализации ре-

бенка с особыми образовательными потребностями необходимо объединить все взаимосвязанные ступени инклюзивного образования, то есть выстроить непрерывную систему сопровождения ребенка – от детского сада до высшего учебного заведения. При наличии такой системы процесс инклюзии будет проходить плавно и безболезненно для ребенка, а родители детей не будут бегать в поиске организации очередной ступени образования для своего ребенка. Кроме того, подобная система будет способствовать формированию толерантности в обществе по отношению к людям с особыми потребностями, так как дети – и особые, и здоровые – будут расти и развиваться рядом друг с другом. Тогда их совместное обучение в школе и в вузе ни у кого не вызовет недоумения или проявлений жестокости.

Преемственная система инклюзии может быть выстроена, начиная с нуля. Медиками доказано, что работу по предотвращению инвалидности по причине родовых травм и других отклонений в развитии ребенка необходимо начинать с внутриутробного состояния. В настоящее время многие родильные дома, женские консультации проводят определенную работу с будущими роженицами, однако эта работа направлена, прежде всего, на облегчение процесса родов, а не на развитие интеллекта и соматики ребенка. Педагог-психолог А.И. Сафина при научном руководстве д.п.н. Д.З. Ахметовой при пристальной экспертизе автора методики «Сонатал» М.Л. Лазарева разработала психолого-педагогические аспекты сопровождения развития и воспитания ребенка в утробе матери. Экспериментальные группы будущих рожениц проходили курс «Сонатал» на базе Центра адаптации, реабилитации и ресоциализации «VERA» [37]. Этот опыт может быть взят как некий ориентир для использования в системе подготовки женщин к исполнению роли матери, прежде всего, в подготовке их к благополучным родам.

Процесс включения ребенка с особыми образовательными потребностями в общеобразовательный процесс начинается с дошкольных образовательных организаций. Это первая ступень в непрерывной системе инклюзивного образования, если исключить из преемственной системы внутриутробный период, к работе с которым пока не готово массовое образование. Организация инклюзивного процесса в дошкольной образовательной организации является очень важным

этапом для заложения основы инклюзивного образования. В связи с этим, мы предлагаем следующую модель психолого-педагогического сопровождения в дошкольной образовательной организации.

Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования в дошкольной образовательной организации

Основная цель: создание условий для гармоничного развития личности и успешной социализации ребенка с особыми образовательными потребностями.

Задачи: способствовать максимальной компенсации нарушенных функций; способствовать всестороннему и целостному развитию личности ребенка с особыми образовательными потребностями; способствовать формированию самосознания и социальной идентификации ребенка с особыми образовательными потребностями; способствовать развитию познавательной, эмоционально-волевой, потребностно-мотивационной и коммуникативной сфер личности ребенка; способствовать расширению поведенческого потенциала ребенка; способствовать формированию навыков самообслуживания.

Подходы к реализации задач:

1) *раннее начало коррекционной работы*; раннее начало коррекционной работы и включение ребенка с особыми образовательными потребностями в систему общего образования приводит к более успешной социализации ребенка и компенсации имеющихся нарушений в развитии;

2) *комплексный подход*, который предполагает всестороннее развитие личности ребенка, совместную работу всех специалистов по социализации ребенка с особыми образовательными потребностями;

3) *индивидуальный подход*, который предполагает составление индивидуального образовательного маршрута для каждого ребенка с особыми образовательными потребностями;

4) *учет интересов ребенка*: при составлении индивидуального образовательного маршрута и при проведении психолого-педагогической коррекционной работы, в первую очередь, учитываются интересы ребенка;

5) *деятельностный подход*, предполагающий учет ведущего вида деятельности ребенка с особыми образовательными потребностями и проведение коррекционно-развивающей работы в соответствии с ним;

б) *каузальный подход*, предполагающий направленность коррекционно-развивающих мероприятий на устранение причины нарушения;

7) *непрерывность инклюзивного образования*, предполагающий последовательную систему инклюзивного образования – детский сад, школа, вуз, трудовая деятельность.

8) Эффективным инклюзивное образование будет только тогда, когда будет осуществлена преемственность психолого-педагогического сопровождения ребенка и всего образовательного процесса.

Инклюзивная система требует постоянного контактирования и взаимодействия специалистов: взаимодействие специалистов в процессе инклюзивного образования можно представить как некую сеть воздействий и взаимодействий, где в центре находится ребенок, как бы погруженный в кокон из переплетающихся нитей различных видов воздействия специалистов, направленных на него, действующих непосредственно и опосредованно. Тем не менее, необходимо помнить, что ребенок не есть только объект воздействия. Он также его активный субъект. Все эти нити лишь поддерживают, направляют и помогают ему в его движении и развитии. Специалисты, в первую очередь, создают условия для максимально возможной активности в образовательной деятельности ребенка.

Основные направления психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования:

– педагогический блок: общее – воспитание и обучение (педагог); специальное – коррекция нарушений и познавательной деятельности (логопед, дефектолог, специальный психолог);

– психологический блок: общее – развитие коммуникативной, эмоциональной и личностной сфер (психолог); специальное – коррекция нарушений эмоционально-волевой и личностной сферы (специальный психолог).

На основании моделей психокоррекционной работы мы предлагаем рассмотреть три основные модели психолого-педагогического сопровождения в системе инклюзивного образования: общая, типовая и индивидуальная.

Общая модель психолого-педагогического сопровождения – предполагает организацию процесса обучения ребенка с особыми об-

разовательными потребностями в инклюзивном образовательном учреждении с учетом возрастных особенностей развития с целью максимально гармоничного развития личности ребенка в целом (на уровне образовательного учреждения).

Типовая модель психолого-педагогического сопровождения – конкретные образовательно-воспитательные и коррекционно-развивающие психолого-педагогические мероприятия (на уровне группы или класса).

Индивидуальная модель психолого-педагогического сопровождения – создание индивидуальной образовательной программы для детей с особыми образовательными потребностями, направленной на коррекцию имеющихся нарушений с учетом индивидуально-типологических, психологических особенностей развития (на индивидуальном уровне).

Данные модели взаимосвязаны и преследуют общую цель – максимально возможную социализацию детей с особыми образовательными потребностями.

Процесс включения ребенка с особыми образовательными потребностями в общеобразовательный процесс начинается с дошкольных образовательных организаций. Это первая ступень в непрерывной системе инклюзивного образования. Для эффективного процесса успешной социализации ребенка с особыми образовательными потребностями необходимо построение всех взаимосвязанных ступеней непрерывного инклюзивного образования – от детского сада до высших учебных заведений. При наличии системы процесс включения будет проходить плавно и безболезненно для ребенка. Кроме того, подобная система будет способствовать формированию толерантности в обществе по отношению к людям с особыми потребностями, так как дети будут расти и развиваться рядом друг с другом. Тогда их совместное обучение в школе и в вузе ни у кого не вызовет недоумения или проявлений жестокости.

Таким образом, организация инклюзивного процесса в дошкольной образовательной организации является очень важным этапом для заложения основы инклюзивного образования.

Данная работа продолжается в школе, при этом сохраняются главные принципы психолого-педагогического сопровождения, среди ко-

торых особо необходимо выделить принципы «Не навреди» и «Учет возрастных особенностей», за основу работы могут быть взяты вышеуказанные модели психолого-педагогического сопровождения.

Психолого-педагогическое сопровождение соматически ослабленных детей.

Соматическая ослабленность – это состояние здоровья, характеризующееся ослаблением адаптационных процессов, возникающих в результате хронических и частых острых заболеваний. По данным ряда авторов в настоящее время в России количество соматически ослабленных детей достигает 60% от общей численности детского населения страны. По данным психофизиологических исследований, абсолютное большинство детей с ослабленным здоровьем характеризуют повышенная утомляемость, быстрая истощаемость центральной нервной системы, склонность к патологическому реагированию на чрезмерные нагрузки, слабость познавательной, психической, коммуникативной и физической активности, что ведет к затруднениям в общении с социальным окружением в процессе жизнедеятельности и школьного обучения. Установлено, что среди плохо успевающих детей абсолютное большинство имеет соматические и психические расстройства той или иной степени выраженности. Признаки нарушений психического развития часто выступают на фоне тех или иных хронических соматических заболеваний (болезни уха, горла, носа, органов пищеварения, дыхательных путей, опорно-двигательного аппарата и др.). Неуспеваемость этих детей в учебных заведениях в большинстве случаев обусловлена повышенной утомляемостью и сниженной работоспособностью в динамике учебного дня, недели и года. У значительной их части интенсивность и качество работы ниже, чем у здоровых детей. Следует отметить, что некоторая часть таких детей выполняет школьные требования, но это достигается ценой чрезмерного напряжения, приводящего к переутомлению. Так, по данным Центра профилактической медицины Министерства здравоохранения РФ, более чем у 50% детей с отклонениями в состоянии здоровья за время обучения в первом классе показатели здоровья ухудшаются за счет как функциональных нарушений, так и усугубления или развития новых заболеваний с хроническим течением.

Результаты многих психофизиологических исследований демонстрируют, что санитарно-гигиенические условия, существующие в обычных школах и ориентированные на здорового ребенка и средневозрастные показатели психического развития, оказываются для детей с ослабленным здоровьем неадекватными. Нормативно определенная наполняемость обычных классов несет для них непосильное количество раздражителей. Не соответствуют их особенностям и нормативный режим обычного школьного дня, predetermined расписанием уроков чередование труда и отдыха. Таким образом, характеристика детей с ослабленным здоровьем указывает на необходимость специальной работы для их благоприятного психологического развития детей. Кроме того, в связи с ростом соматической ослабленности среди детского населения страны, от педагогов, психологов, медицинских работников и родителей требуется поиск новых здоровьесберегающих методик обучения и воспитания детей школьного возраста. С этой целью необходимо глубже понять причины формирования соматической ослабленности, чтобы устранить причинные и провоцирующие факторы и предотвратить дальнейшее ухудшение здоровья.

В настоящее время существует две основных точки зрения на причины повторных и частых заболеваний у детей. Первая отводит ведущую роль нарушению функционирования иммунной системы, проявляющемуся при неблагоприятных воздействиях внешней среды. Рассмотрим основные факторы, приводящие к ослаблению иммунитета у детей. Функции иммунной системы начинают формироваться внутриутробно, поэтому внутриутробное инфицирование, недоношенность или морфо-функциональная незрелость ребенка могут привести к тому, что впоследствии, т. е. уже после рождения, он станет часто болеть. Также важную роль может играть перинатальная гипоксия, т. е. недостаточное снабжение кислородом ребенка на поздних сроках беременности, во время родов и в первые дни жизни. Причиной подобного состояния могут быть:

- осложнения беременности (отслойка плаценты, угроза прерывания беременности, тяжелая анемия у матери и др.);
- болезни женщины во время беременности (особенно хронические заболевания сердечно-сосудистой системы и дыхательной системы);

– осложнения родов – затяжные роды, обвитие пуповины вокруг шеи плода и т. д.;

– нарушения функции дыхания у ребенка в первые дни после рождения (при недоношенности, недоразвитии легких и дыхательных путей, развитии пневмонии внутриутробно или в первые дни жизни и др.).

Что касается внешних факторов, которые могут привести к ослаблению иммунитета у ребенка, то к ним относится, прежде всего, отсутствие грудного вскармливания в первые месяцы жизни. Это связано с тем, что материнское молоко является важным фактором для формирования иммунитета – поэтому дети, находящиеся на грудном вскармливании, редко болеют ОРЗ, и наоборот, ранний переход на искусственные смеси может привести к тому, что уже на первом году жизни ребенок начнет болеть простудными заболеваниями.

Следующим фактором, способствующим ослаблению иммунитета в первые годы жизни, является развитие так называемых фоновых состояний. К ним относится гиповитаминоз, рахит, анемия, а также гипотрофия (недостаточная прибавка массы тела).

Выраженное ослабление иммунитета часто бывает после тяжелых заболеваний или оперативных вмешательств. Если ребенок переболел пневмонией, ангиной, кишечной инфекцией и т. д., его иммунитет ослаблен. Очень сильно ослабляют функции иммунной системы вирусы. После перенесенных гриппа, кори, других вирусных заболеваний ребенок имеет повышенную чувствительность к инфекциям и может стать часто болеющим.

Неблагоприятно влияет на функции иммунной системы и длительный прием некоторых лекарственных средств. Такими лекарствами являются иммуносупрессанты, использующиеся при аутоиммунных заболеваниях (системная красная волчанка, ревматоидный артрит и др.), некоторые противоопухолевые препараты, стероидные гормональные препараты для приема внутрь. Следует обратить внимание, что к числу таких лекарственных препаратов относятся и хорошо известные и столь часто назначаемые детям антибиотики. Разумеется, в ряде случаев (пневмония, ангина и др.) их прием совершенно необходим. Однако, они должны назначаться только врачом, который контролирует курс антибактериальной терапии. Если же анти-

биотики выбираются родителями, применяются бесконтрольно, без достаточных на то оснований, длительно, в неправильной дозе, то возможно отрицательное влияние на иммунитет и его ослабление.

Наличие у ребенка хронических заболеваний тоже способствует ослаблению защитных механизмов и может стать причиной того, что ребенок часто болеет. Такими заболеваниями могут быть хронические гайморит, тонзиллит, аденоиды, вялотекущие и атипические инфекции, вызванные такими возбудителями как микоплазма, пневмоциста, хламидии. Нередко причиной ослабления иммунитета являются глисты, диагностика которых нередко представляет сложности.

Рассмотрим основные направления оздоровительной работы подробнее. Одним из важных мероприятий оздоровления является **рациональный режим дня**. В связи с наличием у соматически ослабленных детей функциональных нарушений со стороны центральной и вегетативной нервной системы целесообразно исключить занятия и игры, приводящие к переутомлению и перевозбуждению. Важно ограничить просмотр телепередач и компьютерные игры до 40–60 мин в день. Продолжительность сна необходимо увеличить на 1–1,5 ч. Обязательным является дневной сон или отдых. При нарушениях сна, астено-невротических расстройствах показаны спокойные прогулки перед сном [41].

Особое внимание при оздоровлении таких детей следует обратить на их двигательную активность. Адекватная двигательная активность способствует лучшему физическому развитию, которое в свою очередь стимулирует двигательную активность.

Питание часто соматически ослабленных детей должно быть разнообразным, сбалансированным по всем ингредиентам: оптимальное количество белков, жиров, углеводов, витаминов, минеральных солей. Обязательным является включение в ежедневный рацион овощей и фруктов с учетом наличия/отсутствия аллергических реакций на продукты питания. **Рациональная витаминотерапия** – один из важнейших компонентов в оздоровлении соматически ослабленных детей. Для проведения профилактической витаминизации могут быть использованы как отечественные, так и импортные поливитаминные комплексы, разрешенные к применению в нашей стране.

Важно помнить, что назначаются поливитаминовые комплексы у соматически ослабленных детей обычно в течение одного месяца в возрастных дозировках, повторные курсы – 2–4 раза в год, особенно в осенне-зимний период. При назначении данных препаратов также обязательно учитывается наличие у ребенка аллергии.

Особое место среди восстановительных мероприятий занимает дыхательная гимнастика. Для детей раннего и дошкольного возраста используется игровой метод проведения дыхательной гимнастики. Элементы ее включаются в ежедневную утреннюю зарядку или проводятся в виде самостоятельного занятия (в старших возрастных группах). Дыхательные упражнения помогают детям правильно дышать, очень важен при этом полноценный выдох. Применяется направленные дыхание с помощью надувных детских шаров и резиновых игрушек, выдувание воздуха через трубочки в сосуд с водой и т. д. Использование физических упражнений при хронических заболеваниях верхних дыхательных путей позволяет устранить состояние недостаточной насыщенности крови кислородом. Специальные дыхательные упражнения необходимо сочетать с бегом, ходьбой, приседаниями, прыжками, т. е. с упражнениями общего воздействия.

Еще раз хотим подчеркнуть, что соматически ослабленные дети относятся к группе риска и требуют особого внимания педагогов и специалистов инклюзивных образовательных организаций. Немало случаев, когда соматическая ослабленность может прогрессировать и перерасти в инвалидность. Например, в образовательных организациях – базовых площадках нашего института – учатся дети с бронхиальной астмой, нарушениями сердечно-сосудистой системы. Эти дети нуждаются не только в создании щадящих условий для их жизнедеятельности, но и в проведении реабилитации, системной диагностики их здоровья, инклюзивного подхода к организации учебного процесса и социализации. В тех инклюзивных организациях, в которых создана интегрированная система обучения, воспитания, медицинской реабилитации и профилактики здоровья, соматически ослабленные дети успешно реализуют свои потенциальные способности.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с интеллектуальными нарушениями в условиях инклюзивного образования.

Олигофрения (в переводе с греческого «малый ум») – врожденное или приобретенное в период раннего постнатального развития нарушение психики, преимущественно интеллектуальной деятельности, обусловленное органическими поражениями головного мозга. Олигофрения – НЕ прогрессирующее заболевание, характеризующееся ТОТАЛЬНЫМ недоразвитием всех сторон психической деятельности.

В международной классификации болезней 10-го пересмотра (МКБ-10) выделяются 4 формы умственной отсталости:

- Легкая – дебильность.
- Умеренная – имбецильность.
- Тяжелая – тяжелая умственная субнормальность.
- Глубокая – идиотия [41].

Если говорить о возможности включения детей с той или иной степенью умственной отсталости в процесс инклюзивного обучения, то очевидно, такая форма обучения может рассматриваться только для детей с интеллектуальной недостаточностью в степени дебильности. Включение детей при наличии умеренной, тяжелой или глубокой форм интеллектуальной недостаточности возможно только при точечной инклюзии, то есть проведение совместных праздников или каких-либо мероприятий.

Учитывая особенности высшей нервной деятельности ребенка с умственной отсталостью, необходимо организовывать процесс их обучения в инклюзивных группах. К особенностям высшей нервной деятельности (ВНД) детей с умственной отсталостью относятся:

– слабость процессов «возбуждение-торможение», то есть необходима более сильная стимуляция и больше времени для возникновения процесса возбуждения в клетке, а также больше времени для процесса торможения (сложно вызвать какую-либо эмоцию, но потом сложно ее прекратить). Это необходимо учитывать педагогам, работающим с данным ребенком;

– инертность нервных процессов, то есть трудность переключения с одного вида деятельности на другой;

– склонность к частому охранительному торможению – для того, чтобы нервные клетки не перегружались, их работа затормаживается. Это означает, что ребенок может концентрировать внимание не

более 15 минут, после чего он «отключается». Следовательно, целесообразной будет организация занятия таким образом, чтобы каждые 15 минут можно было сделать перерыв, после чего вернуться к занятию.

– недоразвитие 2-ой сигнальной системы, то есть ребенок ориентируется на восприятие, а не на речевую инструкцию. Следовательно, необходимо организовывать занятие с опорой на зрительные, слуховые и тактильные стимулы, а не на речевую инструкцию.

Выделяют три типа детей с интеллектуальной недостаточностью:

1. Вялых и медлительных (с ослаблением процесса возбуждения).

2. Расторможенных и импульсивных (с ослаблением процесса активного торможения).

3. Чрезмерно истощаемых при интеллектуальной нагрузке (с повышенной склонностью к охранительному торможению) [41].

Для первой группы актуальным будет стимулирование интеллектуальной деятельности, так как самостоятельно они инициативу не проявляют. Так как знания и умения у данной группы формируются крайне медленно, целесообразным будет неоднократное повторение материала и дополнительное объяснение, которое может производить тьютор.

Для достижения результатов в обучении второй группы необходимо указывать им на ошибки, давать возможность исправить свой ответ, так как зачастую дети данной группы действуют необдуманно и не критичны к своим ответам и результатам деятельности. С педагогической точки зрения необходимо стимулировать обдуманность ответов, а с психологической точки зрения необходимо обучение навыкам самоконтроля.

При работе с третьей группой детей необходимо учитывать фазы их интеллектуальной активности, так как наиболее эффективной будет работа в фазе его активности. Следовательно, чрезвычайно важно в работе с данной категорией детей учитывать истощаемость нервных процессов и давать шанс исправить свой ответ, оценку, так как она может объясняться не незнанием ответа, а ответом в фазе охранительного торможения.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с задержкой психического развития (ЗПР) в условиях инклюзивного образования

Задержка психического развития- это замедление темпа развития, которое выражается в недостаточности общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления, малой интеллектуальной целенаправленности, преобладании игровых интересов, быстрой пресыщаемости в интеллектуальной деятельности.

К.С. Лебединская выделяет 4 вида ЗПР:

- конституционального происхождения;
- соматогенного происхождения;
- психогенного происхождения;
- церебрально-органического генеза [41].

Дети с ЗПР конституционального генеза характеризуются развитием эмоциональной сферы, соответствующим более младшему возрасту. В период начала школьного обучения в их поведении преобладают игровые мотивы, а интеллектуальная деятельность быстро вызывает утомление и пресыщение. Дети данной категории более внушаемы и менее самостоятельны. Исходя из этого, при работе с данной категорией детей в условиях инклюзивного образования необходимо обратить внимание на создание учебных мотивов поведения, умение следовать правилам и соблюдать дисциплину.

Эмоциональная незрелость детей с ЗПР соматогенного происхождения обусловлена хроническими заболеваниями, вследствие чего физическая и психическая астения задерживает развитие активных форм деятельности – формируются такие черты как робость, неуверенность в себе, боязливость. Следовательно, для ребенка с ЗПР соматогенного происхождения необходимо создать комфортные условия, чтобы он чувствовал себя в безопасности, а также способствовать развитию уверенности в своих силах, снятию повышенной тревожности ребенка.

ЗПР психогенного происхождения связана с неблагоприятными условиями воспитания. Варианты проявлений личности детей данной категории могут быть различны: безнадзорность приводит к импульсивности, отсутствию чувства долга; гиперопека – к эгоцентризму и неспособности к волевому усилию; при психической травме

могут наблюдаться реакции невротического типа. Следовательно, при работе с данной категорией детей в инклюзивном образовании ведущая роль должна быть отведена психологической коррекции отклонений в развитии личности ребенка.

ЗПР церебрально-органического генеза обусловлена органическим поражением центральной нервной системы на ранних сроках онтогенеза. В этом она схожа с олигофренией. Однако, ЗПР чаще связана с более поздними, экзогенными повреждениями мозга.

Нейропсихологический анализ высших психических функций детей с ЗПР позволил выделить две группы:

- с преобладанием явлений органического инфантилизма;
- с выраженными нарушениями познавательной деятельности

[41].

Учитывая данное разделение, можно выделить основные направления коррекционной психолого-педагогической работы: детям первой группы необходима организация внимания и контроля, актуализация мотивов деятельности. Кроме того, психолого-педагогическая помощь заключается в усилении речевого контроля (например, введение речевого отчета, организация отсроченного ответа), включение игровой ситуации, эмоциональной стимуляции.

Детям второй группы необходима более серьезная помощь в коррекции интеллектуальных трудностей – расчленение программы на отдельные смысловые блоки, уменьшение объема и темпа заданий, отработка речевой формулы задания, а затем совмещение ее с предметным действием [41].

Психолого-педагогическое сопровождение детей с ДЦП в условиях инклюзивного образования

Термин «детский церебральный паралич»объединяет ряд синдромов, которые возникают в связи с повреждением мозга. ДЦП развивается в результате поражения головного и спинного мозга, от разных причин на ранних стадиях внутриутробного развития плода и в родах. ДЦП является резидуальным состоянием, то есть не имеет прогрессирующего течения. Основным клиническим симптомом ДЦП является нарушение двигательной функции, связанной с задержкой развития и неправильным развитием статокинетических рефлексов, патологией тонуса, парезами [40].

К основному симптому ДЦП – двигательным расстройствам в большей части случаев присоединяются нарушения психики, речи, зрения и слуха и другие. Детский церебральный паралич – не прогрессирующее заболевание головного мозга, поражающее его отделы, которые ведают движениями и положением тела, заболевание приобретает на ранних этапах развития головного мозга

Структура нарушений познавательной деятельности при ДЦП имеет ряд специфических особенностей, характерных для всех детей:

1. Неравномерный, дисгармоничный характер нарушений отдельных психических функций. Это связано с мозаичным характером поражения головного мозга на ранних этапах его развития при ДЦП.

2. Выраженность астенических проявлений – повышенная утомляемость, истощаемость всех психических процессов, что связано с органическим поражением ЦНС.

3. Сниженный запас знаний и представлений об окружающем мире. Это обусловлено такими причинами:

– вынужденная изоляция, ограничение контактов ребенка со сверстниками и взрослыми людьми в связи с длительной обездвиженностью или трудностями передвижения;

– затруднение в познании окружающего мира в процессе предметно-практической деятельности, связанные с проявлением двигательных и сенсорных расстройств.

Исходя из особенностей познавательной деятельности детей с ЦП, можно выделить основные направления коррекционной психолого-педагогической работы: расширение представлений об окружающем мире, обогащение запаса знаний, обогащение контактов с окружающими (педагогами, сверстниками), учет повышенной утомляемости и истощаемости при организации учебно-воспитательной деятельности.

При ДЦП нарушено формирование не только познавательной деятельности, но и эмоционально-волевой сферы и личности [40].

Личностные особенности детей с ДЦП включают ряд признаков:

– Изменения самооценочного компонента личности, которые проявляются в снижении актуальных самооценок, уровня притязаний и негативном отношении больных детей к себе в целом.

– Изменения эмоционального компонента личности, что проявляется в эмоциональной нестабильности, склонности к невротическим реакциям.

– Изменения коммуникативного компонента личности, что проявляется в тенденции к псевдоаутизации: замкнутости, отгороженности от мира, трудностях в установлении социальных контактов.

– Изменения интеллектуального компонента личности, что проявляется в снижении продуктивности интеллектуальной деятельности.

– Среди вариантов аномального развития личности при ДЦП наиболее часто отмечается задержанное развитие по невропатическому типу психического инфантилизма.

– Изменения волевого компонента личности, что проявляется в снижении инициативы, активности, конформном, зависимом поведении, стремлении к выполнению социальных правил и требований, что позволяет больному ребенку сохранить необходимый уровень активности за счет компенсаторного конформного и социально одобряемого поведения [40].

Особенности личностной и эмоционально-волевой сферы детей с ДЦП предполагают психологическую коррекцию, однако, педагоги, работающие с данной категорией детей, также должны учитывать их особенности.

Самооценка и уровень притязаний зависят от успешности ребенка, следовательно, на занятиях необходимо создавать ситуацию успеха для ребенка, поощрять его инициативу, стремление к знаниям, хвалить пусть даже за небольшие успехи. Все это поможет ребенку чувствовать себя увереннее, повысит его самооценку, даст возможность поверить в свои силы.

Нарушения коммуникативной сферы должны компенсироваться при взаимодействии с группой. Роль педагогов и психолога в данном случае – помочь в организации этого взаимодействия. Могут использоваться различные формы – различные мероприятия, праздники, тематические игры, тренинговые и развивающие занятия и т. д. Существенная роль педагогов и психолога заключается в создании уважительного, порою – восхищенного отношении к ребенку с ДЦП, что является примером для других детей. Как сказала коллега одной

из германских школ, эти дети достойны уважения и восхищения, ибо они каждый час и каждую минуту своей жизни преодолевают барьеры, недуги, сложности, болезни, и это является примером для других детей. Уважительное и равное ко всем детям отношение, оказание помощи в нужный момент – тот образец, который должны демонстрировать взрослые. Сама ситуация инклюзивного обучения способствует развитию коммуникативных способностей и снижению псевдоаутизации ребенка с ДЦП.

Для коррекции волевой сферы ребенка с ДЦП (снижение инициативы, зависимое поведение) необходимо стимулировать активность ребенка во всех видах деятельности. Например, поручить какое-то ответственное дело или учить ребенка с ДЦП отстаивать свое мнение для предотвращения формирования конформного поведения.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с аутизмом в условиях инклюзивного образования

Аутизм – снижение способности к установлению эмоционального контакта, коммуникации и к социальному развитию; «уход» от действительности с фиксацией на внутреннем мире аффективных комплексов и переживаний.

Нарушения психического развития при детском аутизме являются множественными, всепроникающими. Характерной чертой психического развития при аутизме является противоречивость, неоднозначность его проявлений. Аутичный ребенок может быть парциально одаренным в какой-то области (музыка, математика), но при этом не имеющим простейших бытовых и социальных навыков; один и тот же ребенок в одних ситуациях оказывается неуклюжим, а в других демонстрирует удивительную моторную ловкость. Подобный тип психического дизонтогенеза в классификации В.В. Лебединского определен как искаженное развитие [41].

Двигательное развитие аутичного ребенка – это не столько развитие моторных навыков реальной адаптации к миру, сколько накопление стереотипных способов извлечения приятных вестибулярных, проприоцептивных, тактильных ощущений. Глубокая задержка развития бытовых навыков, неловкость, неуклюжесть при выполнении любого предметного действия сочетаются с удивительной ловкостью движений в стереотипе аутостимуляции.

Такой ребенок часто годами не в состоянии научиться простейшим навыкам самообслуживания, но может выкладывать сложные узоры из мелких предметов, карабкаться по мебели не падая и не ушибаясь; избирательно напрягать и расслаблять отдельные мышцы, сосредоточиваясь на возникающих ощущениях.

Перцептивное развитие также отличается сочетанием одаренности и беспомощности. Наряду с задержкой формирования реальной предметной картины мира, характерно особое внимание к отдельным ощущениям и перцептивным формам. Разрабатываются приемы механического раздражения уха и глаза, стимуляция себя отдельными звуками, одержимое пристрастие к музыке, раннее выделение цветов и форм.

Речевое развитие аутичных детей также своеобразно. Нарушено развитие коммуникативной функции речи, характерны существенные затруднения в самостоятельном построении развернутого речевого высказывания. Вместо этого ребенок использует речевые штампы, автоматически употребляет только те простые фразы, с которыми к нему обращаются мама и близкие люди, называя себя при этом во втором или третьем лице.

Однако тот же ребенок может обнаруживать удивительное чувство языка, играя определенными сочетаниями звуков, слов, рифмуя, изобретая неологизмы. Таким образом, то, что в норме является материалом для организации целенаправленного речевого действия, у аутичных детей становится средством аутостимуляции.

Развитие мышления обнаруживает те же тенденции. При конкретности, буквальности и фрагментарности в понимании окружающего аутичные дети в рамках стереотипной игры могут проявлять способность к символизации, одержимо выполнять отдельные сложные мыслительные операции. Иногда это могут быть не по возрасту трудные математические вычисления, стереотипное построение схем движения транспорта и электроприборов, проигрывание типичных шахматных композиций [41].

Вследствие преобладания стереотипного восприятия действительности при работе с детьми с аутизмом необходимо это учитывать в организации среды и подачи учебного материала.

В первую очередь, это касается неизменности окружающей обстановки. Ребенок с аутизмом должен знать свое рабочее место в

группе, а также расположение необходимых вещей и комнат в детском саду. Расписание дня также должно быть неизменно и поэтапно представлено визуально (на карточках). Структура занятия также должна быть неизменной. Для обозначения того или иного вида деятельности должна быть табличка со схематичным рисунком, чтобы ребенок с аутизмом точно знал, что будет дальше.

Для детей с аутизмом чрезвычайно важна похвала, поэтому необходимо очень эмоционально выражать похвалу ребенку за правильные действия и ответы.

В целом, психолого-педагогическая коррекция ребенка с аутизмом будет направлена на решение следующих педагогических задач:

- установление контакта с людьми,
- создание положительного настроения на контакт со средой,
- развитие речи (в частности, коммуникативной функции речи),
- коррекция поведенческих нарушений, страхов и агрессивности,
- коррекция познавательной сферы.

Вследствие низкой психической активности ребенка с аутизмом необходимо стимулировать произвольную психическую активность. Информация лучше воспринимается ребенком с аутизмом, если она представлена в виде схем, таблиц, графиков, но они не должны быть перегружены излишними деталями.

Коммуникативные задачи в работе с аутичными детьми могут решаться как во время занятий, так и во время свободной деятельности детей (например, на прогулке). Здесь важную роль также играет взрослый (педагог или психолог), который помогает организовать взаимодействие между детьми.

Выделяют четыре основные группы аутичных детей с совершенно разными типами поведения. Варианты отличаются тяжестью и характером аутизма, степенью дезадаптации ребенка и возможностями его социализации. Группы представляют собой последовательные ступени в развитии взаимодействия ребенка со средой. При успешной работе ребенок в определенном порядке поднимается по этим ступеням, а в случае ухудшения состояния прослеживается обратный процесс.

В первой группе, объединяющей самые тяжелые случаи дезадаптации, аутизм предстает как полная отрешенность от окружающего.

Для этих детей недоступны активные формы контакта со средой, они практически не имеют точек целенаправленного взаимодействия с окружающим.

Такие дети как бы не видят и не слышат, часто не реагируют на боль, холод и голод (хотя в раннем возрасте именно они проявляют наиболее выраженный сенсорный дискомфорт). Они не защищаются от воздействий среды, а ускользают, уходят от них. При попытке их удержать стараются вырваться, кричат, но, как только их оставляют в покое, снова становятся отрешенными. Кажется, что их главной целью является достижение покоя и их поведение полностью направлено на самосохранение. Видимо, задачи самосохранения столь актуальны для такого ребенка, что решаются им радикально: он жестко устанавливает такую дистанцию в контактах с миром, которая устраняет все точки соприкосновения с ним.

Вторая группа включает детей, находящихся на следующей по тяжести ступени аутистического дизонтогенеза. Эти дети делают первый шаг в развитии активных взаимоотношений со средой. Сам аутизм проявляется здесь уже как активное отвержение мира, а аутистимуляция как стереотипные действия – избирательное стремление к привычным и приятным сенсорным ощущениям. Этим детям доступно активное взаимодействие со средой в рамках немногих освоенных ими стереотипных ситуаций, в форме привычных действий и слов. Для них характерна речь штампами, использование цитат из книг, отставленной эхолалии; они используют глаголы в инфинитиве, о себе говорят во втором или третьем лице.

Среди других аутичных детей они кажутся наиболее страдающими, часто испытывают физический дискомфорт, могут быть предельно избирательны в еде, более других отягощены страхами. В привычных условиях они спокойны и довольны, но при малейшем изменении обстановки или обычного порядка действий их лицо искажается гримасой страха, движения становятся судорожными, они закрывают руками глаза и уши, кричат и хаотически отбиваются руками и ногами.

У детей третьей группы аутизм проявляется как захваченность собственными переживаниями. Характерной формой аутистимуляции становится стереотипное воспроизведение ситуации пережи-

того и отчасти десенсибилизированного страха или дискомфорта. Взаимодействие такого ребенка с миром строится как разворачивание собственной поведенческой программы – моторной и речевой. Эта сложная программа, однако, реализуется только в форме монолога, без учета обстоятельств, вне диалога со средой и людьми.

Аутизм детей четвертой группы наименее глубок. Он выступает уже не как защитная установка, а как трудности организации общения. Такие дети не развивают и активных изощренных средств аутостимуляции, им доступны нормальные способы поддержания активности, они нуждаются в постоянной поддержке, одобрении и ободрении близких. Среди всех аутичных детей только они пытаются вступить в диалог с миром и людьми (действенный и речевой), но испытывают огромные трудности в его организации.

Психическое развитие таких детей идет с более равномерным отставанием. Характерны неловкость крупной и мелкой моторики, некоординированность движений, трудности усвоения навыков самообслуживания; задержка становления речи, ее нечеткость, неартикулированность, бедность активного словарного запаса, поздно появляющаяся, аграмматичная фраза; медлительность, неровность в интеллектуальной деятельности.

Внешне это несколько заторможенные, патологически застенчивые дети. Они почти не могут смотреть в глаза, стараются отвернуться, закрыться, но, тем не менее, очевидно и их особое внимание к людям, интерес, с которым они иногда сами смотрят на человека. Эта принципиальная возможность инициативы в установлении глазного контакта говорит об их некоторой активности в организации общения. Поражает пронзительная младенческая открытость этих коротких взглядов [41].

Необходимо также отметить, что инклюзивное обучение при первой и второй группе аутизма не рекомендовано. Это может быть лишь частичная инклюзия (на непродолжительное время) при наличии тьютора. Третья и четвертая группы аутизма могут быть включены в образовательный процесс, но только при щадящей нагрузке и наличии тьютора.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушениями слуха в условиях инклюзивного образования

Принято выделять три основные группы детей с нарушениями слуха: глухие, слабослышащие (тугоухие) и позднооглохшие.

Глухие дети – это дети с глубоким стойким двусторонним нарушением слуха, которое может быть наследственным, врожденным или приобретенным в раннем детстве – до овладения речью. В большинстве случаев у глухих имеется остаточный слух. Таким образом, глухота вызывает вторичные изменения в психическом развитии ребенка – более медленное и протекающее с большим своеобразием развития речи, а также своеобразное развитие всех психических процессов.

Слабослышащие (тугоухие) – это дети с частичной недостаточностью слуха, приводящей к нарушению речевого развития. Слабослышащие дети – достаточно разнородная группа детей, которые различаются сохранностью слухового восприятия. Недостатки слуха у ребенка приводят к замедлению в овладении речью, к восприятию речи на слух в искаженном виде. Варианты развития речи у слабослышащих детей зависят от индивидуальных психофизических особенностей ребенка и от социально-педагогических условий, в которых он находится, воспитывается и обучается.

Позднооглохшие – это дети, потерявшие слух вследствие какой-либо болезни или травмы после того, как они овладели речью, т. е. в 2–3-летнем и более позднем возрасте. Потеря слуха у таких детей бывает разная – тотальная, или близкая к глухоте, или близкая к той, что наблюдается у слабослышащих [41].

При нарушениях слуха первично поражается слуховой анализатор, вторично на его фоне страдают функции, непосредственным образом связанные со слуховым анализатором. Это в свою очередь тормозит психическое развитие ребенка с нарушением слуха.

Необходимо помнить, что ведущим у ребенка с нарушением слуха становится зрительное восприятие, а также двигательные и осязательные ощущения. В связи с нарушением одного из ведущих анализаторов и развитием в условиях дефицита поступления информации из внешнего мира у ребенка с нарушением слуха страдают процессы мышления и воображения. Нарушение слуха оказывает влияние на формирование всех мыслительных процессов и операций. Следовательно, слабослышащему ребенку требуется гораздо больше време-

ни на осмысление полученных знаний. Отмечаются также трудности в овладении социальным опытом и недостаточность знаний об окружающем мире.

Нарушения слуха не могут не сказаться и на личностном развитии ребенка. Вследствие нарушения слуха вторично нарушаются все функции речи – коммуникативная, обобщающая, контрольная, регулирующая, сигнификативная. В связи с нарушением коммуникативной функции и трудностей усвоения социального опыта возникают трудности общения и взаимодействия со сверстниками. Следовательно, особого внимания в работе со слабослышащими и глухими детьми требует организация взаимодействия со сверстниками и развитие навыков общения.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования

Работа с детьми, имеющими нарушения зрения, подразумевает знание основ данной патологии и умение учитывать особенности зрения каждого ребенка во всех видах образовательного процесса.

Кроме знания физиологических основ зрительной патологии необходимо также знание психического и личностного развития при нарушениях зрения.

Вследствие нарушений зрительного анализатора у ребенка затруднено восприятие окружающей действительности, следовательно, снижен общий запас знаний об окружающем и познавательный интерес. Одним из основных направлений психолого-педагогического сопровождения будет стимулирование познавательного интереса и расширение запаса знаний об окружающем мире.

Недостаточность знаний приводит к такому явлению, как вербализм – (от лат. *verbalfs* – словесный) – недостаток, при котором словесное выражение у детей не соответствует конкретным представлениям и понятиям [18]. Следовательно, специалистам, работающим с детьми с нарушениями зрения, необходимо наполнять понятийным и эмоциональным содержанием слова и стимулировать поиск смысла слов.

Нарушения зрительного восприятия приводят также к сложности овладения бытовыми навыками вследствие недостаточного развития общей и мелкой моторики. Таким образом, развитие навыков

социально-бытовой ориентировки и практических предметных бытовых действий будет одним из приоритетных направлений психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями зрения.

Вторичным нарушением на фоне нарушения зрения будет недостаточное развитие мимики и пантомимики. Вследствие этого третичным нарушением будет недостаточное развитие коммуникативной сферы. Для формирования коммуникативной и личностной сферы ребенка с нарушением зрения необходимо целенаправленное воздействие психолога и педагогов, а также организация коммуникативной деятельности в группе [18].

В.И. Лубовский выделяет специфические закономерности, характерные для всех типов нарушенного развития. В первую очередь, это снижение способности к приему, переработке, хранению и использованию информации. Далее это трудность словесного опосредования, то есть соотнесения образа со словом. Для всех типов нарушенного развития характерно замедление процесса формирования понятий. Следовательно, особое внимание в работе с детьми, имеющими нарушения развития, следует уделять процессу получения, хранения и переработки информации, как основе успешного дальнейшего обучения. Необходимо продумывать способы и методы подачи информации в зависимости от возможностей и особенностей каждого ребенка. Кроме того, необходимо иметь в виду, что для формирования понятий у детей с нарушениями в развитии им нужно больше времени и большее количество повторений.

Таким образом, мы видим, что для всех категорий детей с особыми образовательными потребностями основными направлениями работы по психолого-педагогическому сопровождению в дошкольных образовательных организациях будут развитие коммуникативных навыков, коррекция нарушений познавательной и эмоционально-личностной сферы, а также учет индивидуальных особенностей при организации процесса обучения и воспитания. Решение данных задач возможно лишь при комплексной работе всех специалистов. Основным показателем эффективности коррекционно-развивающей работы в инклюзивной группе детского сада станет уровень социализированности ребенка и готовности его к обучению в школе.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с речевыми нарушениями.

Среди причин, вызывающих нарушения речи, различают биологические и социальные факторы риска. Биологические причины развития речевых нарушений представляют собой патогенные факторы, воздействующие главным образом в период внутриутробного развития и родов (гипоксия плода, родовые травмы и т. п.), а также в первые месяцы жизни после рождения (мозговые инфекции, травмы и т. п.) Особую роль в развитии речевых нарушений играют такие факторы, как семейная отягощенность речевыми нарушениями, леворукость и правшество. Социально-психологические факторы риска связаны главным образом с психической депривацией детей. Особое значение имеет недостаточность эмоционального и речевого общения ребенка со взрослыми. Отрицательное воздействие на речевое развитие также могут оказывать необходимость усвоения ребенком младшего дошкольного возраста одновременно двух языковых систем, излишняя стимуляция речевого развития ребенка, неадекватный тип воспитания ребенка, педагогическая запущенность, т. е. отсутствие должного внимания к развитию речи ребенка, дефекты речи окружающих. В результате действия этих причин у ребенка могут наблюдаться нарушения развития различных сторон речи.

Даже небольшие расстройства речи могут отрицательно влиять на общее развитие ребенка. Плохо говорящие дети часто подвергаются насмешкам со стороны сверстников, что делает их неуверенными в себе, застенчивыми, нерешительными, и в дальнейшем это способно

привести к возникновению больших комплексов, что мешает преодолению дефекта, и развитию неуверенности в себе и собственных силах.

Ребенок может начать избегать общения, что влияет на процесс социализации личности в целом.



Нарушения речи часто возникают вследствие органических или функциональных повреждений головного мозга.

В связи с этим у детей с расстройствами речевой функции зачастую наблюдаются различные сопутствующие нарушениям мозга патологии психической деятельности: нарушения и задержка психического развития, эмоционально-волевой сферы, умственного развития, нарушения памяти, внимания, познавательной деятельности.

Такие дети зачастую характеризуются:

1) повышенной возбудимостью к двигательной активности. Ребенку трудно усидеть на одном месте и заниматься длительное время одним и тем же видом деятельности, руки и ноги его находятся в постоянном движении. Ребенок встает и ходит во время занятий, не реагируя на педагога, в перерывах между занятиями ведет себя чрезмерно активно, с трудом переключается с физической деятельности на умственную. Иногда наоборот, встречаются дети, отличающиеся заторможенностью и вялостью;

2) эмоциональной неустойчивостью. Настроение таких детей может резко и часто изменяться от радостного к плаксивому, от печального к агрессивному и т. д., иногда появляются признаки агрессии, беспокойства, настороженности. Нелестное замечание, плохая оценка, конфликт с другими детьми могут вызывать вспышки гнева, ярости и даже психические расстройства;

3) низкой работоспособностью, в том числе, и умственной. Ребенок способен работать только в определенном темпе, специфичном именно для него, и довольно непродолжительное время, затем наступает утомление;

4) повышенной утомляемостью. Дети быстро устают, утомление может накапливаться и приводить к вспышкам раздражительности и плохому самочувствию;

5) плохим самочувствием. Такие дети могут страдать головными болями, тошнотой и головокружением, плохо переносить жару и духоту;

6) нескоординированностью движений и нарушением равновесия;

7) нарушениями памяти, внимания, понимания;

8) ослаблением контроля за собственными действиями.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с заиканием.

Здоровый организм характеризуется гармоничностью взаимосвязей всех органов и систем. Болезнь – это нарушение гармонии. В период роста и формирования физиологических функций организма дети и подростки подвержены отрицательным влияниям со стороны окружающей среды. Их нервная система чутко реагирует на эмоциональное и физическое воздействие, что часто находит выражение в проявлении функциональных нарушений, таких как заикание, тики и др.

Речь, выполняя основное свое значение – средство общения между людьми, является одной из важнейших функций психики. Она развивается по мере формирования мозга. Среди всех известных речевых расстройств у детей, особое место занимает заикание, проявляющееся в отсутствии способности говорить свободно, без напряжения и запинок.

В последние годы отмечается рост заикания у детей, что связывают с бурным внедрением в повседневную жизнь электронных средств массовой информации, видеоигр и др., что обрушивается массивом на неокрепшую нервную систему ребенка.

В России заикается около 2 % детей и до 1,5 % взрослых. С возрастом заикание уменьшается или исчезает совсем, но у некоторых пациентов оно остается, причем у мужчин чаще, чем у женщин, – в соотношении 2,2–5,3 к 1.

Заикание определяется как нарушение темпа, ритмики и плавности устной речи, обусловленной судорожными спазмами мышц, участвующих в речевом акте. Поскольку речь осуществляется взаимодействием таких функций, как дыхание, голосообразование и артикуляция (образование отдельных фонем), то спазм может наступить преимущественно в каком-либо одном отделе речевого аппарата, или чаще судорога охватывает все мышцы, участвующие в акте речи.

По характеру спазмов их подразделяют на клонические (когда сокращения мышц быстро следуют одно за другим, при этом повторяются отдельные звуки и слоги, чаще всего в начале слова) и тонические (когда спазм охватывает группу мышц более продолжительный отрезок времени, при этом имеет место напряжение, задержка в преодолении «сбоя» в собственной речи). У большинства заикающихся детей спазмы носят смешанный характер. Возникновение речевых

судорог связывается с перевозбуждением моторных центров и распространением его на близлежащие отделы двигательной коры головного мозга в момент разрывов «речевого круга» при заикании, что вызывает судорожное сокращение мимической мускулатуры и мышц шеи. При этом существенно страдает коммуникативная сторона речи как средства общения. Речь заикающегося, сопровождается запинками, остановками, повторениями отдельных звуков, слогов и слов. Заикающимся свойственно введение в речь добавочных слов (эмболофазия), подмена «трубных» слов «легкими» (уловки), наличие сопутствующих речи движений (кивки, подергивания, покачивания).

Наиболее часто встречающийся возрастной период появления заикания у детей – период от 2 до 4 лет. Это период активного формирования звукопроизношения, речи в целом, при еще недостаточно сформированной и достаточно хрупкой речевой функции. Причем предрасположенность к заиканию у мальчиков в 3–4 раза больше, чем у девочек. Причина – меньшая эмоциональная устойчивость мужчин к внешним факторам. Однако достаточно часто существенное прогрессирование речевых нарушений наблюдается лишь с началом обучения ребенка в школе. Это объясняется как увеличением нагрузки на нервную систему ребенка, так и неблагоприятным влиянием одноклассников и учителей на психику ребенка.

Определенное значение в развитии нарушения речи придается наследственным факторам. В генетическом коде ребенка могут быть заложены патологические особенности личности, которые при неблагоприятных условиях могут привести к возникновению заикания.

В зависимости от того, возникает заикание на невротической основе или на фоне признаков органического поражения головного мозга, выделяют невротическую и неврозоподобную форму заболевания.

Развитие заикания разделяют на 4 фазы.

1-ая фаза. Наблюдаются небольшие эпизоды заикания, сокращение периодов плавной размеренной речи. Окончание первой фазы заикания определяют по следующим симптомам:

– затруднения в произношении возникают чаще в начальных словах предложений;

– эпизоды заикания возникают при произнесении союзов, предлогов и других кратких частей речи;

– «коммуникативное давление» усугубляет заикание;

– ребенок никак не реагирует на свои трудности с произнесением слов, разговаривает без смущения. Нет беспокойства, страха речи. Спровоцировать заикание способна сиюминутная эмоциональная вспышка.

2-ая фаза. Появляются проблемы в контактировании, некоторые сопутствующие движения. Постепенно повышается число ситуаций, сложных в плане общения.

– заикание приобретает хронический характер, но различается тяжесть приступов;

– проблемы с произнесением возникают чаще в многосложных словах, во время быстрой речи и значительно реже в кратких частях речи;

– ребенок осознает нарушения своей речи, но не считает себя заикающимся. Говорит непринужденно в любой ситуации.

3-я фаза. Закрепление судорожного синдрома. Однако пациенты не испытывают страха речи и какой-либо неловкости. Они используют любую возможность для общения. Предложение о лечении не вызывает какой-либо поддержки или энтузиазма со стороны пациента. Они как будто дают себе установку на спокойствие.

– пациенты осознают, что по причине заикания некоторые ситуации становятся затруднительными в плане общения;

– появляются трудности в связи с произнесением определенных звуков, слов;

– попытки заменить «проблемные» слова другими.

4-ая фаза. На этой стадии заикание – большая личностная проблема. Появляются выраженные эмоциональные реакции на заикание и, как следствие, избегание речевых ситуаций. Если раньше пациент прибегал к замене «проблемных» звуков (слов) периодически, то теперь он делает это постоянно. Он начинает обращать внимание на реакцию окружающих на его заикание. Характерные черты 4-ой фазы заикания: ожидание заикания (антиципация); затруднения при произнесении определенных звуков (слов) принимают хронического характера; логофобия (страх речи); ответы на вопросы становятся уклончивыми.

Профилактика заикания
Методы профилактики заикания разделяют на две группы. Одна из них нацелена на поддержание и укрепление детского здоровья, вторая - на организацию речевого развития ребенка. Полноценное питание, постоянный уход, соблюдение режима дня и



гигиены – это важные составляющие психического и речевого развития ребенка, сохранения и укрепления его здоровья. Нормальному функционированию нервной системы и предохранению ее от перегрузок способствует правильное чередование бодрствования и сна. Следует беречь психику детей от чрезмерной информационной нагрузки (просмотр «взрослых» телепередач, чтение перед сном эмоциональных сказок), ситуаций, способных вызвать испуг.

Полноценное речевое развитие ребенка должно включать в себя три направления. Первое – расширение кругозора, понятия и представления об окружающем мире, явлениях и предметах (игры, прогулки, чтение книг). Второе – профилактика и предупреждение запинок в речи ребенка, обучение плавности и неторопливости речи, умению логично и последовательно излагать свои мысли, желания. Третье – формирование правильного звукопроизношения, ритмике и темпу речи. Однако сообщать ребенку новую информацию следует постепенно, дозированно.

Исправив заикание, во избежание рецидивов необходимо создать ребенку соответствующую обстановку и режим, которые будут способствовать поддержанию благоприятной психологической обстановки.

Проблемы заикающихся детей в школе

Заикание проявляется особенно сильно в незнакомой, волнующей человека обстановке: при ответе у доски, в личном разговоре с одноклассниками или учителем. Дома же, в разговоре с самим собой, заикающийся ребенок может говорить плавно.

Дети могут быть замкнуты, молчаливы, не общительны.

Испытывают трудности ответа у доски, с места, поэтому избегают их, как и участия в общешкольных мероприятиях, дискотеках и т.п.

Отсюда вытекают проблемы в общении, низкая самооценка, проблемы успеваемости. В то же время дети могут достаточно нормально читать по учебнику, петь.

Со временем старшие ребята учатся скрывать свое заикание: делают длительные паузы, растягивают слова, используют в речи слова-паразиты, которыми заполняют вынужденные остановки речи: «вот», «ну», «так» и другие. То есть внешне речь может быть уже достаточно плавной и ровной.

Работа учителя с заикающимися детьми

Считается, что вылечить заикание проще в детском возрасте, нежели у взрослых, поэтому как только к вам «попал» ребенок с заиканием, нужно начать работу с ним и его родителями (особенно, если они не занимаются у логопеда).

Речь ребенка всегда развивается подражательно: как говорят окружающие, так говорит и он. Поэтому ребенок может копировать манеру и темп речи заикающегося родственника, с которым он часто общается. При общении с заикающимся ребенком речь должна быть ровной, плавной, нельзя говорить быстро и проглатывать слова, недопустим же и разговор по слогам, говорение нараспев. Ребенок должен слышать нормальную речь.

Детям в раннем возрасте одинаково вредны чрезмерная речевая нагрузка и отсутствие говорения.

К ребенку нужно относиться с особым вниманием, но не потворствовать его капризам и совершению плохих поступков. Всегда нужно предъявлять к ребенку единые требования.

Необходимо посадить заикающегося ребенка за одну парту со спокойным уравновешенным соседом, у которого хорошая, четкая, грамотная речь.

Не стоит привлекать ребенка к участию в играх и других мероприятиях, требующих индивидуальных выступлений с произнесением речи. Наоборот, лучше как можно чаще давать возможность играть в игры, в которых возможны совместные ответы.

При ответе у доски такой ребенок часто может испытывать затруднения, поэтому надо стараться не спрашивать его первым, помогать отвечать. В случае, если ребенок не может ответить, желательно задать другой вопрос, ответить самому, отвлечь его внимание, переключить на что-то другое. Таких ребят можно спрашивать с места: зачитать ответ по тетради, дать комментарий. За партой ребенок испытывает меньше волнений, чем у доски, поэтому его речь может быть более плавной.

При работе с заикающимся ребенком нужно проявить терпение и понимание, по возможности давать выполнимые задания, не требующие публичных ответов и выступлений (если, конечно, ребенок сам не настаивает на них). Главное – не заострять свое внимание на проблеме, не делать замечаний по поводу речи и всеми возможными способами исключить насмешки одноклассников. С ребенком и его родителями важно установить доверительные отношения.

Необходимо развенчать в глазах ребенка кажущиеся ему непреодолимыми трудности речевого общения, продемонстрировать, что говорение – автоматизированный, легкий физиологический акт, навык говорения приобретается легко и может с каждым разом улучшаться. Для этого педагог, общаясь с заикающимся ребенком, в любой момент должен указать «перспективные линии» улучшения его речи. В неприятном случае у ребенка формируется ужас перед речью.

Главное направление работы учителя с детьми, страдающими расстройством речи, психолого-педагогическое перевоспитание, закладка эмоционально-волевой сферы ребенка.

Учитель, конечно же, лечить не должен, но его деятельность осуществляется в одном направлении с психокоррекционной работой, перевоспитанием личности заикающегося, освобождением его от преувеличенных страхов за свою речь и свою неполноценность. Логопед и педагог могут посоветовать родителям, как верно себя вести с заикающимся ребенком, какие замечания по речи можно делать, какие нет. Замечания по типу: «Не торопись, не нервничай, говори спокойно, не спеши» по существу недостаточно помогают ребенку. Он сам знает, в чем его трудность, а такие замечания будут лишь раздражать, дополнительно невротизируя. Подобные замечания «загоняют» заикание в сознание ребенка. Педагог должен провести беседу

с родителями, чтобы они дома говорили верно, четко, неторопливо. Родителям необходимо говорить с ребенком в естественном тоне, не сюсюкать, потому что это еще больше способствует формированию нарушений речи. Ребенка необходимо научить методам релаксации и аутотренинга. Этим приемам эмоционально волевой тренировки может обучить психотерапевт.

Исключительное значение для исправления нарушений речи имеет развитие слухового (фонематического) восприятия речи, формирование так называемого речевого слуха и умения интонировать (улавливать речевую мелодию), повторяя образцы речи за педагогом. Учитель должен стараться вовлекать заикающегося ребенка в коллективные ролевые игры. В ролевых ситуациях происходит произвольное речепорождение в отличие от речи по принуждению.

Говоря с ребенком, страдающим недостатком речи, учитель должен говорить медленно, четко выговаривая слова, следя за артикуляцией, соблюдая соответствующую интонацию.

Большое значение имеет речевая атмосфера, создание которой рождает у заикающегося непреодолимое желание говорить с окружающими не стесняясь. Потребность в общении перекрывает отрицательные эмоции, и ребенок забывает о своих речевых неурядицах. Наконец, никогда не нужно скупиться на похвалу по предлогу успешной речи. Это ведет к появлению у школьника желания закрепить свои речевые достоинства.

Речевые нарушения, как это было сказано выше, могут стать серьезной причиной низкого статуса детей в группе сверстников, вызывать смех, отрицание и даже презрение у других детей, тем самым отягощая и без того сложное положение ребенка. Не исправленная в младшем возрасте речь в дальнейшем может стать причиной глубокого психологического дискомфорта и вызвать комплекс неполноценности в более старшем возрасте, поэтому необходимо организовать системную глубокую работу по коррекции речи детей еще в дошкольном возрасте. Мы считаем, что эта проблема- одна из актуальнейших проблем в инклюзивном образовании. В настоящее время у нас в стране в рамках дефектологического образования многие вузы готовят дефектологов-логопедов, которые востребованы практически во всех образовательных организациях.

Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей. Методики выявления и оценки способностей ребенка

В связи с теоретическим и практическим расширением понятия «одаренный ребенок» и проблемой распознавания одаренных и талантливых детей в самых разных группах и слоях населения возникает необходимость усовершенствования традиционно используемых методик выявления юных дарований. Традиционное применение тестов на интеллектуальные и творческие способности



детей, а также тестов на оценку их успеваемости (достижений) может и должно быть дополнено использованием оценочных шкал, заполняемых учителями, сведениями от родителей, данными наблюдений и критериально-ориентированного тестирования. При проведении практических исследований необходимо учитывать, что выявление одаренных и талантливых детей – достаточно продолжительный процесс, связанный с динамикой их развития, и его эффективное осуществление невозможно посредством какой-либо одноразовой процедуры тестирования.

Стандартизированные методы измерения интеллекта.

В настоящее время стандартизированные методы измерения интеллекта составляют наиболее широко применяемые способы выявления одаренных детей. Тесты могут быть направлены на определение как вербальных, так и невербальных способностей. Следует отметить, что наибольшим предпочтением пользуются методы, которые позволяют определить уровень когнитивного и речевого развития ребенка. В данном случае по сумме контрольных или квалификационных баллов выделяется 7 % наиболее способных дошкольников из среды их сверстников.

Шкала Станфорд-Бине является индивидуальным тестом, направленным на измерение умственных способностей как у детей, начиная с 2-летнего возраста, так и у взрослых. В принципе, в заданиях

теста делается упор на вербальную сферу, однако вместе с тем многие задания для младшего возраста требуют точных двигательных реакций. Этот тест позволяет определить умственный возраст испытуемого (МА) и IQ (среднее значение IQ равно 100, МА-mentalage, в переводе «умственный возраст»). Измерительная система шкалы Станфорд-Бине предполагает, что для того, чтобы квалифицировать ребенка как одаренного, его IQ должен составить 124 балла или выше. Следует добавить, что существуют методики, позволяющие проанализировать оценки мыслительных способностей детей, полученные по системе Станфорд-Бине, исходя из модели структуры интеллекта, разработанной Гилфордом.

Векслеровская шкала интеллекта для дошкольников и младших школьников (WPPSI).

Тест «WPPSI» так же является индивидуальным и применяется для измерения общих умственных способностей. Шкала Векслера состоит из двух частей вербальной шкалы, содержащей 6 субтестов. Субтесты вербальной шкалы включают задания на осведомленность, понимание, арифметические задания, нахождение сходства, словарный запас, оперативная память на цифры. Шкалу действия образуют субтесты на недостающие детали, последовательные картинки, кубики Коса, складывание фигур, шифровка, лабиринты.

Тест Слоссона разработан для индивидуального измерения вербального интеллекта как у взрослых, так и у детей. Характерно, что, как правило, все задания теста предполагают устные ответы. Исключение составляют несколько заданий для маленьких детей, которые требуют двигательной реакции (с использованием бумаги и карандаша). Этот тест позволяет определить умственный возраст и IQ испытуемых. Квалифицированным результатом в данном случае является цифра 120 и выше.

Колумбийская шкала («СММС») предназначена для индивидуального обследования детей, имеющих сенсорные, двигательные или речевые нарушения. Согласно условиям теста, испытуемым предлагается найти различия в 92 предъявляемых рисунках. Испытуемые в данном случае должны жестом указать на те рисунки, которые по их мнению, отличаются от других. При помощи этого теста измеряется уровень общих аналитических способностей детей, проявляющихся

в умении различать цвета, формы, числа, размеры, символы и т.п. Тест включает задания на перцептивную классификацию, а также абстрактное оперирование символическими понятиями.

Рисуночный тест на интеллект.

Тест предназначен для измерения общих умственных способностей детей от 3 до 8 лет, в том числе имеющих сенсорные или физические недостатки. Этот тест состоит из заданий 6 видов на определение объема словарного запаса, понимание, установление сходства, знаний величин и чисел, память. По условиям теста в качестве ответа от ребенка требуется лишь указать на тот или иной из имеющихся вариантов. Полученные таким образом предварительные результаты преобразуются в показатели умственного возраста, который в свою очередь переводится в показатель отклонения. Показателем общего умственного развития служит индекс общего познания.



Стандартизированные тесты достижений предназначены для выявления детей, имеющих исключительные способности в таких основных учебных дисциплинах, как чтение, математика и естествознание. Несмотря на то, что анализ достижения в учебных предметах у детей дошкольного возраста может показаться несколько преждевременным, он абсолютно необходим, если ставится задача раннего выявления детей, имеющих уникальные для своего возраста способности.

Непосредственно для выявления творческой одаренности Дж. Гилфордом в университете штата Калифорния были разработаны тесты, выявляющие такие особенности дивергентного мышления, как легкость, гибкость и точность. К задачам образования адаптировал южнокалифорнийские тесты Э. Торренс.

12 тестов творческого мышления Торренса сгруппированы в вербальную, изобразительную и звуковую батареи. Первая батарея обозначается как словесное творческое мышления, вторая – изобра-

зительное творческое мышление, третья – словесно-звуковое творческое мышление. С тем, чтобы избежать беспокойства испытуемых и создать благоприятную психологическую атмосферу, тесты называются занятиями и как все время подчеркивается в инструкциях, занятиями веселыми. Тесты предназначены для использования в детском саду и во всех классах школы, хотя до IV класса их нужно предъявлять индивидуально и устно [31].

Психолого-педагогическое сопровождение развития одаренных детей в образовательной системе.

Важнейшее положение современной психологии одаренности заключается в том, что ее развитие не может рассматриваться вне взаимодействия развивающейся личности, социального окружения и образовательного пространства. При этом подчеркивается особая роль школьного обучения в создании условий, ориентированных на особые возможности одаренных детей. Для создания таких условий необходимы: адекватное применение методов выявления этих особенностей при разных проявлениях одаренности, прослеживание их изменений в ходе возрастного развития в зависимости от условий воспитания и обучения, помощь одаренным учащимся в решении их проблем.

В школе можно выделить следующие категории детей:

1. Учащиеся с необыкновенно высоким общим уровнем умственного развития при прочих равных условиях (выявляются уже в младшем школьном возрасте).

2. Учащиеся с признаками специальной, умственной одаренности в определенной области науки или деятельности (выявляются в младшем школьном и подростковом возрасте).

3. Учащиеся, не достигающие по каким-либо причинам успехов в учении, но обладающие яркой познавательной активностью, оригинальностью психического склада, умственных резервов (ярко проявляют себя в старшем школьном возрасте).

Сопровождение одаренных детей планируется осуществлять на 4-х уровнях:

1. Индивидуальный – индивидуальная психолого-педагогическая работа непосредственно с талантливым или одаренным учеником (индивидуальные консультации, дополнительные занятия);

2. Групповой – психолого-педагогическая работа с группами талантливых и одаренных школьников (групповые консультации, тренинги);

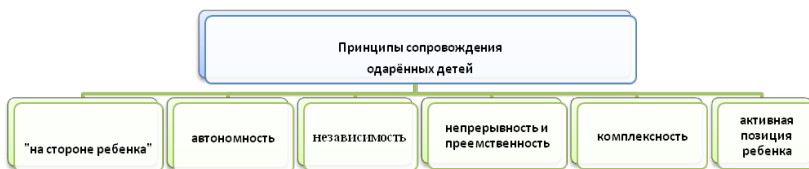
3. Уровень класса – деятельность психологов, педагогов по созданию психологически комфортной среды, позитивных взаимоотношений с одноклассниками;

4. Уровень специализированного учреждения (психолого-педагогические консультационные центры, специализированные школы для одаренных детей).

Основные направления психологического сопровождения талантливых и одаренных детей:

1. Диагностическое направление: составление банка психодиагностических методик и реализация психологической диагностики, направленной на выявление талантливых и одаренных школьников, актуальных задач и проблем их развития, обучения, социализации;

Психологическое сопровождение будет строиться на следующих принципах:



2. Коррекционно-развивающее направление: развитие эмоциональной устойчивости, формирование навыков саморегуляции, преодоления стресса, поведения в экстремальных ситуациях (конкурсах, олимпиадах, экзаменах); содействие социализации, формированию коммуникативных навыков.

3. Просветительское направление: развития психолого-педагогической компетентности администрации, педагогов, родителей; содействие в повышении квалификации педагогов, работающих с талантливыми детьми – педагог не должен рассматриваться только как средство развития таланта. У педагогов должна формироваться устойчивая самооценка и вырабатываться позиция Мастера и Учителя.

4. Консультационное направление: оказание психологической помощи талантливым и одаренным детям и их родителям и педагогам в

решении возникающих у них проблем (конфликты в явной и скрытой форме, нежелание ученика и педагога сотрудничать вне урока и пр.);

5. Психопрофилактическое направление: охрана и укрепление здоровья, формирование в школьном сообществе определенной психологической установки в отношении одаренности. Организация психологической среды в школе, поддерживающей и развивающей идеи уникальности каждого школьника, ценности именно его способности. Такая установка является противовесом конкурентности, самоутверждению за счет других.

6. Экспертное направление: экспертиза образовательных и учебных программ, проектов, пособий, образовательной среды, профессиональной деятельности специалистов школы.

7. Мотивационное направление – поощрение талантливых и одаренных учащихся, педагогов и родителей (премии, почетные грамоты и пр.).

Также к числу стратегий, основных ценностно-целевых ориентаций в работе с одаренными детьми, можно отнести следующие:

- активизация – стратегия, ориентированная на создание условий, предоставляющих максимальную возможность для проявления и развития индивидуальных способностей каждого ребенка;

- преодоление барьеров – стратегия, нацеленная на нивелирование препятствий, мешающих развитию детей;

- поддержка и развитие высоких достижений, проявленных ребенком.

Важнейшим направлением психолого-педагогического сопровождения развития одаренных учащихся является сохранение и *укрепление здоровья детей*. Конкретными задачами работы в данном направлении являются:

- развитие навыков саморегуляции и управления стрессом;

- формирование установок на здоровый образ жизни;

- профилактика школьного и дорожного травматизма.

Современные подходы к построению эффективных профилактических программ утверждают необходимость не только давать учащимся информацию о поведенческих рисках, опасных для здоровья, но и формировать навыки здорового жизненного стиля. Необходимым условием эффективности обучения здоровому образу

жизни становится использование широкого диапазона интерактивных видов деятельности (тренинги, ролевые игры, моделирование ситуации и т. д.).

Предлагаемая модель психолого-педагогического сопровождения одаренных детей может быть представлена в виде следующей схемы:



В соответствии с этой моделью работу психолого-педагогической службы планируется проводить по трем направлениям:

1. Работа непосредственно с одаренными учащимися (отбор учащихся с высокими способностями; выявление их психологических особенностей для обеспечения условий обучения, позволяющих мак-

симально реализовать имеющийся потенциал на каждом возрастном этапе; психологическое сопровождение процесса обучения, в котором каждый ребенок выступает как активный субъект собственного развития, осуществляемого во взаимодействии с окружением).

2. Работа с учителями школы (подготовка учителей для работы с одаренными учащимися; разработка принципов, программы работы с одаренными учащимися). Вместе с тем, многие педагоги отмечают, что наличие в классе одаренного ребенка стимулирует учителя при подготовке к урокам и в целом положительно влияет на общий интеллектуальный фон класса.

3. Работа с родителями одаренного ребенка – путем реализации помощи родителям одаренного ребенка [31].

Выявление одаренных детей требует комплексного подхода и включает в себя как психодиагностические тесты (интеллекта, специальных способностей, креативности, мотивации достижений), так и наблюдения, мнения окружающих людей (родителей, учителей), анализ увлечений и достижений учащихся в учебной и внешкольной деятельности.

Сопоставление результатов психологического тестирования и экспертных оценок учителей позволяет получить дополнительную информацию об индивидуальных различиях одаренности школьников, а также выделить особую группу учащихся, высокий уровень способностей которых по каким-либо причинам не был раскрыт.

Методики диагностики интеллектуальных способностей детей разных возрастов подбираются таким образом, чтобы диагностировать как вербальные, так и пространственные интеллектуальные способности: тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра, групповой интеллектуальный тест (ГИТ), прогрессивные матрицы Равена, школьный тест умственного развития (ШТУР) и краткий отборочный тест (КОТ). Однако не следует ориентироваться только на диагностику интеллекта, поскольку тесты не измеряют природный интеллект, являются тестами знаний, умений, навыков, полученных в школе и семье, возможно натаскивание на выполнение тестов.

Выявление детей, имеющих специальные способности (музыкальные, изобразительные, физические и т. п.), проводится на основании опросов родителей, учителей, анализа продуктов деятельности во

внеурочное время. Возможно также предъявление теста-анкеты А. де Хаана и Г. Каффа.

Одаренность часто понимается как интеллектуальная одаренность, т. е. способность к выдающимся (для данного возраста) интеллектуальным достижениям. Однако существуют и другие виды одаренности.

Современными научными исследованиями доказано существование особого вида одаренности – творческой, то есть способности к творческой самореализации в различных областях жизнедеятельности. Творческая одаренность не связана однозначно с интеллектом. Как указывает известный авторитет в области одаренности Э. Торранс, если бы мы выявляли одаренных детей на основе тестов на интеллект, то мы бы отсеяли 70% наиболее творческих из них.

Интеллектуальной одаренностью обладает небольшое число людей; она может быть относительно легко выявлена с помощью психологических тестов. В основе творческой одаренности лежит творческий потенциал – нереализованные возможности, имеющиеся у каждого человека. Проблема заключается не столько в том, чтобы выявлять и отбирать детей, обладающих этим видом одаренности, сколько в том, чтобы развивать ее у всех учащихся без исключения.

При проведении социометрических процедур психологу важно обратить внимание на социальный статус ребенка в группе сверстников. Часто одаренные дети в начальной школе являются и лидерами (учительница его продвигает), что может вызвать неприязнь других детей. Поэтому педагог-психологу целесообразно при проведении групповых занятий в классе или больших психологических игр по развитию сплоченности коллектива, формированию коммуникативных навыков планировать совместные занятия одаренных детей



с другими детьми, формировать социальные контакты, содействовать формированию адекватного самоотношения, стараться избегать крайностей в признании и оценке успехов учащегося.

Дальнейшая работа психологической службы школы с одаренными школьниками предполагает психологическое сопровождение процесса обучения. Оно включает мониторинг психологического развития одаренных школьников, индивидуальное консультирование самих учащихся (для оказания необходимой психологической поддержки), их родителей и учителей (для создания необходимых условий развития одаренных учащихся, коррекции программы обучения).

Для развития дивергентного мышления (мышление, связанное с творчеством, анализирующее различные аспекты, которые имеют отношение к данной проблеме) одаренных детей надо активно вовлекать в групповые занятия музыкой, ритмикой, сценическим искусством. Функционирование в школе кружков, психологических клубов, игр типа «Что, где, когда?», занятия в центрах внешкольной работы дает возможность талантливому ребенку продуцировать разнообразные и необычные идеи, развивать специальные способности и ощущать при этом свою успешность.

Для того чтобы можно было полноценно развивать творческую одаренность учащихся, необходимо организовывать специальные занятия, на которых уделяется внимание личностным чертам, привязанности, суждениям, предпочтениям, человеческим мыслям, чувствам и действиям, межличностным отношениям и закономерностям развития мира.

Условно занятия можно разделить на четыре блока:

- «Я – Я» (Я в общении с самим собой).
- «Я – другой» (Я в общении с другими).
- «Я – общество» (как Я общаюсь с общественными институтами).
- «Я – мир» (как Я исследую этот мир).

На занятиях могут использоваться такие методы, как тестирование и самотестирование, минилекции, имитационные игры, экскурсии, наблюдения и др. При этом, для того, чтобы ученик смог реализовать свои творческие способности, у него должна быть сформирована достаточно высокая самооценка, которая стимулировала бы его к деятельности.

Творческие достижения ученика не следует оценивать с позиций общепринятых нормативных стандартов. Педагог, школьный психолог должны особо отмечать индивидуальные достижения ученика, при этом оценочный фокус должен быть перенесен с самого ученика на то дело, открытие, которое им сделано.

Следует помнить, что *эффективность развития детской одаренности нивелируют следующие негативные факторы:*

1. «Дискриминация» личности одаренного учащегося из-за отсутствия необходимого дифференцированного обучения.

2. Ориентация на «среднего» ученика.

3. Слабый учет особенностей когнитивных стилей одаренных учащихся в учебно-познавательной деятельности.

4. Недооценка законов творчества учителями.

5. Наличие механизмов избегания, маскировки своих возможностей одаренными детьми из-за отсутствия условий самореализации.

6. Сдерживающая система репродуктивных заданий, упражнений и формальных требований.

7. Низкий уровень подготовки специалистов для работы с одаренными детьми.

8. Излишняя унификация программ.

В гимназиях, лицеях, где обучается большее количество способных детей, применяются также такие формы работы, как создание групп по интересам (ответственные педагоги отбирают детей со сходными интересами и способностями). Это проходит не только в рамках одного класса, но и в масштабе школы. Работа групп по интересам наиболее плодотворна, когда устанавливаются связи между содержанием их работы и другими видами работы школы. Полезно, когда деятельность групп по интересам является дополнением к школьной программе и способствует росту теоретических знаний учащихся.

В связи с этим, психологу важно быть готовым предоставить информацию о современных психолого-педагогических технологиях, предложить игры, упражнения, развивающие разные интеллектуальные процессы. Существенное направление деятельности педагога-психолога – *психологическая подготовка учащихся к участию в олимпиадах, конкурсах, выставках.* И в связи с этим – обучение навы-

кам саморегуляции, уверенного поведения и ориентации в новых социальных ситуациях, т. е. выработка такого качества как адаптивность. Целесообразно направлять школьников в группы социально-психологического тренинга, в которых они обучаются умению выслушивать товарища, подыскивать убедительные доводы в подтверждение своей точки зрения, проявлять терпимость к разным мнениям.

Поощрительные меры также являются действенным инструментом в повышении мотивации одаренных детей к обучению и росту своих достижений. Приведение этих мер в систему и ее регулирование будет формировать стимулирующие мотивы одаренных детей и способствовать оказанию им социальной помощи и поддержки. В школе возможны инвариантные и разноуровневые системы поощрения учащихся: награждения грамотами, благодарственными письмами, обеспечение участия в конкурсах, олимпиадах, соревнованиях, размещение информации о достижениях в СМИ, на сайтах школы и т. д.

Развитие одаренного ребенка во многом зависит от специалиста (психолога, педагога, воспитателя), его профессионализма и особенностей личности. Необходимо грамотно и чутко организовать процесс развития, обучения и воспитания, выработать индивидуальный маршрут комплексного сопровождения такого ребенка. А для этого необходима высокая профессиональная компетентность специалиста, работающего с одаренным ребенком.

К профессиональной компетентности мы относим психолого-педагогические знания, умения и навыки, являющиеся результатом активного усвоения психологии и педагогики одаренности:

- знания об одаренности, ее видах, психологических основах, критериях и принципах выявления;
- знания о психологических особенностях одаренных детей, их возрастном и индивидуальном развитии;
- знания об особенностях профессиональной квалификации специалистов для работы с одаренными детьми; знания о направлениях и формах работы с одаренными детьми, о принципах и стратегиях разработки программ и технологий обучения одаренных детей;
- умения и навыки в области разработки и реализации методов выявления одаренных детей на основе признаков одаренности;

-умения и навыки в области дидактики и методики обучения одаренных детей с учетом видов и особенностей одаренности учащихся, их контингента и конкретных условий обучения; умения и навыки психолого-педагогического консультирования одаренных детей, их родителей и других членов семьи [31].

Нельзя забывать слова выдающегося психолога С. Л. Рубинштейна: «Общая одаренность является не только предпосылкой, но и результатом всестороннего развития личности». Задача педагогов и психологов при работе с одаренными детьми – не пассивное наблюдение за их ростом, а создание условий для формирования внутренней мотивации деятельности и системы ценностей, которые создают основу становления духовной личности.

Часто дети с признаками одаренности вольно или невольно создают своим поведением нестандартные ситуации, для решения которых сформировавшиеся ранее «учительские» стереотипы вредны как для ребенка, так и для самого учителя. Учитывая психологические, дидактические и иные особенности обучения и развития одаренных детей, основным требованием к подготовке специалистов для работы с ними является изменение педагогического сознания. Важным является изменение стереотипов восприятия ученика, образовательного процесса и, особенно, самого себя. Опыт работы показывает, что один из наиболее распространенных стереотипов традиционного учительского сознания заключается в том, что ученик рассматривается как объект педагогического воздействия, но не как субъект совместного образовательного процесса, т. е. учитель изначально не принимает ученика как индивидуальность со своими уже сложившимися особенностями. Это означает, что, работая с одаренными детьми, педагог должен уметь вставать в рефлексивную позицию к самому себе.

В соответствии с этим подготовка специалистов (воспитателей, педагогов, психологов) для работы с одаренными детьми должна строиться с учетом принципа единства и дифференциации общего и специального обучения, этапности обучения, принципа единства теоретической и практической подготовки.

При проведении психолого-педагогического мониторинга эффективности сопровождения одаренных детей в образовательном учреждении необходимо учитывать следующие составляющие:

- комплексный подход к процессу организации сопровождения одаренного ребенка с привлечением всех участников образовательного процесса (педагогов, администрации, родителей);
- обязательный учет зоны ближайшего развития при разработке индивидуальной программы сопровождения ребенка;
- комплексность оценивания всех сторон поведения и деятельности ребенка, с использованием различных источников информации и длительности наблюдений;
- разнообразное включение ребенка в специально-организованные сферы деятельности, которые соответствуют его интересам и склонностям;
- тщательная экспертиза продуктов деятельности детей с использованием метода компетентных судей и анализ реальных достижений одаренных детей (участие в олимпиадах, конкурсах, школьных конференциях, спортивных соревнованиях, фестивалях, смотрах и т. д.) [31].

Соответственно все вышеназванные составляющие психолого-педагогической компетентности педагога и эффективности организации психолого-педагогического мониторинга в образовательном учреждении позволяют сделать вывод, что для сопровождения одаренного ребенка требуется «одаренный» педагог. Высокие способности – это тот плацдарм, на котором одаренность может базироваться, но только при условии терпеливого, внимательного и бережного отношения взрослых к проблеме развития способностей ребенка, к вопросу формирования его личности.

Работа с родителями также рассматривается как важнейшая задача, решаемая в системе психолого-педагогического сопровождения как в традиционных формах консультирования и просвещения, так и в форме совместных (родители и дети) семинаров-тренингов по развитию навыков общения, сотрудничества, разрешения конфликтов.

Таким образом, психологическое сопровождение развития одаренных детей будет являться неотъемлемым элементом инклюзивной системы образования, когда необходимо соблюдать и учитывать особые образовательные потребности и способности ребенка.

Организация адаптационного периода и мониторинг в системе инклюзивного дошкольного и школьного образования.

Первым и важнейшим этапом совместного обучения является период поступления ребенка с особыми образовательными потребностями в образовательное учреждение. И, следовательно, процесс адаптации, который в данной ситуации будет сложным, многосторонним, так как адаптируется не только ребенок к классу, школе, учителям, но и детский сад и школа адаптируются к каждому ребенку.

Учитывая перечисленные особенности детей с различными нарушениями, необходимо продумывать организацию адаптационного периода к образовательному учреждению.

В первую очередь, необходимо знакомство с территорией детского сада и школы, группы и класса для создания у ребенка ощущения безопасности среды. Для того, чтобы ребенок с тем или иным нарушением чувствовал себя уверенно в стенах образовательной организации, необходимо заранее подготовить его к этому - показать территорию, показать его место в группе, туалет, спальную комнату, его кровать и место приема пищи.

Кроме того, желательно также, чтобы ребенок заранее познакомился с воспитателем, учителем и тьютором (если в нем есть необходимость). Это также полезно будет и для воспитателя и учителя, чтобы наладить контакт с ребенком и узнать более подробную информацию о его особенностях. Активную роль в процессе адаптации играют родители ребенка с особыми образовательными потребностями, так как они могут дать дополнительную информацию об особенностях ребенка и работы с ним.

Далее процесс адаптации будет заключаться в знакомстве ребенка с группой сверстников. Чем младше дети, тем легче проходит процесс адаптации. Необходимо помнить, что отношение детей к ребенку с особыми образовательными потребностями полностью зависит от отношения к нему взрослых (родителей и педагогов). Поэтому, чем младше группа, в которую включается ребенок с особыми потребностями, тем проще пройдет процесс его «включения». Вышесказанное логически приводит нас к мысли о необходимой непрерывности инклюзивного образования, то есть, создании условий для инклюзивного обучения, начиная с детского сада, затем в школе, далее – в среднеспециальных образовательных учреждениях и высших учебных заведениях.

Эффективная организация инклюзивного образования во многом зависит от успешности взаимодействия всех специалистов, работающих с ребенком. Качества, которыми должен обладать специалист, работающий в сфере инклюзивного образования:

- профессиональная компетентность, включающая компетентность в области своей специализации, а также знания основ специальной психологии и коррекционной педагогики;

- инициативность, готовность пробовать что-то новое, готовность учиться;

- креативность, то есть творческое мышление, творческий подход к своей работе;

- чуткость и терпение.

С целью проведения мониторинга эффективности включения того или иного ребенка в образовательный процесс необходимо отслеживать состояние всех участников процесса, в первую очередь, ребенка с особыми образовательными потребностями.

Для контроля за состоянием ребенка рекомендуется проводить еженедельные (или ежемесячные, по необходимости) контрольные самоотчеты. Диагностика может проводиться с помощью различных психодиагностических методик:

- цветовой тест Люшера;

- адаптивная методика Е. В. Кучеровой для проведения одномоментного обследования эмоционального самочувствия ребенка в детском саду;

- «определение эмоционального благополучия ребенка в группе детского сада» (авторы: Г. Любина, Л. Микулик);

- социометрический опросник (для детей);

- Исследование «Лесенка» [40].

При необходимости должна быть проведена коррекция индивидуальной образовательной программы ребенка.

Кроме того, для педагогов, работающих в инклюзивных группах, предлагается институт супервизии.

Супервизия – форма поддержки психолога (психотерапевта), в рамках которой он обсуждает свою работу с более опытным коллегой. Цель супервизии – помочь специалисту стать более успешным в работе с людьми – развить его профессиональную компетентность [40].

Супервизор поможет найти варианты выхода из сложных ситуаций, выдвинуть гипотезу по сложному вопросу, определить перспективы и направления дальнейшей работы, понять, что и зачем делает педагог в данный момент, разобраться в собственных переживаниях по данному поводу.

В данном случае можно говорить не только о необходимости супервизии психологов, но и педагогов в системе инклюзивного образования. Супервизорами могут выступить как психологи, так и более опытные специалисты в организации инклюзивного обучения – педагоги. В рамках супервизии предусматриваются еженедельные самоотчеты специалистов, работающих в инклюзивных группах. Затем возможен разбор сложных случаев, оказание методической и психологической помощи. Целью супервизии является не контроль работы педагога или психолога, а помощь в решении сложных ситуаций, поддержка в психологическом и профессиональном плане.

Кроме того, в рамках супервизии могут быть организованы групповые формы работы, когда специалисты делятся своим опытом – успехами и сложностями в работе и совместно вырабатывают алгоритм действий.

Супервизию предлагается рассматривать как помогающий компонент в деятельности специалиста. В том числе, что касается и эмоциональной поддержки. С этой целью должна быть организована психологическая помощь специалистам, работающим в инклюзивных группах. У специалиста должна быть возможность получения психологической консультации, обучения способам снятия напряжения и профилактики эмоционального выгорания. Педагогам также нужна поддержка в их деятельности, чтобы они ощущали уверенность в своих силах.

Особого внимания в процессе инклюзивного образования требуют **семьи детей-инвалидов**. Большинство родителей детей-инвалидов объединяет состояние фрустрированности. (Фрустрация – негативное психическое состояние, обусловленное невозможностью преодолевать жизненные невзгоды). Это состояние проявляется в переживаниях, разочаровании в жизни, тревоге, ощущении безысходности, раздражительности, наконец, отчаянии. По результатам исследований, проведенных сотрудниками кафедры теоретической и инклюзивной педагогики ИЭУП (г. Казань), в семьях детей-инвали-

дов зачастую не знают не только методов и форм оказания психолого-педагогической помощи детям, но и не владеют методами рефлексии и регуляции своего психологического состояния. Из 210 семей, участвовавших в пилотном исследовании, в 190 семьях была нужна помощь психолога. В работе с семьями могут быть использованы групповые и индивидуальные консультации, совместные с детьми мероприятия, также нужна им помощь в решении сложных жизненных проблем. В плане работы образовательной организации существенное место должно быть уделено работе с семьями детей-инвалидов и детей с ОВЗ. В начале создания инклюзивной системы также очень важно проводить разъяснительную работу с родителями здоровых детей, которые очень часто дистанцируются от семей, имеющих детей-инвалидов. В решении этого вопроса рекомендуем программно-проектный подход. В настоящее время кафедрой теоретической и инклюзивной педагогики ИЭУП осуществляется проект по созданию и реализации коррекционных программ для родителей детей-инвалидов в рамках гранта Кабинета министров Республики Татарстан: это такие программы как «Психолого-педагогическая помощь матери ребенка-инвалида», «Психолого-педагогическая помощь отцу ребенка-инвалида», «Психолого-педагогическая помощь членам семей детей-инвалидов» и др. В настоящее время отсутствуют целостные научнообоснованные программы и описание массового опыта психолого-педагогического сопровождения семей, имеющих детей-инвалидов и детей-мигрантов. Разработка таких программ на основе изучения позитивного опыта является одной из задач творческой группы по исследованию теории и практики инклюзивного образования.

Портфолио как технология осуществления преемственности в инклюзивном образовании и социализации.

Технология «Портфолио» (или «Портфель» – адаптация термина в русском языке, от латинских корней *«port»* – хранилище и *«folium»* – лист, такой термин используется в технологии критического мышления) пришла в педагогику, так же как и запрос на новую образовательную парадигму, из экономики и мира искусства. В сфере образования «Портфолио» впервые стало применяться в Канаде и США в 80-е годы 20 века для отбора преподавателей университетов и колледжей при приеме на работу. Поскольку технология показа-

ла свою эффективность, сферу ее применения быстро расширили. В настоящее время во многих развитых странах «Портфолио» используется преподавателями высших и средних учебных заведений студентами и учащимися школ для оценки прогресса и успехов по различным предметам или сферам интересов, как возможность продемонстрировать свои возможности и достижения при поступлении на учебу или приеме на работу. «Портфолио» предназначено для того, чтобы систематизировать накапливаемый опыт, знания, четче определить направления своего развития (например, в будущей профессии), облегчить помощь или консультирование со стороны преподавателей или более квалифицированных специалистов в данной сфере, а также сделать более объективной оценку своего профессионального уровня. «Портфолио» может собираться с различными целями, поэтому единого определения данной технологии не существует. Есть различные подходы к **определению** понятия «Портфолио» – это коллекция работ и результатов учащегося, демонстрирующая усилия, прогресс и достижения в различных избранных им областях; выставка учебных достижений учащегося по данному предмету за данный период обучения; систематический и специально организованный сбор доказательств, используемых учителем и учащимися для мониторинга знаний, навыков и отношений школьников. В данном случае ученик выступает как активный участник процесса оценивания, а само оценивание направлено на отслеживание прогресса в обучении, приложенных усилий и результатов учебно-познавательной деятельности. Причем портфолио позволяет учитывать самые разнообразные результаты образовательной активности ученика: собственно учебные, творческие, социальные, коммуникативные, что делает его важнейшим элементом практико-ориентированного подхода к образованию. Портфолио – это способ фиксирования, накопления и аутентичного оценивания индивидуальных образовательных результатов ученика в определенный период его обучения, форма целенаправленной, систематической и непрерывной оценки и самооценки учебных результатов учащегося. «Портфолио» представляет собой одновременно форму, процесс организации и технологию работы с продуктами познавательной деятельности учащихся, предназначенных для демонстрации, анализа и оценки, для развития рефлексии, для осоз-

нения и оценки ими результатов своей деятельности, для осознания собственной субъектной позиции. «Портфолио» позволяет учитывать результаты в разнообразных видах деятельности: учебной, творческой, социальной, коммуникативной. «Портфолио» нечто большее, чем просто папка ученических работ; это – заранее спланированная и специально организованная индивидуальная подборка материалов и документов, которая демонстрирует усилия, динамику и достижения ученика в различных областях; поэтому, конечную цель учебного портфолио многие авторы видят в доказательстве прогресса обучения по результатам учебной деятельности. Осуществление единства в психолого-педагогическом сопровождении, обеспечение непрерывности перехода детей с одного уровня на другой уровень образования, последовательность оказания помощи и отслеживания результатов обучения и социализации детей с ОВЗ и детей, относящихся к категории «норма», в инклюзивном образовании могут быть реализованы через планомерное создание портфолио. Особенностью портфолио в инклюзивной системе должно быть участие в этом процессе самих детей и их родителей. Разделы портфолио могут быть распределены по следующим темам: «Мой портрет», «Мои достижения», «Мои социальные навыки», «Мои сложные проблемы, которые я смогу преодолеть с помощью окружающих». Данный подход подчеркивает значимость самооценки ребенка в создании портфолио, способность рефлексировать, ощущать ответственность, создает возможность объективно и позитивно оценивать личные достижения детей, начиная с дошкольного возраста. Реализация технологии портфолио может стать управляемым процессом в условиях образовательных кластеров при наличии научно-педагогического или методического совета, обеспечивающего единство подходов в создании и развитии преемственной инклюзивной системы.

1.4. Дети-мигранты в инклюзивной образовательной среде

Рассмотрим еще одну категорию детей, которая, по нашему пониманию, в условиях общеобразовательных организаций становится прецедентом для инклюзивности. Это дети-мигранты, которые в инклюзивной среде могут адаптироваться к российской действитель-

ности значительно быстрее ввиду особого к ним подхода. В книге Д.З. Ахметовой и И.Г. Морозовой «Дети-мигранты в инклюзивной среде» изложены педагогические подходы к адаптации и обучению детей-мигрантов, оказавшихся по воле судьбы в российском социуме [19]. Дети-мигранты – это уязвимая категория детей в условиях российских образовательных организаций, так как именно они не всегда могут противостоять социальному давлению со стороны общества, с трудом адаптируются к новому образовательному учреждению, сталкиваются с рядом коммуникативных, психологических, языковых барьеров. Они отличаются повышенным уровнем тревожности, заниженной самооценкой, что тормозит их духовное, физическое и эмоциональное развитие. Они испытывают трудности в общении со сверстниками и взрослыми, в овладении элементами новой культуры.

Детям-мигрантам необходима поддержка со стороны взрослых и своих сверстников для их успешной социокультурной адаптации в новой среде. На наш взгляд, именно образовательная организация играет важную роль в ускорении адаптационных процессов, в повышении уровня межкультурной осведомленности детей-мигрантов, что в дальнейшем успешно влияет на их социальное и психологическое благополучие.

В настоящее время в России количество детей-мигрантов в образовательных учреждениях увеличивается. Но, к сожалению, не все образовательные организации достаточно хорошо подготовлены к созданию условий для социокультурной и социально-психологической адаптации мигрантов к новой среде, не все педагоги владеют навыками социально-педагогического сопровождения детей-мигрантов в период их обучения в образовательной организации. Этот аспект является актуальным для изучения как для педагогической науки, так и для практики и нуждается в глубоких исследованиях, в анализе отечественного и зарубежного опыта в данной области.

Дети – мигранты живут в двух «несоизмеримых мирах»?

Заглянув в учебный класс образовательной организации, где обучаются дети-мигранты, мы сразу же увидим тех, кто отличается цветом кожи, мимикой, взглядом, одеждой или манерой говорить. Дети-мигранты отвечают на вопросы учителей с акцентом или же вообще затрудняются ответить. Мы сразу же подумаем – «эти дети

приехали из другой страны». Однако мы не сразу поймем того, что они чувствуют, о чем думают и переживают, где и как они жили, а самое главное, почему они оказались здесь. Они практически оказываются в новом для них мире – мире людей, мире культуры, мире языка, устоев, правил и социальных норм.

Какие же проблемы испытывают дети-мигранты и с какими барьерами они сталкиваются, обучаясь в образовательной организации? В современных отечественных и зарубежных исследованиях выделен следующий ряд проблем:

1. Педагогические (трудность в принятии норм и правил образовательной организации, системы образования в целом, трудность адаптации к учебной деятельности, сложность в освоении учебного материала).

2. Психологические (трудности в концентрации внимания, в общении, ярко выраженная тревожность, чувствительность).

3. Социальные (нетерпимое отношение со стороны сверстников, педагогов, материальные трудности в семье, проблема адаптации к социуму, принятым в обществе правилам и нормам).

4. Культурные (незнание культурных особенностей, ценностей, норм в обществе, культурные различия, страх потери собственной культуры).

5. Языковые (незнание языка, особенностей коммуникативного поведения, принятых в обществе, правил вербального и невербального общения, коммуникативные барьеры) [19].

Дети-мигранты сталкиваются с вышеперечисленными трудностями именно потому, что они являются представителями другой страны с другой культурой, принятыми в ней нормами и правилами поведения. На наш взгляд, характеризуя детей-мигрантов, следует применять этнокультурный подход, то есть воспринимать их, прежде всего, как носителей иностранной культуры, ценностей, взглядов, традиций и устоев, обучающихся в новой для них социокультурной среде. Изучив труды отечественных и зарубежных ученых в области этнопсихологии, исследования национального характера, мы классифицировали основные составляющие национально-психологических и социокультурных особенностей детей-мигрантов (рис. 1).



Рис. 1. Национально-психологические и социокультурные особенности детей-мигрантов

На наш взгляд, при организации обучения детей-мигрантов важно учитывать не только характер нации, к которой они принадлежат, также важно знать особенности социального положения детей-мигрантов, уровень их жизни. Социокультурные особенности

детей-мигрантов связаны со спецификой культуры, устоявшимися взглядами, социальным статусом, качеством их жизни, с религией, особенностями языка, традициями и обычаями, характерными для того или иного социума, в котором они находятся. Рассмотрим каждый из этих компонентов.

Детям-мигрантам необходима поддержка со стороны взрослых и своих сверстников для их успешной социокультурной адаптации в новой среде. На наш взгляд, именно образовательная организация играет важную роль в ускорении адаптационных процессов, в повышении уровня межкультурной осведомленности детей-мигрантов, что в дальнейшем успешно влияет на их социальное и психологическое благополучие.

В настоящее время в России количество детей-мигрантов в образовательных учреждениях увеличивается. Но, к сожалению, не все образовательные организации достаточно подготовлены к созданию условий для социокультурной и социально-психологической адаптации мигрантов к новой среде, не все педагоги владеют навыками социально-педагогического сопровождения детей-мигрантов в период их обучения в образовательной организации.

Этот аспект является актуальным для изучения как для педагогической науки, так и для практики, и нуждается в глубоких исследованиях, в анализе отечественного и зарубежного опыта в данной области.

Для понимания психологии детей-мигрантов и их готовности к межкультурной коммуникации важно рассмотреть некоторые механизмы регуляции их социального поведения с позиции «Я-концепции». «Я-концепция» объединяет три компонента: когнитивный, эмоционально-оценочный и поведенческий. Когнитивный компонент «Я-концепции» характеризует содержание представлений детей-мигрантов о себе, своих способностях, отношениях с окружающими, интересах, личностных качествах. Дети-мигранты могут критически относиться к своей культуре и положительно оценивать чужую для них культуру, быть психологически готовыми к межкультурному обучению. Возможно и другое отношение детей-мигрантов к чужой культуре – неприязнь к другой культуре, образу жизни, убеждениям.

Эмоционально-оценочный компонент «Я-концепции» отражает отношение детей-мигрантов к себе в целом или к отдельным сто-

ронам своей личности, деятельности и проявляется в самоуважении, чувстве собственного достоинства, самооценке и уровне притязаний. Самооценка детей-мигрантов может быть устойчивой, то есть сохраняющейся в разных ситуациях длительное время, и неустойчивой. На наш взгляд, для успешности обучения детей-мигрантов важно разумное сочетание устойчивости и неустойчивости самооценки. Так, сохранение устойчивой самооценки при повышении учебной нагрузки, предоставлении ученикам более трудных заданий, при обращении к ним с замечаниями может препятствовать их нормальному процессу обучения в связи с их устойчивой завышенной самооценкой. Сильная неустойчивость самооценки может также отрицательно отразиться на их успеваемости, так как таким детям характерны своеобразные колебания – от очень высокого до очень низкого представления о себе. Поведенческий компонент «Я-концепции» определяет способность учащегося принимать самостоятельные решения в процессе обучения, управлять своим поведением, контролировать его, отвечать за свои поступки [19].

Следующими составляющими национально-психологических особенностей детей-мигрантов являются их ментальность, менталитет, ценности. Ментальность – система образов, которые лежат в основе их представлений о той или иной нации, о мире и о своем месте в этом мире и, следовательно, определяют их поступки и поведение. Ментальность часто связывают со своеобразным миропониманием, которое присуще той или иной этнической общности.

В. Гершунский рассматривает менталитет как глубинный уровень сознания человека, включающий и бессознательные установки действовать, мыслить, чувствовать и воспринимать мир определенным образом [28]. Различия менталитетов детей-мигрантов проявляются в их отношении к свободе, к труду, богатству, бедности. И. Г. Дубов в статье «Феномен менталитета: психологический анализ» дает следующее определение менталитету – «некая интегральная характеристика людей, живущих в конкретной культуре, которая позволяет описать своеобразие видения этими людьми окружающего общества и объяснить специфику реагирования на него» [19].

Под ценностями детей-мигрантов мы понимаем те установки, которые воспринимаются ими как «стандарты», нормы, являющиеся основой для выбора, совершаемого ими в той или иной ситуации.

При этом «выбор» рассматривается как ядро личностной организации. В рамках социальной психологии ценности связаны с установками, с одной стороны, и с нормами – с другой.

В. Б. Ольшанский сравнивает ценности со своеобразными маяками, помогающими «заметить в потоке информации то, что наиболее важно (в позитивном или негативном смысле) для жизнедеятельности человека; ценности – это те ориентиры, придерживаясь которых человек сохраняет свою определенность, внутреннюю последовательность своего поведения» [19]. Знание ценностей, характерных для детей-мигрантов, поможет педагогам выработать индивидуальный подход к решению проблем этих детей.

На наш взгляд, при организации обучения детей-мигрантов важно учитывать не только характер нации, к которой они принадлежат, также важно знать особенности социального положения детей-мигрантов, качество их жизни. Социокультурные особенности детей-мигрантов связаны со спецификой культуры, устоявшимися взглядами, социальным статусом, качеством их жизни, с религией, особенностями языка, традициями и обычаями, характерными для того или иного социума, в котором они находятся.

Термин «культура» обозначает определенную совокупность транслируемых из поколения в поколение значимых символов, идей, ценностей, обычаев, верований, традиций, норм и правил поведения, посредством которых люди характеризуют свою жизнедеятельность [28]. Национальная культура отражает опыт жизни народа, ее обычаи и традиции. Она отражается в произведениях искусства и творчества той или другой нации. Ю.П. Платонов рассматривает национальные традиции как сложившиеся на основе длительного опыта жизнедеятельности этноса, прочно укоренившиеся в повседневной жизни правила, нормы и стереотипы поведения людей, соблюдение которых является общественной потребностью каждого. Национальные традиции детей-мигрантов могут проявляться в их поступках, делах, одежде, стиле общения, в движениях, жестах, возможно, непривычных для нас [20].

Культура детей-мигрантов неразрывно связана с их родным языком, и полноценное познание их культуры возможно через изучение их языка. Язык может быть определен как особый продукт культуры,

представляющий собой важнейшую систему знаков, которая выполняет три функции: коммуникативную (общение), когнитивную (познание), прагматическую (практическое воздействие на мир) [28]. В нашем исследовании мы рассматриваем не национальный язык детей-мигрантов, а их родной язык, который может отличаться от национального. Так, для детей-мигрантов, несмотря на принадлежность к определенной нации, может быть характерно многоязычие. Представители некоторых стран, кроме родного языка, знают языки своих бывших колонизаторов. Некоторые дети-мигранты могут владеть языком «пиджин» (искусственный язык, который создается для временного использования между людьми, говорящими на разных языках»). Дети-мигранты, приехавшие из одной и той же страны, могут говорить на разных диалектах (совокупность характерных черт языка, используемых в той или иной местности).

Особое значение для учебного процесса, на наш взгляд, имеет характеристика языковой картины мира детей-мигрантов. Наибольший вклад в разработку данного понятия внесли Эдвард Сепир, Бенджамен Ли Уорф, Лео Вайсгербер [24; 29]. В каждом языке, считал В. Гумбольдт, заключена особая точка зрения на мир, особое мировидение. Б. Уорф писал: «Считается, что речь, то есть использование языка, лишь выражает то, что уже в основных чертах сложилось без помощи языка» [29].

Для того чтобы понять, каким образом языковая картина мира влияет на процесс познания детей-мигрантов, обратимся к теории лингвистической относительности, разработанной Э. Сепиром и Б. Уорфом. Сущность теории заключается в том, что в каждом языке представлена своя картина мира, взгляд на те или иные явления. Чем больше между собой расходятся языки учащихся в структурно-семантическом отношении, тем больше расходятся их картины мира. Например, цветовые представления, цветовосприятие, понятие времени и пространства у детей-мигрантов могут отличаться. Родной язык направляет их познание по определенному руслу – именно тому руслу, которое обусловлено картиной мира, заключенной в ней.

Следующей составляющей социокультурных особенностей детей-мигрантов является их социальный статус. Так, дети-мигранты, приехавшие из одной страны, могут иметь разный социальный

статус, но общие черты национального характера, традиции. Категорию «социальный статус» в социологическом аспекте впервые употребил и ввел в научный оборот в конце XIX века историк и юрист Г. Мейн, обособляя ее от термина «статус» для характеристики социально-экономического положения различных классов и групп. Макс Вебер определял «социальный статус» как притязания на позитивные или негативные привилегии в отношении социального престижа. Социальный статус оценивается по следующим критериям: образ жизни, положение в сфере занятости, ценностные ориентации.

Дети-мигранты могут иметь разное качество жизни. Нами взято понятие «качество жизни», так как оно, в отличие от «уровня жизни», не поддается только количественному измерению, а показывает личностно-психологическое состояние детей-мигрантов, вызванное определенным уровнем физического, психологического и социального благополучия [28]. Критериями качества жизни являются измерения сфер жизни, в которых люди испытывают различные уровни удовлетворения или неудовлетворения (удовольствие – боль, счастье – несчастье и т.п.). Д. Белл сформулировал 12 специфических индикаторов, которые обычно используются для измерения качества жизни: физическая и национальная безопасность; справедливость в рамках закона; духовное благополучие личности, включая возможность самовыражения; качество культурной жизни, включая образование, искусство, развлечения, отдых, организацию досуга, средства массовой информации и др. [28].

Следующей социокультурной особенностью детей-мигрантов является религия. Под религией понимается особая духовно-практическая связь между людьми, возникающая на основе общей веры в высшие ценности, которые для них являются основным смыслом жизни. Религиозные ценности – ценности, обусловленные верой в сверхъестественное и возможностями непосредственного общения с ним, направленные на осуществление высшего смысла жизни человека, не сводимого к его биологическому существованию [17]. Религиозные ценности могут быть неотъемлемой составной частью мировоззрения детей-мигрантов и в решающей степени влиять на формирование их поведенческих установок. Религия вырабатывает у детей-мигрантов представления об особо важном и менее важном. Религиозность

может помочь им преодолевать трудности в процессе обучения, но может оказать и негативное влияние на их психическое состояние.

Условия эффективной социально-педагогической адаптации детей-мигрантов в российскую инклюзивную образовательную среду

С целью решения проблемы адаптации детей – мигрантов в образовательную среду российской образовательной организации необходима целенаправленная работа педагогов, родителей и самих учащихся по взаимодействию и сотрудничеству. Весь педагогический процесс необходимо организовать таким образом, чтобы включить детей-мигрантов в новую для них социокультурную среду. Другими словами, необходимо создать инклюзивную среду – среду доверия, уважения и толерантности в поликультурной группе учащихся и в образовательном учреждении в целом.

На наш взгляд, данная группа будет представлять собой общность субъектов образовательного процесса: педагогов, российских учащихся и детей-мигрантов, включенных в единый процесс межкультурного обучения, для которого характерны высокий уровень межкультурной компетенции, толерантность и взаимоуважение к другой нации, языку, культуре [28].

Нами разработана следующая схема инклюзивной среды в поликультурной группе учащихся (рис. 2).

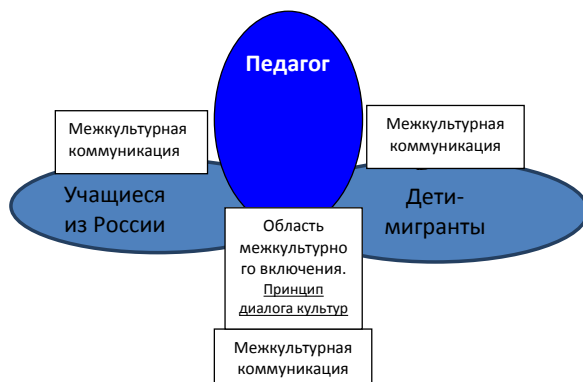


Рис. 2. Инклюзивная среда в поликультурном классе

На данной схеме мы видим, что все субъекты образовательного процесса имеют так называемую «область межкультурного включения» – ту область, где осуществляется повышение межкультурной компетенции всех участников образовательного процесса, развивается толерантность и взаимоуважение к «другой», «иной» культуре, учебный процесс осуществляется в сотрудничестве, происходит взаимопроникновение культур.

В основе создания данной области «межкультурного включения» лежит принцип диалога культур. На схеме также видно, что между всеми субъектами обучения осуществляется не просто взаимодействие в процессе учебной деятельности, а процесс межкультурной коммуникации.

Задача нашего исследования состоит в том, чтобы определить, каким именно образом может быть создана такая инклюзивная среда при обучении детей-мигрантов, как создать «область межкультурного включения», представленную на данной схеме?

Особое место в теоретико-методологической основе нашего исследования занимает концепция диалога культур М. М. Бахтина и В. С. Библера [3; 4]. Исследование выполнено с опорой на гуманистический подход (Ж. Ж. Руссо, Я. Корчак, В. А. Ситаров, З. Г. Нигматов), культурно-историческую концепцию Л. С. Выготского [22; 12; 23; 18; 5].

Пути, механизмы и способы социально-педагогического сопровождения детей-мигрантов в новой образовательной среде исследованы А. Н. Гуляевой, Е. А. Бауэр [9, 2]. Проблема адаптации детей мигрантов к новой для них социокультурной среде изучена в трудах Н. Н. Подпориновой, Данг Тхи Ким Лиен, Г. У. Солдатовой и др. [21; 11; 26].

Интересны исследования зарубежных ученых в данной области. Психологические аспекты адаптации мигрантов изучены в трудах G. Castex, V. Callan [30; 31]. Исследования по проблемам языковой адаптации детей-мигрантов проводятся Национальным центром билингвального образования Вашингтона, Центром исследования благополучия детей (г. Принстон).

На наш взгляд, для создания инклюзивной среды необходимо наличие следующих педагогических условий: учет социокультурных

и национально-психологических особенностей детей-мигрантов, повышение межкультурной компетенции педагогов и родителей учащихся, формирование готовности детей-мигрантов к обучению в российской образовательной среде, непрерывное сотрудничество педагогов образовательного учреждения с членами семьи детей-мигрантов [16].

Рассмотрим каждое из условий более подробно. Учет социокультурных и национально-психологических особенностей детей-мигрантов следует осуществлять при построении процесса коммуникации с детьми-мигрантами. В процессе коммуникации между детьми-мигрантами и педагогами происходит не только взаимодействие между двумя языками, но и между двумя разными культурами. Например, в каждой культуре сложились свои представления о допустимых и недопустимых жестах, мимических движениях в процессе общения. Значение жестов, используемых у разных народов, может быть разным. Поэтому необходимо изучить невербальные средства коммуникации, характерные для культуры детей-мигрантов, во избежание ошибок и недоразумений в процессе коммуникации.

Знание особенностей национальной психологии, менталитета детей-мигрантов необходимо педагогам при выработке стратегии поведения на занятиях, при общении с детьми. Рассмотрим на примере разработанные нами стратегии проведения занятий с детьми-мигрантами из стран Средней Азии с учетом их национально-психологических особенностей. Как правило, учащиеся из стран Средней Азии бывают медлительны, они в умеренном темпе, без перенапряжения осмысливают задачи, которые возникают в процессе их учебной деятельности. Следовательно, педагогам следует представить определенную «паузу во времени» для того, чтобы они адаптировались к новой для них образовательной среде. Учащиеся из данного региона высоко ценят доверие, уважение и хорошее отношение к их национальным традициям, обычаям, литературе и искусству. Педагоги российской образовательной организации могут включить в одно из занятий по той или иной дисциплине информацию о культуре России и страны Средней Азии, известные цитаты русских поэтов и поэтов из родной страны детей-мигрантов, показав почтительное отношение к культуре Средней Азии, создав

атмосферу толерантности. Учащиеся из стран Средней Азии очень трудолюбивы и ответственны. Казахи с детства воспитываются в строгих правилах: относиться к труду как к первой необходимости, осознавать личную ответственность за дела. Узбеки также очень трудолюбивы, исполнительны и добросовестны. Таджики упорны и настойчивы в достижении поставленной цели. Однако все дети, приехавшие из стран Средней Азии, нуждаются в постоянной поддержке, последовательной постановке целей в учебной деятельности, в разъяснительной работе. Отсутствие такой поддержки, а именно индивидуальной, может привести к серьезному отставанию в процессе обучения, росту академических долгов и снижению мотивации к обучению. В. Г. Крысько в своем исследовании выявил такие национально-психологические особенности народов Средней Азии, как: практический склад ума, рациональное мышление [13]. Отсутствие связи теоретического материала с практическими примерами может привести к отсутствию способности и желания выполнять задания. Для детей-мигрантов из Средней Азии каждый теоретический блок по той или иной дисциплине следует сопровождать практическим, наглядным примером, а задание преподавателя следует дополнить примером выполнения задания. Во время занятий при объяснении новой темы следует использовать те приемы, которые направлены на усиление визуализации информации [16].

Таким образом, учет особенностей национальной психологии детей-мигрантов способствует межкультурной коммуникации, личностному и педагогическому взаимодействию, адекватному восприятию и пониманию участников образовательного процесса.

Другим не менее важным педагогическим условием, способствующим эффективной социально-педагогической адаптации детей-мигрантов, является повышение межкультурной компетенции педагогов и родителей учащихся.

А. П. Садохин рассматривает межкультурную компетенцию как «комплекс знаний и умений, позволяющих индивиду в процессе межкультурной коммуникации адекватно оценивать коммуникативную ситуацию, эффективно использовать вербальные и невербальные средства, воплощать в практику коммуникативные намерения и проверять результаты коммуникации с помощью обратной связи» [23].

В настоящее время разработаны проекты, направленные на повышение этнокультурной компетенции педагогов. Так, например, Е. М. Полякова разработала специальную программу, направленную на формирование этнокультурной компетенции преподавателя русского языка как неродного, работающего в смешанном классе. Данная программа включала в себя этнокультурные тексты, содержащие информацию о том или ином народе бывших республик СССР и малых народностей России, тестовые задания, анкетирование. Данная программа разрабатывалась в среде Moodle как Интернет – ресурс, что позволяло учителям делиться своим опытом преподавания русского языка в полиэтнической среде.

О. П. Нестеренко разработала блочно-модульную программу «Формирование этнокультурного компонента профессиональной компетенции учителя» и апробировала ее в Государственном институте развития образования (г. Тирасполь). Данная программа включала в себя овладение теоретическими этнокультурными, этнопсихологическими и этнопедагогическими знаниями.

С целью повышения межкультурной компетенции педагогов и родителей учащихся мы разработали обучающий семинар «Дети-мигранты и их культурное своеобразие», рассчитанный на 16 часов. Инициативу за подготовку данного семинара может взять на себя один из сотрудников образовательной организации (заместитель директора школы по учебно-воспитательной работе, один из учителей школы, проректор по воспитательной работе шефствующего вуза и др.).

Таблица 1

План семинара «Дети-мигранты и их культурное своеобразие»

Тема занятия:

Дети-мигранты в нашей школе. Что мы знаем об их родной стране, культуре?

Содержание занятия:

Знакомство с родиной детей-мигрантов, ее современной социально-экономической и политической ситуацией, особенностями культуры, традициями, принятыми в стране правилами и нормами поведения.

Тема занятия:

Социально-психологические последствия миграции.

Содержание занятия:

Причины, побудившие сменить место жительства. Психологические травмы детей – вынужденных мигрантов, их эмоциональное состояние. Социальные «риски», возникающие перед детьми-мигрантами. Поведенческие стратегии детей-мигрантов при вхождении в новую среду (протестотвержение; шовинистическая реакция; маргинальная реакция; переходная; адаптационно-интегративная реакция).

Тема занятия:

«Не отвергать, а помогать»

Содержание занятия:

Особенности оказания психолого-педагогической поддержки детям-мигрантам.

Тема занятия:

«На месте детей-мигрантов».

Содержание занятия:

Имитационное занятие. «На уроке», «Общаемся», «Типичные ситуации в повседневной жизни».

Одним из ключевых в семинаре-тренинге является практический блок. Он представляет собой не просто задания и тесты на закрепление полученных знаний о культуре детей-мигрантов. Данный блок представлен в форме имитационной игры, в которой педагоги и родители учащихся, меняясь ролями, участвуют в занятии по той или иной дисциплине. При проведении такого «пробного занятия» мы основываемся на методике «межкультурной сензитивности», известной как «культурный ассимилятор». Идея создания культурного ассимилятора появилась в 1980-е гг. благодаря исследованиям Р. Брислина и К. Кушнера. Данная методика ориентирована на людей, оказавшихся в иной для них культурной среде. Цель использования данного метода – научить человека смотреть на различные ситуации с точки зрения членов чужой группы, понимать их видение мира. На нашем «имитационном занятии» педагоги и родители учащихся пытаются поставить себя на место детей-мигрантов, понять, какие трудности у них могут возникнуть во время обучения в образовательной организации, во время общения со своими сверстниками, с учителями школы.

С целью повышения межкультурной компетенции педагогам российской образовательной организации необходимо на протяжении

всего процесса обучения детей-мигрантов самокритично оценивать свое отношение к ним и к пониманию их культуры. Самооценка деятельности педагогов является одним из важных инструментов, который может помочь им проанализировать их знание о детях-мигрантах и степень готовности к их обучению в поликультурной среде:

1. Каково мое понимание детей другой расовой и этнической принадлежности, языка и диалекта?

2. Какие шаги мне нужно предпринять для того, чтобы лучше узнать потребности детей-мигрантов, понять их внутренний мир?

3. Как развиваются социальные отношения среди учащихся в моем классе? Какую роль в этих отношениях играю Я?

4. Каким образом реализуемые мною учебные программы могут отвечать потребностям детей-мигрантов в моем классе?

5. В какой информации я нуждаюсь, какие навыки мне необходимы, для того чтобы эффективно оказывать поддержку детям-мигрантам?

6. Каким образом я могу сотрудничать с другими педагогами, членами семьи детей-мигрантов и общественными организациями, для того чтобы отвечать потребностям детей в моей поликультурной инклюзивной группе?

После проведения такого рефлексивного анализа педагогам необходимо продумать процесс и подходы к созданию инклюзивной образовательной среды в классе, где обучаются дети-мигранты.

Однако повышение межкультурной компетенции необходимо не только педагогам, родителям учащихся, но и самим детям-мигрантам и их сверстникам. С целью повышения уровня межкультурной компетенции детей-мигрантов и всех других учащихся мы предлагаем проведение ряда культурно и социально ориентированных проектов в образовательной организации, которые способствовали бы сближению детей-мигрантов с другими учащимися и педагогами.

Ведение для учащихся журнала записи «Мой мультикультурный класс».

Журнал записи для учащихся «Мой мультикультурный класс» предоставляет возможность всем учащимся поделиться их личным пониманием своей культуры и культуры их сверстников. Ведение данного журнала является добровольным, нет каких-либо требований к его оформлению. Однако важно стимулировать всех учащихся

принимать участие в подготовке журнала. Дети-мигранты могли бы писать в нем о своем отношении к русской культуре, что изменилось в их представлениях, каковы были их стереотипы о России до поступления в учебное заведение и как они изменились. Они также могут рассказать о трудностях, которые они испытывали или испытывают до сих пор в общении со своими сверстниками, учителями в повседневной жизни, о том, что нового они узнали о русской культуре. Учащиеся из России могут написать в таком журнале о своих одноклассниках, мигрировавших из другой страны, о том, что нового они узнали об их культуре, традициях и о том, что бы они еще хотели узнать и, возможно, о своих трудностях в общении с ними.

Ведение такого журнала поможет учащимся раскрыться, выразить свои чувства и эмоции, поделиться трудностями или радостями. Однако подобные записи могут остаться лишь на бумаге. Каждый учащийся может выразить свои чувства и рассказать о них. Классный руководитель или куратор группы может провести с учащимися небольшую дискуссию, в процессе которой попросит рассказать о том, какие трудности они испытывают, что нового они узнали о своей культуре и о культуре иностранной. Безусловно, подобную дискуссию необходимо проводить человеку, владеющему психолого-педагогическими навыками, знаниями в области психологии, межкультурного общения.

Ведение такого журнала способствует повышению уровня межкультурной компетенции учащихся и педагогов, а также помогает вовремя предотвратить возникновение межнационального конфликта в группе.

Реализация открытого проекта «Музей народов мира»

С целью повышения уровня межкультурной осведомленности, формирования чувства толерантности у детей, а также чувства патриотизма и уважения к многонациональной культуре на базе образовательного учреждения может быть создан музей народов мира. В подготовке музея могут принимать участие учителя, учащиеся и дети-мигранты, родители. Экспонаты могут быть представлены картинами, национальными костюмами, статуэтками, книгами. В процессе подготовки музея учащиеся не только собственными руками готовят тот или иной экспонат, они знакомятся с новой для них культурой, делятся своими впечатлениями с другими учащимися. Очень

важно, чтобы педагог или куратор группы провел короткую защиту проекта, где каждый учащийся мог бы рассказать о том экспонате, который был подготовлен им, и о том, что нового он узнал о родной и иностранной культуре. Подобный проект не просто повысит уровень знаний об иностранной культуре. Тем самым, учащиеся смогут глубже познать свою родную культуру, народное творчество, его особенности, изготавливая вместе с другими учащимися произведения искусства. Сравнивая смысловое содержание произведений народно-прикладного искусства, учащиеся приходят к осознанию своеобразия родного искусства в контексте мирового. Происходит взаимопонимание членов группы, появляется познание иной культуры и взаимопроникновение различных культур.

Совместное творчество

Творчество в жизни учащихся является мощной объединяющей силой. Через творчество они раскрываются, познают друг друга. Посредством коллективной творческой деятельности, выступлений происходит процесс объединения учащихся разных национальностей, социального статуса. Совместное творчество преодолевает разрозненность в коллективе. Творческая активность способствует формированию и развитию личностных качеств, навыков и умений учащихся, существенным образом сказывается на уровне социальной и профессиональной адаптации, повышает уровень межкультурной осведомленности. Усердные тренировки перед концертами, составление сюжета танцев и песен, театральные сцены объединяет учащихся, появляется общая цель, известность, успех и поддержка в трудных ситуациях. Учащиеся из России с детьми-мигрантами вместе разделяют чувство радости во время и после выступления, становятся прекрасными друзьями, имеют общие интересы и увлечения. Они «включаются» в совместную внеучебную деятельность.

Учитель погружает детей-мигрантов в новую для них среду

Одним из способов повышения уровня межкультурной осведомленности детей-мигрантов может стать использование знаниевого подхода. К примеру, учителя на своих занятиях могут рассказать об особенностях своей культуры и культуры родной страны детей-мигрантов. Учитель может рассказать об обычаях, объяснить, с чем они связаны, почему возникли, используя при этом наглядные

материалы, мультимедиа технологии. Хочется подчеркнуть, что такой подход ориентирует на понимание и избавление от этнических фобий, что очень важно с точки зрения построения контактов с представителями этой культуры. Учителя могут попросить детей-мигрантов рассказать об особенностях культуры своего народа, что позволяет сформировать позитивную идентичность детей. Однако чрезмерные рассказы учеников о своей культуре могут перерасти в «злоупотребление этничностью». Учителю следует предоставить равное право и возможности ученикам рассказывать о своем народе. Во-вторых, очень важно подчеркнуть во время подобного занятия, что, кроме культуры его народа, на человека влияют и другие, соседние культуры, мировая культура, социальные отношения. Особое внимание следует уделить вопросам толерантности, уважения к учащимся другой расовой и этнической принадлежности. Учитель может ориентироваться на использование данных занятий в развитии навыков диалога и сотрудничества, в развитии рефлексивных способностей, в частности методом контраста (обнаружение учащимися, что одно и то же событие или явление разными людьми может пониматься по-разному) [27].

Литературные произведения как форма приобщения детей-мигрантов к новой социокультурной среде

Художественная литература всегда рассматривалась как средство умственного, нравственного и эстетического воспитания детей. Она не только развивает у детей чувство прекрасного, формирует нравственные качества. По словам Сухомлинского, «чтение книг – тропинка, по которой умелый, умный, думающий воспитатель находит путь к сердцу ребенка». Просмотр учениками фильма или прочтение литературного произведения является одним из способов повышения их социокультурной компетенции, предоставления учащимся событий, интересных фактов, типичных ситуаций из жизни того или иного народа. Большую роль играет литературное произведение в формировании коммуникативной компетенции, особенно у детей-мигрантов, испытывающих затруднения в общении. В рассказах дети познают лаконизм и точность языка; в стихах – музыкальность, ритмичность русской речи; в сказках – выразительность. Дети-мигранты могут узнать много новых слов, образных выражений, их речь обогащается эмоциональной и поэти-

ческой лексикой. Литература помогает детям излагать свое отношение к прослушанному, используя сравнения, метафоры, эпитеты и другие средства образной выразительности. Для просмотра на занятиях с детьми-мигрантами могут быть предложены следующие фильмы:

1. Кунин А. Путешествие за три моря
2. Куприн А. Куст сирени
3. Салтыков-Щедрин М. История одного города: О корени происхождения глуповцев
4. Свифт Д. Путешествие в некоторые отдаленные части света Лемюэля Гулливера...

Использование художественной литературы направлено на решение следующих задач:

1. Создание социально-психологической среды, способствующей культурно-языковой и социально-психологической интеграции детей-мигрантов.
2. Повышение уровня знаний по русскому языку, формирование коммуникативных навыков.
3. Повышение уровня толерантности учащихся.
4. Формирование у детей-мигрантов интереса к культуре страны пребывания и приобщение к ее традициям и обычаям.

Ребенок-мигрант и его ближайшее окружение – семья

Успешная работа с детьми – мигрантами не всегда является единственным условием их успешной социокультурной адаптации. Семьи вынужденных мигрантов переживают кризисные ситуации, которые могут спровоцировать и развить у детей отклонения в поведении, обострить недостатки семейного воспитания. Как правило, многие родители детей-мигрантов стремятся передать своего ребенка с его проблемами под постоянный контроль педагогов, психологов, не пытаясь разрешить кризисную ситуацию, возникшую у детей, самостоятельно. Родители очень часто переносят ответственность за развитие ребенка на ту социальную среду, в которой он оказался, исключая личную ответственность. В иных случаях они отрицают целесообразность применения реабилитационного подхода к возрождению семьи в целом. Возможно возникновение и противоположной ситуации, когда родители не желают обращаться за психологической помощью. Они не желают, чтобы кто-либо вторгнулся в их семью, боясь, стесняя-

ясь этого. Все вышесказанное позволяет говорить о важности психолого-педагогической работы с родителями ребенка-мигранта.

На наш взгляд, работа с родителями детей-мигрантов может быть организована следующим образом:

1. Изучение проблем семьи и особенностей воспитания ребенка в ней. Полученная информация заносится в диагностическую карту.

2. Обсуждение вместе с родителями проблем детей-мигрантов и попытка объяснить причины того или иного эмоционального состояния детей.

3. Разработка совместно с психологами и социальными работниками образовательной организации рекомендаций для родителей (обучение приемам общения с ребенком с использованием технологий игротерапии, изотерапии, этнотерапии, арттерапии).

4. Проведение анализа результатов работы и корректировка дальнейших действий.

На наш взгляд, при взаимодействии с родителями можно применять разные формы работы. Это могут быть индивидуальные консультации с родителями, направленные на изучение специфических проблем каждой семьи и особенностей воспитания в ней ребенка, на решение индивидуальных проблем. Также могут быть проведены групповые занятия-семинары с родителями в самой образовательной организации. Семинары могут быть организованы на следующие темы: «Моя роль в адаптации ребенка», «Стресс и переживания у детей как результат вынужденной миграции и способы их преодоления», «Вместе познаем с ребенком новую для нас культуру». На данных семинарах социальные работники, педагоги, психологи могут провести для родителей мастер-классы по использованию методов игротерапии, изотерапии, музыкотерапии, танцевально-двигательной терапии, направленных на улучшение эмоционального, физического состояния детей, на закрепление позитивных изменений в поведении ребенка, на создание адекватного поведения детей-мигрантов и их российских сверстников. При этом сами родители могут принять участие в подготовке подобного мастер-класса.

В ряде зарубежных стран социальные педагоги проводят совместные коллективные творческие проекты для детей и родителей: дни семьи, конкурсы, выставки творчества, соревнования, викторины.

Диагностика уровня готовности детей-мигрантов к межкультурному сотрудничеству

Для оценки уровня готовности детей-мигрантов к обучению с их сверстниками, к межкультурному сотрудничеству мы предлагаем использовать опросник Межкультурного Развития (IDI) Митчелла Хаммера. Он представляет собой 50 пунктов, предназначенных для заполнения карандашом на бумаге или на компьютере в течение 15–20 минут. К опроснику прилагается 4 открытых контекстуальных вопроса, на которые отвечает респондент. Результат обработки данных позволяет получить индивидуальный или групповой график «профиль общего положения респондента в континууме межкультурного развития» (рис. 3). Данный опросник позволяет нам выявить специфическую ориентацию детей-мигрантов в поликультурном классе по отношению к культурным различиям между ними и педагогами, другими сотрудниками образовательной организации, эмоциональные переживания учащихся, вызванные этими различиями.

Отрицание	Поляризация – защита – реверсия	Минимизация	Принятие	Адаптация

Монокультурное мировоззрение Поликультурное мировоззрение

Учащимся могут быть характерны две системы взглядов: монокультурная и поликультурная. Также представлен диапазон межкультурного различия, состоящий из 5 базовых ориентаций: отрицание (denial), поляризация (polarization) – защита/реверсия (defense/reversal), минимизация (minimization), принятие (acceptance), адаптация (adaptation). Каждая из ориентаций отражает состояние опыта и восприятия межкультурных отличий. «Отрицание» и «Поляризация» относятся к крайне монокультурным ориентациям. «Отрицание» является самой ранней ступенью в континууме межкультурного развития. «Отрицание» в нашем эксперименте характеризует детей-мигрантов, имеющих минимальные знания о русской культуре и культуре других стран, а также стереотипные представления об иной культуре. «Отрицание» также характеризуется низкой способ-

ностью детей-мигрантов понимать культурные отличия и замечать их при общении, в том числе, в процессе общения с педагогом. Кроме того, «Отрицание» характеризуется отсутствием интереса к культурному разнообразию, избеганием или игнорированием его.

Следующая ориентация в континууме межкультурного развития – «Поляризация». Дети-мигранты, которым характерна данная ориентация, начинают распознавать и признавать межкультурные различия как в процессе обучения, так и после окончания учебы. «Поляризация» принимает две характерные формы:

1. Защитная. В этом случае чуждые культурные паттерны (образцы) воспринимаются детьми-мигрантами как враждебные и угрожающие. Культурные различия могут восприниматься ими как препятствие, тогда как «собственные» культурные особенности воспринимаются как «правильные».

2. Реверсия. Отличается большим дружелюбием по отношению к другим культурам. Основана на стереотипах, она часто характеризуется не критичным, романтическим или идеализирующим отношением к другим культурам.

Следующей является «Минимизация» – ориентация, при которой дети-мигранты могут быть знакомы с другими культурами, с русской культурой, вполне отдавать себе отчет в различиях культурно обусловленных паттернов, однако он игнорирует их значимость.

Ориентации более высокого уровня – «Принятие» и «Адаптация» характеризуются пониманием культурных различий. Коммуникативное поведение детей-мигрантов в процессе обучения и после обучения строится с учетом культурного контекста. Это значит, что дети-мигранты глубже вникают в культурные различия, начинают понимать, что особенности культуры должны рассматриваться с позиций этой культуры. По мере развития такого взгляда дети-мигранты начинают осознавать сложность культурных различий.

«Принятие» дает детям-мигрантам способность к рефлексии, ведущей к признанию иной культуры. Дети-мигранты, находящиеся на стадии «Принятия», как правило, интересуются культурными различиями и ценят возможности культурного многообразия, при этом для них не всегда ясно, как адекватно приспособиться к куль-

турному различию. «Адаптация» включает способность вести себя в соответствии с культурным контекстом.

Помимо положения в спектре культурных ориентаций данный опрос позволяет нам оценить независимую характеристику культурной исключенности детей-мигрантов в процессе обучения. Хаммер называет «культурной исключенностью» состояние, отражающее чувство отторгнутости, неполной принадлежности к собственной группе [32]. Следует отметить также, что опрос по методике межкультурного развития Митчела Хаммера можно также использовать и для оценки уровня толерантности других учащихся, родителей, педагогов.

Вывод

Социокультурная адаптация детей-мигрантов – сложный, многоэтапный процесс. Его сложность объясняется тем, что дети-мигранты сталкиваются с переменами культурных различий, также с некоторой изоляцией от общества, которое не всегда готово его принять. Представленные нами рекомендации по организации социально-педагогического сопровождения детей-мигрантов в период их обучения в образовательной организации, по созданию инклюзивной образовательной среды в поликультурном классе могут помочь педагогам, родителям, социальным работникам создать благоприятную толерантную образовательную среду. Такая среда способствует эффективной адаптации детей-мигрантов и строится на гуманистическом, личностно-ориентированном, деятельностном и инклюзивном подходах.

1.5. Нормативно-правовое обеспечение инклюзивного образования

Становление и развитие преемственной системы инклюзивного образования являются нормативно регулируемыми процессами. Источниками правовых отношений в области инклюзивного образования выступают международные договоры и акты; федеральные законы; подзаконные нормативно правовые акты; нормативные акты, принимаемые на уровне субъектов Российской Федерации; муниципальные нормативные акты; локальные нормативные акты, принимаемые образовательными организациями.

Источником формирования правовых норм в области инклюзивного образования являются международные документы, среди которых можно выделить Конвенцию о борьбе с дискриминацией в области образования (1960); Декларацию отсталых лиц (1971); Всемирную программу действий в отношении инвалидов (1982); Всемирную декларацию об образовании для всех Джомтьен, Тайланд (1990); Саламанкскую декларацию о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями (1994). Среди международных актов, выступающих источником правовых отношений в образовательной сфере, – Резолюцию 49/153 Генеральной Ассамблеи (1993 г.) «К полной интеграции инвалидов в жизнь общества: осуществление Стандартных правил обеспечения равных возможностей для инвалидов». Согласно резолюции к стандартным требованиям относятся и требования в сфере образования. В резолюции целевая область Образование выделена в качестве актуального направления деятельности любого государств, члена ООН. Задача настоящей деятельности государств в обеспечении гарантированного равенства образовательных возможностей для инвалидов. В качестве предписаний к государственной политике в области образования стран, где действует закон о всеобщем образовании, определена гарантированность обучения всех людей, не зависимо от уровня их инвалидности. Кроме того, Стандартными правилами Генеральной Ассамблеи установлен ряд требований к государствам в организации образования инвалидов. Среди требований: необходимость четко сформулированной политики в образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья; гибкость учебных программ; качественность учебных материалов; подготовка преподавателей и оказание им поддержки.

Российское правительство принимает активное участие в Международных конференциях, подписание им международных документов означает утверждение международных норм в качестве правовых основ для регулирования отношений в сфере российского образования. Среди нормативных положений – положение, принятое в июне 1994 года в Саламанке (Испания): «лица, имеющие особые потребности в области образования, должны иметь доступ к обучению в обычных школах, которые должны создать им условия на ос-

нове педагогических методах ориентированных, в первую очередь, на детей, с целью удовлетворения этих потребностей».

Дакарская рамочная концепция действий (2000 г.) включала в себя Всемирную декларацию по образованию для всех (ОДВ). В декларации была заявлена цель – предоставить к 2015 году каждому ребенку возможность получить начальное школьное образование. В соответствии с данной целью каждый ребенок нашей страны независимо от сложности нарушений его психофизического развития, категории инвалидности должен иметь доступ к образованию. Во Всемирной декларации было заявлено, что «инклюзивное образование (ИО) служит фундаментальной стратегией для развития ОДВ» [Инклюзивное образование: Стратегии ОДВ для всех детей / Петерс Сьюзен Дж. / под ред. Т. В. Марченко, В. В. Митрофаненко, В. С. Ткаченко; пер. с англ. Ю. В. Мельник. – Ставрополь : ГОУВПО «СевКавГТУ», 2010. – 124 с. С. 14].

Краткое изложение содержания трех международных актов представляет доказательство тому, что становление в России инклюзивного образования является общемировой тенденцией, отраженной в нормах международного права.

Главным источником правовых отношений в отечественном образовании является Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 января 2012 г. Среди терминов, включенных в текст ФЗ, термин «инклюзивное образование», определяемый как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей». Идея правового равенства всех людей в сфере образования находит отражение в той части Закона, где представлена система образования в РФ (гл. 2). Согласно п. 4. ст. 10 в нашей стране устанавливается четыре уровня общего образования: дошкольное, начальное общее, основное общее, среднее общее.

Ст. 79. Закона «Об образовании в Российской Федерации» определяет условия обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. Право выбора формы обучения ребенка остается за родителями. Однако, закон предполагает, что при сложных нарушениях психофизического развития ребенок должен обучаться в специальных условиях.

В ФЗ определены требования к деятельности образовательных организаций относительно обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, они:

- создают необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья;

- обеспечивают оказание ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения;

- в максимальной степени способствуют получению образования определенного уровня и определенной направленности.

Другим Федеральным законом, составляющим нормативно-правовую базу инклюзивного образования является закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» – Закон Российской Федерации от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ (с дополнениями и изменениями). Закон дает определение понятиям «инвалид», «ребенок-инвалид», «ограничение жизнедеятельности», «социальная поддержка инвалидам», «реабилитация инвалидов». Согласно ст. 9 ФЗ, «Реабилитация инвалидов – система и процесс полного или частично-го восстановления способностей инвалидов к бытовой, общественной и профессиональной деятельности». К элементам системы реабилитации и процессу ее осуществления относится деятельность образовательной организации, где обучаются лица с инвалидностью. Индивидуальной программой реабилитации инвалидов (ИПР) предусмотрены мероприятия, которые должны проводиться педагогическими работниками. Ст.18 ФЗ касается вопросов воспитания и обучения детей-инвалидов, входящие в нее положения регламентируют образовательные права инвалидов. Ст.19 закона устанавливаются государственные гарантии образования и профессиональной подготовки инвалидов.

Центральное место в нормативно-правовом обеспечении инклюзивного образования играет Закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» (принят Государственной Думой РФ 3 июля 1998 г.), которым гарантируются права ребенка и определены основные направления деятельности в их обеспечении.

Перспективы развития российского образования связаны Концепцией Федеральной целевой программы развития образования на

2016 – 2020 годы, утвержденной Распоряжением правительства РФ от 29 декабря 2014 года № 2765-р. Ее содержание определенным образом касается построения современной модели инклюзивного образования в России.

Самый многочисленный блок нормативных документов составляют подзаконные нормативные правовые акты. Это приказы федеральных органов исполнительной власти, правительства России. Федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования, является Министерство образования и науки Российской Федерации.

Нормотворческая деятельность Министерства образования и науки Российской Федерации в области инклюзивного образования вносит дополнения, уточнения в положения Федеральных законов.

Так, в письме Министерства образования и науки Российской Федерации от 7 июня 2013 г. № ИР-535/07 «О коррекционном и инклюзивном образовании детей» дается уточнение сущности инклюзивного образования. В письме разъясняются перспективы существования коррекционного и инклюзивного образования детей, дается уточнение термина «доступное для лиц с ограниченными возможностями здоровья». Законодательное закрепление значения данного понятия является необходимым в оценивании уровня готовности образовательных организаций к работе с лицами с особыми образовательными потребностями. Доступность определяется как «наличие условий для беспрепятственного доступа инвалидов» в образовательное учреждение.

Нормативные требования, определяющие уровень доступности образования, были сформулированы в рекомендациях Министерства образования и науки РФ «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами» (2008 г.). В рекомендациях указывается на необходимость раннего выявления недостатков в развитии детей и своевременное оказание необходимой психолого-медико-педагогической помощи в дошкольном возрасте.

Необходимым условием организации успешного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в об-

разовательных учреждениях общего типа в рекомендациях Министерства образования и науки РФ обозначается формирование адаптивной среды. Для чего в образовательном учреждении общего типа должны быть созданы материально-технические условия, которые обеспечивают возможность для беспрепятственного доступа детей с недостатками физического и психического развития в здание и помещения образовательного учреждения. К материально-техническим условиям реализации идеи инклюзивного образования отнесено наличие пандусов, специальных лифтов, специально оборудованных учебных мест и т. д. Для создания педагогических условий обучения рекомендовано использование индивидуальных учебных планов, современных технологий обучения, гибкость образовательного процесса.

Среди нормативных документов, регламентирующих деятельность инклюзивных образовательных организаций, приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 20 сентября 2013 г. № 1082 г. Москва «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии». Положением устанавливается состав и порядок работы комиссии, деятельность которой непосредственным образом связана с организацией образования детей с особыми образовательными потребностями в учреждениях общего образования. Согласно Положению комиссия проводит обследование и разрабатывает рекомендации по оказанию детям психолого-медико-педагогической помощи и организации их обучения и воспитания.

Среди направлений в сфере образования, по которым Минобрнауки принимает нормативные правовые акты, – порядок организации и осуществления образовательной деятельности. Приказом Министерства образования и науки РФ от 30 августа 2013 г. №150 утвержден порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным образовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования. Настоящим документом вводится понятие адаптированные основные образовательные программы, допускается сочетание различных форм получения образования. Данное положение является особенно актуальным для ребенка с ОВЗ,

который может получать образование в форме семейного образования или самообразования, сочетая его с образованием в массовой школе (данное сочетание образует одну из моделей образовательной инклюзии). Пункт 3 утвержденного Минобрнауки Порядка фиксирует особенности организации образовательной деятельности для лиц с ограниченными возможностями здоровья. К данным особенностям относятся:

- организация образования на основе адаптированной образовательной программы и индивидуальной программы реабилитации инвалида;
- численность детей в классе (группе);
- использование специальных средств;
- создание условий для коррекции нарушений и социальной адаптации и др. [36].

Обязательность процесса аккредитации адаптированной образовательной программы начального общего, основного общего и среднего общего образования предполагает, что образовательная организация инклюзивного образования должна создать специальные условия, соответствующие особенностям образовательных потребностей детей данной организации. В рассматриваемом документе п.23 обозначены следующие требования:

«а) для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья по зрению: адаптация официальных сайтов образовательных организаций в сети «Интернет» с учетом особых потребностей инвалидов по зрению с приведением их к международному стандарту доступности веб-контента и веб-сервисов (WCAG);

– размещение в доступных для учащихся, являющихся слепыми или слабовидящими, местах и в адаптированной форме (с учетом их особых потребностей) справочной информации о расписании лекций, учебных занятий (должна быть выполнена крупным (высота прописных букв не менее 7,5 см) рельефно-контрастным шрифтом (на белом или желтом фоне) и продублирована шрифтом Брайля);

– присутствие ассистента, оказывающего учащемуся необходимую помощь;

– обеспечение выпуска альтернативных форматов печатных материалов (крупный шрифт) или аудиофайлов;

– обеспечение доступа учащегося, являющегося слепыми использующего собаку-поводыря, к зданию образовательной организации, располагающему местом для размещения собаки-поводыря в часы обучения самого учащегося;

б) для учащихся 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;

– обеспечение получения информации с использованием русского жестового языка (сурдоперевода, тифлосурдоперевода).

в) для учащихся, имеющих нарушения опорно-двигательного аппарата: обеспечение беспрепятственного доступа учащихся в учебные помещения, столовые, туалетные и другие помещения образовательной организации, а также их пребывания в указанных помещениях (наличие пандусов, поручней, расширенных дверных проемов, лифтов, локальное понижение стоек-барьеров до высоты не более 0,8м; наличие специальных кресел и других приспособлений)».

Требования к условиям организации дошкольного инклюзивного образования зафиксированы в **СанПин дошкольного образования 2.41.3049-13 (с изм. от 04.04.2014)**. Целый раздел данного нормативного документа обращен к регулированию условий образования дошкольников с ОВЗ.

Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по программам дошкольного образования утвержден Приказом Минобрнауки РФ от 30 августа 2013 г. № 1014. Настоящим приказом определены общие правила комплектования групп компенсирующей и комбинированной направленности, условия доступности дошкольного образования для детей с ОВЗ и т.п.

Еще одним документом, который обозначает требования к организации образования является «Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2015 годы» (утв. Постановлением Правительства РФ от 17 марта 2011 г. № 175). На-

стоящий документ должен быть положен в центр образовательной политики регионов и муниципальных образований. Ведь согласно Государственной программе уже к 2015 г. должна возрасти доля общеобразовательных учреждений, в которых создана безбарьерная среда, позволяющая обеспечить совместное обучение инвалидов и лиц, не имеющих нарушений развития. Государственная программа «Доступная среда» предполагает активизацию деятельности (в том числе нормотворческой) региональных и муниципальных управленческих структур для создания условий совместного обучения детей с инвалидностью вместе с их здоровыми сверстниками.

Можно назвать ряд других нормативных документов, принятых правительством России. Среди них Федеральные государственные стандарты дошкольного, начального общего, основного общего и среднего общего образования, ФГОС профессионального образования. Стандартизация представляет новую форму регулирования отношений в области образования. Утвержденные приказом Министерства образования и науки Российской Федерации стандарты представляют собой совокупность обязательных требований к образовательной программе, условиям ее реализации, результатам освоения. На основе ФГОС формируется содержание основной образовательной программы, адаптивной образовательной программы любого уровня образования. Стандарты регулируют отношения в сфере образования. Среди требований ФГОС общего образования организация работы по коррекции нарушений развития ребенка, содержание коррекционной деятельности образовательных организаций в работе с обучающимися с ОВЗ.

Реализация идей инклюзии в системе общего образования актуализирует обращение к специальным федеральным государственным образовательным стандартам (в настоящем к проектам). СФГОС детализирует требования к условиям обучения детей, имеющих отклонения в развитии.

К подзаконным нормативным правовым актам относятся Типовые положения, регламентирующие деятельность образовательных организаций. Каждой образовательной организации, которая приступает к практическому воплощению идеи и принципов инклюзии в своей работе, необходимо тщательно исследовать подзаконные

нормативные правовые акты, регламентирующие отношения в области инклюзивного образования.

Правовые отношения в сфере образования определяются не только Федеральными законами, указами Президента РФ, постановлениями Правительства РФ, приказами, издаваемыми федеральными органами исполнительной власти, отраслевым министерством. К источникам регионального образовательного права относятся нормативные правовые акты, издаваемые региональными органами власти. Реализация идеи инклюзии в пространстве регионов напрямую связана с нормотворческой деятельностью органов региональной власти и управления. Так, вопросы организации лиц с особыми образовательными потребностями получили нормативное регулирование в региональных нормативных актах:

– Закон г. Москвы от 28 апреля 2010 г. «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве»;

– Закон Хабаровского края от 14 февраля 2005 г. «О мерах социальной поддержки работников образовательных учреждений и дополнительных гарантиях права на образование отдельным категориям обучающихся»;

– Примерное положение об организации инклюзивного образования в общеобразовательных учреждениях, утвержденное приказом министра образования и науки Краснодарского края от 30.07.2012, № 5991.

Закон Пермского края от 2 марта 2010 г. №587-ПК «О регулировании отдельных вопросов в сфере образования Пермского края» в качестве одного из приоритетных направлений развития системы образования Пермского края предусматривает «создание условий для успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе путем инклюзивного образования». Постановление правительства республики Карелия «О распределении субсидий бюджетам муниципальных районов и городских округов на оснащение муниципальных дошкольных образовательных учреждений специальным оборудованием для детей-инвалидов дошкольного возраста, имеющих сложную структуру нарушения, на 2008 г.» от 22 марта 2008 года №70-П регламентирует деятельность муниципальных образований в сфере образования.

Среди региональных документов, обращенных к реализации идей инклюзивного образования в Республики Татарстан – Концепция инклюзивного образования. Принятие Концепции на уровне регионального управления призвано обеспечить теоретическую и нормативно-правовую основу идеи реализации равенства образовательных прав человека.

Самая многочисленная группа источников образовательного права – муниципальные акты, принимаемые органами местного самоуправления по вопросам образования. Так как, развитие инклюзивного образования зависит от финансирования преобразований, без которых не возможна реализация требований к условиям включения лиц с особыми образовательными потребностями в учреждения массового образования, то появление учреждений инклюзивного образования требует вмешательства в этот процесс муниципальных властей.

Примером источника права в области инклюзивного образования может быть Приказ № 260 от 31 марта 2014 г. Администрации Советского района Ханты-Мансийского автономного округа – Югра «Об утверждении «Дорожных карт» (план мероприятий)». Среди планируемых мероприятий дорожной карты: разработка примерного перечня локальных актов по созданию условий безбарьерной среды; внесение изменений в должностные инструкции специалистов, педагогов сопровождающих образовательный процесс детей с ограниченными возможностями здоровья; проведение комплекса мероприятий по обустройству территории, подъездных путей, пандусов, поручней и т. д. Утвержденная органом муниципального управления дорожная карта включает все направления деятельности, которые должны быть реализованы с переходом к инклюзивной модели образования. Особо можно обратить внимание на организационные условия обеспечения реализации инклюзивного образования, среди которых мониторинг готовности образовательных организации для введения инклюзивного образования.

Свой план мероприятий в форме дорожной карты был разработан администрацией города Радужный. Приказом УОиМ-Пот28.03.2014 №179 «Об утверждении Плана мероприятий («дорожная карта») введения инклюзивного образования» установлено предписание ко всем образовательным организациям общего обра-

зования по разработке своих планов мероприятий поведению инклюзивного образования в образовательной организации. Настоящий нормативный документ стимулирует деятельность образовательных организаций в реализации идеи инклюзии.

Приказ № 1539-о департамента образования Ивановской области «О распределении субсидий бюджетам муниципальных районов, городских округов Ивановской области на проведение мероприятий по формированию в Ивановской области сети базовых общеобразовательных организаций, в которых созданы условия для инклюзивного обучения детей-инвалидов, за счет средств федерального бюджета, поступивших в областной бюджет, в 2014 году» – еще один пример участия органов муниципального управления в развитии инклюзивного образования. Содержание приказа демонстрирует сферу полномочий муниципальных органов власти в создании условий для развития новой системы обучения лиц с ОВЗ.

Особое значение в регулировании образовательных отношений имеют локальные акты (приказы, положения, правила, регламенты, инструкции и т. д.). Локальные акты разрабатываются и принимаются образовательными организациями. На основе их регулируются основные вопросы организации и осуществления образовательной деятельности в образовательной организации. Локальные акты устанавливают правила приема обучающихся, режим занятий, организацию текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся, определяют порядок и основания перевода, отчисления и восстановления обучающихся и т. д.

Реализация образовательной организацией инклюзивной модели обучения и воспитания предполагает нормотворческую деятельность администрации. Приведем примерный список документов, который должен быть разработан при внедрении инклюзивного образования. (Примерный список локальных нормативных актов для регулирования отношений в инклюзивном образовании утверждается муниципальными органами власти.)

Среди локальных актов:

1. Положения об организации инклюзивного образования.
2. Положение о психолого-педагогическом сопровождении ребенка с ОВЗ.

3. Положение о методическом обеспечении воспитательно-образовательного процесса в инклюзивной группе (классе).

4. Положение о разработке и реализации индивидуального учебного плана.

5. Положение о взаимодействии с родителями учеников с нарушением развития.

6. Положение о порядке проведения промежуточной аттестации учащихся с ОВЗ.

7. Положение об организации и проведении внутренней оценки результатов освоения ребенком с ОВЗ программы.

8. Положение о портфолии достижений учащихся.

9. Положение о порядке организации и проведении коррекционной работы с учащимися.

10. Положение о вариативных моделях инклюзивных классов.

11. Положение об организации образовательной деятельности в инклюзивном классе.

12. Положение об организации лечебно-оздоровительной работе с обучающимися с ОВЗ.

13. Положение о реализации требований ИПР.

Настоящий список не является конечным, развитие образовательных отношений предполагает его расширение. Кроме того, как уже было указано, к локальным актам относятся приказы и распоряжения, инструкции, издаваемые руководством образовательного учреждения. (Например, приказ о создании творческой группы педагогов для подготовки научно-методической и нормативно-правовой основы по внедрению инклюзивного образования, или инструкция по разработке индивидуальной рабочей программы для обучающегося с ОВЗ.)

Разработка локальных актов осуществляется соответственно требованиям законов и подзаконных актов. Требования к ним закреплены в Законе об образовании 2012 г. Согласно ст. 30 Закона локальные нормативные акты должны приниматься:

– во-первых, в соответствии с законодательством Российской Федерации;

– во-вторых, в пределах компетенции образовательной организации, от которой они исходят;

– в-третьих, в порядке, установленном уставом соответствующей образовательной организации [ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 января 2012 г.].

Локальные нормативные акты не могут содержать нормы, которые ухудшили бы положение обучающихся или работников образовательной организации, по сравнению с положениями, установленными законодательством.

Реализация идеи инклюзивного образования предполагает внесение изменений в Устав образовательной организации. Согласно 25 ФЗ «Об образовании в РФ» деятельность любой организации строится на основании ее устава. Любые внедряемые изменения в структуру образовательной организации должны соответствовать его положениям.

К основным локальным актам относится Положение об инклюзивном образовании. В структуре данного локального акта можно выделить ряд разделов: *Общие положения* (традиционно содержание данного раздела обращено к законодательству или подзаконным актам, отражая определенную специфику их реализации в конкретной образовательной организации); *Организация инклюзивного образования* (регулирует вопросы приема, обучения, аттестации); *Организация безбарьерной образовательной среды* (при формировании содержания данного раздела делается ссылка на нормативные документы, регламентирующие требования к образовательной среде); *Документальное сопровождение образовательной инклюзии*; *Кадровое обеспечение*.

В первом разделе (*Общие положения*) необходимо указать, какие формы образовательной инклюзии реализуются в образовательной организации. Это могут быть как полная инклюзия – ребенок с ОВЗ полностью включен в образовательный процесс; частичная инклюзия – совмещение обучения на дому с посещением образовательного учреждения (учебных занятия или внеклассных мероприятий); внеурочная инклюзия – дети с инвалидностью имеют возможность стать участниками внеурочных мероприятий. Сегодня немалое число детей с ДЦП, имеющих сохранный интеллект, закреплены за образовательными учреждениями. Однако, данные дети испытывают дефицит общения со сверстниками. Внедрение внеурочной или частичной инклюзии имеет большое значение для их социализации в общество. Развитие данных моделей в локальных актах образовательных

организаций обеспечит обновление организации образования детей со сложной формой ДЦП. В Общий раздел могут быть включены цель и задачи инклюзивного образования. Здесь необходимо указать категории нарушений здоровья детей, для которых созданы условия включения в образование.

В содержание второго раздела (*Организация инклюзивного образования*) могут быть включены следующие пункты:

– прием детей дошкольного возраста инклюзивное образование осуществляется согласно письму Минобрнауки России от 8 августа 2013г. № 08-1063«О рекомендациях по порядку комплектования дошкольных образовательных учреждений» и Указа Президента Российской Федерации от 02.10.1992 № 1157 «О дополнительных мерах государственной поддержки инвалидов»; или прием обучающихся с ОВЗ в инклюзивное (школьное) образование осуществляется соответственно ФЗ «Об образовании в РФ» при наличии рекомендаций медико-психолого-педагогической комиссии;

– формой организации образовательной инклюзии является совместное обучение(воспитание для ДОО) детей с ОВЗ со здоровыми детьми при снижении наполняемости класса (группы) до... человек (количество детей в классе может быть установлено в соответствии с нормативными документами);

– образовательный процесс в классах (группах для ДОО) инклюзивного образования осуществляется в соответствии с требованиями стандартов на основе основной образовательной программы (указать уровень образования), адаптивной образовательной программы (указать уровень образования), индивидуальной образовательной программы;

– разработка адаптивной образовательной программы (указать уровень образования), индивидуальной образовательной программы осуществляется в соответствии требований стандартов соответствующего уровня образования с учетом особенностей образовательных потребностей обучающихся;

– реализация инклюзивного образования осуществляется на основе модификации организации учебного пространства класса (группы), модификации учебных пособий, контрольных и тестовых материалов для определения результативности освоения образовательных программ;

– организация инклюзивного образования предусматривает проведение коррекционных мероприятий, программа которых разрабатывается в соответствии с особенностями образовательных потребностей детей и рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии;

– реализация принципа субъектности образовательной деятельности детей с ОВЗ достигается за счет адаптации условий и требований к образовательным возможностям обучающегося, сотрудничества с родителями детей с ОВЗ;

– оценивание результатов освоения образовательной программы обучающимися с особыми образовательными потребностями осуществляется на основе положений законодательных документов (Закон «Об образовании в РФ»; Приказ Министерства образования и науки РФ от 30 августа 2013 г. №150 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным образовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования») и локальных актов образовательной организации;

– организация образовательного процесса для обучающихся с ОВЗ выстраивается с учетом состояния здоровья и связанных с ним ограничений;

– в реализации идей и принципов инклюзивного образования в содержание программы воспитательной работы включены мероприятия, ориентированные на духовно-нравственное развитие воспитанников;

– организация инклюзивного образования осуществляется на диагностической основе, объектом диагностики выступают обучающиеся педагоги, образовательные отношения.

Содержание раздела III. «*Организация безбарьерной образовательной среды*» формируется на основе нормативных документов, в которых определены требования к безопасной и доступной среде образовательного учреждения, реализованные в преобразованиях среды конкретной образовательной организации.

В разделе «*Документальное сопровождение образовательной инклюзии*» перечисляются локальные акты, разработанные для реализации идеи инклюзивного образования.

В раздел «*Кадровое обеспечение*» могут быть включены следующие положения:

- для кадрового обеспечения инклюзивного образования проведена подготовка педагогов в области дефектологии, психологии и педагогики инклюзивного образования, которая обеспечивает необходимый уровень квалификации педагогических работников;

- для работы с учащимися с ОВЗ привлекаются на договорной основе специалисты в области психологии, дефектологии, педагоги специальных учреждений, медицинские работники;

- непрерывность профессионального развития педагогов обеспечивается системой методических семинаров, административного контроля, индивидуальных консультаций.

При разработке локальных актов инклюзивного образования их разработчики должны опираться на нормативные документы (законы, подзаконные акты и т.п.), своевременно регулируя (уточняя) их положения в свете вносимых изменений. Ценность нормотворческих умений работников образования связана с тем, что локальные акты регламентируют отношения в конкретной ситуации, конкретных участников образовательных отношений. При разработке локальных актов, затрагивающих интересы участников образовательных отношений возможен учет мнения педагогов, обучающихся их родителей.

Среди локальных актов, имеющих большое значение в регулировании отношений в условиях образовательной инклюзии, «Положение о психолого-педагогическом сопровождении ребенка с ОВЗ». Содержание Положения (Общий раздел) формируется с учетом Закона «Об образовании в РФ», Положения о психолого-медико-педагогической комиссии, утвержденного приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 24 марта 2009 года № 95, региональных и муниципальных нормативных актов. В разделе обозначена цель и задачи психолого-педагогического сопровождения (ППС) ребенка с ОВЗ. К задачам ППС можно отнести:

- диагностическое сопровождение развития ребенка с ОВЗ;
- определение условий включения ребенка с ОВЗ в образовательную деятельность;
- оказание своевременной коррекционной помощи ребенку и его родителям;

– выбор оптимальных темпов обучения и учебной нагрузки.

В разделе должен быть обозначен состав специалистов по психолого-педагогическому сопровождению детей, их функциональные обязанности.

Второй раздел документа «*Организация психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ*» включает положения о

– о правилах и порядке проведения психолого-педагогической диагностики;

– об организации индивидуальных и фронтальных форм работы с детьми специалистов (логопеда, психолога, дефектолога);

– о временных рамках проведения коррекционных мероприятий;

– этапах и содержании психолого-педагогического сопровождения.

В настоящий раздел должно быть включено положение о формах административного контроля за процессом психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ.

С учетом особенностей детей с ОВЗ, обучающихся образовательной организации или воспитанников ДОО, в Положение могут быть включены пункты, в которых раскрывается сущность сопровождения детей, относящихся к разным категориям нарушений.

Раздел III. «Особенности психолого-педагогического сопровождения обучающихся с разной категорией инвалидности» включает положения, содержание которых отражает специфику деятельности по развитию познавательной сферы, коррекции речевого развития; коррекции развития эмоционально-волевой сферы и т.п.

Раздел IV. «Основные документы психолого-педагогического сопровождения» дает список основных документов, среди которых

– годовой план и отчет;

– заключения психолого-медико-педагогических консилиумов;

– должностные инструкции специалистов и планы работы их кабинетов;

– документальное обеспечение данного процесса (это могут быть карта индивидуального развития ребенка с ОВЗ, индивидуальная программа коррекционной работы и т.п.).

Среди локальных актов инклюзивного образования «Положение о разработке и реализации индивидуального учебного плана для детей с ОВЗ». Раздел первый «*Общие положения*» включает

– определение понятия «индивидуальный учебный план» (ИУП);

– цель введения индивидуальных учебных планов – регламентация процесса обучения детей с ОВЗ с учетом особенностей их образовательных потребностей и возможностей;

– задачи ИУП (обеспечить реализацию образовательного стандарта с учетом особенностей ребенка с ОВЗ; обеспечить индивидуальные темпы обучения по адаптированным образовательным программам; адаптировать требования учебных предметов к особенностям ребенка);

– описание организации обучения ребенка с ОВЗ по индивидуальному учебному плану.

Раздел II. «Требования к индивидуальному учебному плану для детей с ОВЗ» отражает

– требование к содержанию (– содержание индивидуального учебного плана формируется на основе содержания ООП и АОП...);

– формам организации образовательной деятельности ребенка с ОВЗ (– в реализации ИУП используются следующие формы обучения: полная инклюзия, частичная инклюзия, выбор формы зависит от состояния здоровья учащегося с инвалидностью);

– требования к методическому и иному обеспечению образовательной деятельности обучающихся с ОВЗ.

В данном разделе устанавливается ответственность педагогов за разработку адаптированных моделей организации обучения детей с ОВЗ своему предмету.

Раздел III. настоящего Положения регламентирует условия и порядок разработки и утверждения ИУП. В разделе должны быть зафиксированы такие условия как рекомендации ПМПК по индивидуализации обучения учащегося с ОВЗ; соблюдение требований стандартов при формировании содержания ИУП (в том числе СФГОС); порядок рассмотрения и принятия ИУП и др.

Реализация идеи инклюзивного образования в практике общего и профессионального образования не может быть обеспечена без развития нормативно-правовой базы, регламентирующей отношения в сфере образования. Настоящий процесс протекает не только на уровне государственного, регионального или муниципального управления, но и на уровне образовательных организаций. Нормотворческая деятельность является обязательным элементом становления и развития инклюзивного образования.

1.6. Материально-техническое обеспечение инклюзивного образования

Реализация права ребенка с ОВЗ на образование является одной из важнейших задач государственной политики в России.

Получение детьми с ОВЗ образования является важным условием успешной социализации и эффективной самореализации такой категории обучающихся.

Одним из важнейших условий обеспечения эффективности инклюзивного образования является наличие соответствующей материально-технической базы, приборов, приспособлений и инфраструктуры в образовательной организации.

С введением инклюзивного образования актуализируются следующие задачи:

- индивидуализация образовательного процесса для детей с ОВЗ;
- развитие способностей детей с ОВЗ к коммуникациям и взаимодействию со сверстниками;
- развитие способностей учащихся с ОВЗ через дополнительное образование;
- включение детей с ОВЗ в разные виды школьной деятельности (кружки, секции и т. д.);
- использование современных технологий в образовательном процессе;
- взаимодействие педагогов, родителей, социальных работников в процессе создания индивидуальных образовательных программ;
- совмещение методов и приемов коррекционного и массового образования.

Ребенок с ОВЗ обучается по общеобразовательным программам, в случае невозможности обучать такого ребенка в темпе и методами массового обучения разрабатывается для него индивидуальная коррекционно-развивающая программа.

На сегодня в инклюзивном образовании рекомендуются следующие программы обучения:

- Программы общеобразовательных учреждений; программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений – они в комплексе охватывают все учебные дисциплины.

– Пособия по внеклассной работе, они представляют технологии по социализации школьников, по организации игр, экскурсий, кружковой работы.

– Пособия по коррекционно-развивающей деятельности, которые необходимы для организации индивидуальных коррекционных занятий (развитие слуха, речи, зрения, двигательной активности)

В настоящее время Правительством Российской Федерации принимаются усилия для создания условий для получения детьми-инвалидами образования в системе обычных образовательных учреждений. Это предполагает улучшение материально-технической базы образовательных учреждений с целью обеспечения беспрепятственного доступа детей-инвалидов. Данное направление реализуется в рамках Государственной программы «Доступная среда» на 2011–2015 годы.

В рамках данной Программы планируется к 2016 году увеличить количество региональных и муниципальных образовательных учреждений, отвечающих требованиям по организации инклюзивного образования до 10 тысяч (всего 20 процентов от общего количества образовательных организаций страны).

Это позволит добиться определенного прогресса в решении таких вопросов:

– избежать помещения детей-инвалидов на длительный срок в интернатные учреждения;

– создать условия для проживания и воспитания детей в семье и обеспечить их постоянное общение со сверстниками и родителями;

– формировать толерантное отношение граждан к проблемам инвалидов;

– эффективно решать проблемы социальной адаптации и интеграции с обществом детей, которые в условиях коррекционных образовательных организаций изолированы от социума. Так будут решены задачи, стоящие перед образовательными учреждениями в рамках реализации программ инклюзивного образования;

– обеспечение доступности образовательного процесса (оборудование, обеспечивающее возможность совмещенного обучения учащихся с инвалидностью и учащихся без нарушений развития, специальное коррекционное оборудование для реабилитации учащихся с инвалидностью);

– обеспечение физической доступности зданий и помещений образовательных учреждений (для учащихся с нарушением опорно-двигательных функций, инвалидов по слуху, зрению).

При создании соответствующих условий для инклюзивного образования предъявляются следующие требования к оборудованию для того, чтобы были обеспечены:

– возможность вовлечения учащихся с инвалидностью в систему инклюзивного или интегрированного образования;

– возможность адаптации учащихся с инвалидностью к образовательной среде учебного заведения, доступ к системе реабилитации;

– комфортные условия работы, снижение нагрузки на педагогов;

– комфортные условия для обучения других групп учащихся, относящихся к категории «норма».

В настоящее время немало фирм, разрабатывающих оборудование и приспособления, а также технические средства обучения, создающие комфортные условия для обучающихся с ОВЗ. Перечислим некоторые приспособления для оказания содействия в обучении лиц с ОВЗ с различными нарушениями здоровья.

FM-системы передают звук (например, голос преподавателя) с микрофона непосредственно на динамики слуховых аппаратов слабослышащих учащихся, что позволяет им обучаться совместно с нормально слышащими учащимися.

FM-система состоит из передатчика и приемника. Звук с микрофона преподавателя поступает на миниатюрный FM-передатчик, который транслирует радиосигнал на FM-приемник учащегося. Далее сигнал передается на слуховой аппарат учащегося посредством индукционной петли. Все современные слуховые аппараты оборудованы режимом приема такого индукционного сигнала с FM-систем, слабослышащим учащимся достаточно просто переключить свои слуховые аппараты в режим приема такого сигнала (режимы “T” или “M/T”).

Преподаватель имеет возможность свободно перемещаться по классу или аудитории, не напрягать голосовые связки, индивидуально работать со слабослышащими учащимися.

Система автоматически регулирует громкость голоса преподавателя до выбранного учащимся оптимального уровня.

Радиокласс.

Если в классе или аудитории используется несколько FM-приемников, то такой набор называется «Радиокласс».

Использование радиокласса позволяет создать в любом учебном помещении условия для комфортного обучения учащихся с разными возможностями по слуху. Более того, все FM-приемники имеют “гнездо” для обычных наушников, и такие системы могут использоваться, в том числе учащимися без нарушений по слуху, в больших аудиториях, а также при реализации специальных задач – например, синхронного перевода.

Радиоклассы могут использоваться и при проведении культурных, экскурсионных, спортивных мероприятий, что позволяет слабослышащим учащимся быть полностью вовлеченными в общественную жизнь учебного заведения.

Акустические системы (Системы свободного звукового поля).

Акустические системы являются дополнительным элементом радиоклассов и служат для создания в учебном помещении условий для хорошей слышимости для всех групп учащихся.

Голос преподавателя поступает с микрофона через FM-передатчик на акустическую колонку. Одновременно сигнал поступает и на FM-приемники слабослышащих учащихся. Динамики аудиоклонок мягко усиливают голос преподавателя, равномерно распространяют его по помещению.

Дополнительной функцией системы является возможность реабилитационных занятий со слабослышащими учащимися за счет обучения восприятию речи без задействования FM-приемника учащегося.

Информационные (индукционные) панели.

Индукционные системы также служат для передачи голоса или иного аудиосигнала с микрофона непосредственно в слуховые аппараты или кохлеарные импланты учащихся, когда неудобно использовать индивидуальные FM-системы – в библиотеке, в кабинете директора, в спортзале, в деканате и при необходимости обеспечить трансляцию выступления в крупных аудиториях, актовых залах без выдачи индивидуальных FM-приемников.

В больших общественных помещениях (актовые и концертные залы, большие аудитории, холлы, коридоры) размещаются стацио-

нарные информационные панели, которые подсоединяются к громкой связи зала (микрофону, звукоснимающему оборудованию, микшерному пульту) и обеспечивают значительный радиус передачи речи, музыки (до 700 кв.м.).

Коррекционно-развивающий программный комплекс предназначен для проведения индивидуальных и фронтальных занятий по развитию, коррекции слуха и речи в образовательных учреждениях, реализующих функции коррекционного развития в условиях инклюзивного образования. Он включает с себя набор учебно-коррекционных программ для учащихся разных возрастов, имеющих нарушения слуха, речи, произношения, заикания, дыхания и пр.; модуль индивидуальных баз данных учеников; модули (программы) коррекционно-развивающего характера; модуль графической визуализации речи; персональный компьютер или ноутбук; микрофон (один или несколько); колонки или акустическую систему (с возможностью подключения FM-систем для передачи голоса на слуховые аппараты учащихся).

Также нужны следующие индивидуальные опции:

- интерактивная компьютерная доска с необходимым программным обеспечением для занятий;
- мультимедийный проектор.

Сурдологопедические тренажеры представляют собой комплексные программы по коррекции разных сторон устной и письменной речи детей. Они позволяют работать с любыми речевыми единицами – от звука до текста, решать разнообразные задачи по коррекции речевого дыхания и голоса, развитию лексико-грамматической стороны речи; внесению игровых моментов в процесс коррекции речевых нарушений; многократному дублированию необходимого типа упражнений и речевого материала; использованию различных стимульных материалов (картинки, буквы, слоги, слова, предложения, звучащую речь); работе на разных уровнях сложности в зависимости от возможностей ученика; коррекции восприятия, внимания, памяти.

Инсталляционный комплект включает в себя блок обработки сигнала, микрофон, основную программу и программы работы со словарями, подробное текстовое практическое руководство с описанием приемов работы и методики по проведению индивидуальных и групповых занятий.

Слухоречевые тренажеры предназначены для проведения индивидуальных занятий по развитию слухового восприятия, отработки ритмико-интонационной речи в коррекционной работе с детьми, имеющими различную степень потери слуха. Используются в коррекционных учебных заведениях, а также в учебных заведениях, реализующих систему инклюзивного образования.

Они включают в себя специализированный звукоусилитель, к которому подключены наушники высокой мощности. Оборудование вырабатывает глубокий и качественный звук, что является незаменимым при аудиотренировке детей с нарушениями слуха. Тренажер помогает осмыслить и понять каждое сказанное слово; помогает слышать свой голос, развивать свою речь, общаться с педагогом с большим пониманием и уверенностью; имеет высокое качество звука, позволяет учащимся регулировать свой голос.

Комплект реабилитационных материалов – это сборник методических пособий, необходимых для педагогической слухоречевой реабилитации людей с нарушенной функцией слуха.

Это уникальный информационный ресурс для родителей детей, взрослых пользователей, сурдопедагогов, логопедов, реабилитологов, сурдологов-аудиологов, педагогов в школах; всех специалистов, занятых в процессе реабилитации людей с нарушенным слухом.

Комплект реабилитационных материалов создан ведущими мировыми и отечественными специалистами в области кохлеарной имплантации, слухопротезирования, сурдологии, аудиологии и коррекционной педагогики.

Компьютерный комплекс для слабовидящих представляет из себя учебное место для инвалидов по зрению, обеспечивает возможность работы учащегося с графической, текстовой и печатной информацией (например, учебные материалы, пособия).

Комплекс предоставляет учащемуся следующие основные возможности:

- увеличение и отображение на экране фрагмента документа с необходимым учащемуся уровнем увеличения;
- оптимальный для учащегося уровень контрастности и яркости документа;
- удобную и быструю навигацию по документу, с которым осуществляется работа учащегося;

– распознавание и чтение текста (при комплектовании системы синтезатором речи).

Комплекс включает в себя: персональный компьютер, видеоувеличитель, программное обеспечение экранного доступа, может комплектоваться синтезатором речи, 3D принтером шрифтов Брайля, читающими устройствами.

Электронные видеоувеличители предназначены для чтения текста и рассматривания мелких рисунков слабовидящими учащимися с остротой зрения от 0,01 до 0,1. В зависимости от сферы применения могут различаться в размерах и возможностях.

Пособия и книги предназначены для занятий со слабовидящими или незрячими детьми по общеобразовательным предметам в школе, для занятий с дошкольниками в детском саду. Вся информация дублируется шрифтом Брайля. Пособия составляются в полном соответствии со стандартными школьными программами

Письменные принадлежности для письма по Брайлю предназначены для использования на уроках в школах для незрячих и слабовидящих детей, а также дома для закрепления полученных навыков.

Устройства для воспроизведения обучающих аудиопособий представляют из себя удобный миниатюрный «плеер», который предназначен для воспроизведения аудиопособий, записанных на флэш-картах в специальном криптозащищенном формате, принятом Всероссийским обществом слепых и Российской государственной библиотекой для слепых в качестве общероссийского стандарта для обеспечения фондов специальных библиотек и школ для слабовидящих и слепых.

Для организации досуга во внеурочное время рекомендуются настольные игры:

- тактильные шашки, шахматы, домино, нарды;
- пятнашки, судоку, монополия со шрифтом Брайля;
- игральные карты со шрифтом Брайля;
- мячи: звенящие и со звуковым сигналом.

Для организации быта требуются специальная посуда и устройства – это незаменимые помощники в ежедневной жизни, а также в учебной организации в столовой во время приема пищи. Приспособления пригодятся незрячим и слабовидящим детям. Это такие приспособления:

- салфетка нескользящая, ограничитель тарелки;
- рельефный держатель для чашек, нескользящая миска;
- индикатор уровня жидкости, адаптированные ложка и вилка.

Специальные клавиатуры предназначены для содействия в использовании компьютера учащимися с ограниченными моторными функциями. Различные типы клавиатур могут быть адаптированы к определенным разновидностям ограничений.

Учащиеся с моторными нарушениями средней и высокой степени нуждаются в клавиатурах с клавишами увеличенного размера, расположенными далеко друг от друга, а также в клавиатурах, в которых каждая кнопка расположена в специальной углубленной полости – все это облегчает работу на клавиатуре и позволяет исключить возможность одновременного нажатия разных клавиш. Клавиатуры такого типа снабжены регулируемой задержкой нажатия клавиши, функцией исключения двойного нажатия или долгого нажатия, регулирования скорости повторного нажатия.

Учащиеся с ограниченным радиусом движения (дистрофия мышц, заболевания суставов, отсутствие конечностей и др.) нуждаются в специальных маленьких клавиатурах, клавиши на которых могут быть расположены радиально и компактно.

Портативный дисплей-клавиатура брайля.

Дисплей-клавиатура Брайля – это электромеханическое устройство для незрячих людей, владеющих азбукой Брайля, позволяющее им полноценно пользоваться персональным компьютером. Дисплей-клавиатура Брайля снабжен высококачественными брайлевскими клавишами и рассчитан на пальцевое управление и восприятие информации. Устройство можно использовать вместе с программами экранного доступа, что позволяет учащимся полностью управлять компьютером на своем учебном месте.

Коррекционно-развивающие пособия для детей и учащихся с разными формами инвалидности предназначены для использования в учреждениях дошкольного воспитания, а также в начальных классах образовательных школ, реализующих систему инклюзивного образования. Индивидуальная комплектация зависит от стоящих перед учебным заведением задач, особенностей обучающихся.

Комплектация коррекционно-развивающих пособий может состоять из комплекта оборудования и игрушек для развития зрительной функции и зрительного восприятия; адаптированных комплексов для детей-инвалидов по слуху; набора игрушек для развития детей и учащихся с формами аутизма и ДЦП; развивающего набора на креплениях для детей на инвалидных колясках.

Сенсорная комната – особым образом организованное и оформленное помещение, безопасное и интересное для ребенка и взрослого. Сенсорная комната – это идеальная среда для отдыха, расслабления и развития.

Сенсорная комната рекомендована детям дошкольного, младшего и старшего школьного возраста; взрослым с изменяемым поведением, психическими отклонениями, неврологическими заболеваниями, поражением опорно-двигательного аппарата, нуждающимся в нормализации психологического и эмоционального состояния; детям и взрослым при комплексном восстановительном лечении.

В ней могут быть мягкое оборудование, светозвуковые панели, воздушнопузырьковые трубки, сухие бассейны, тактильное оборудование, развивающие оборудование, фиброоптические изделия и др.

Рабочее место для ребенка с нарушением опорно-двигательного аппарата.

Учащиеся с нарушениями опорно-двигательных функций и маломобильные группы учащихся нуждаются в специальной мебели, которая позволит правильно и комфортно расположиться ребенку на рабочем месте.

Варианты специализированной мебели:

Детский ортопедический стул, подставка для ног, абдуктор, дополнительная опора, парта с боковой и задней приставкой.

Интерактивная компьютерная доска с проектором выполняет широкий круг задач при совместном обучении учащихся с разными возможностями здоровья в качестве многофункциональной рабочей поверхности общего пользования. Изображение на экран передается с проектора, преподаватель может использовать доску для демонстрации разнообразных обучающих материалов с компьютера (как обычная система «компьютер – проектор – доска»). Но в отличие от обычного экрана под поверхностью интерактивной доски нахо-

дится специальный слой, воспринимающий прикосновения и передвижения специального маркера-стилуса или пальца. В итоге доска обеспечивает возможность работать на экране, как на современном сенсорном телефоне или планшете – писать, рисовать, выполнять упражнения, управлять программами, переключать материалы. Это удобный и современный инструмент! Доска позволяет рисовать на экране и обычными сухостираемыми маркерами.

Знаки доступности в образовательной организации – это знаковые средства отображения информации (предупреждающие знаки, таблички и наклейки, программы мероприятий и пр.). Они размещаются при входе в учебные заведения и в учебные помещения для демонстрации доступности объекта.

Стоянка для инвалидов.

Место парковки оборудуется специальным знаком «Парковка для инвалидов» и обозначается специальными разметками на асфальте, сделанной черной и желтой красками по трафарету. При этом необходимо обеспечить необходимые размеры парковочного места – 4 x 3.5 м.

Тактильная плитка позволяет слабовидящим учащимся получать информацию о направлении движения (на улице и в помещении учебного заведения), наличии препятствий (двери, дорога, ступени).

Противоскользящие покрытия устанавливаются на прилегающей территории, на входе, в ряде случаев внутри здания, в котором пол скользкий. Также необходимы противоскользящие покрытия на ступенях лестницы, предохраняющие учащихся от любых случаев падения и скольжения.

Пандусы позволяют учащимся преодолевать лестницы и препятствия на инвалидных креслах.

Мобильные лестничные подъемники предназначены для транспортировки учащихся в инвалидных креслах по лестницам, на которых нет возможности установить пандусы, или которые имеют слишком крутой наклон. Они не требуют установки, просты в использовании, позволяют осуществлять подъем по лестнице с углом наклона до 35 гр., заряжаются от бытовой электросети -220 В.

Поручни служат для опоры во время передвижения или выполнения действий учащимися с ограниченными возможностями. Это касается как инвалидов по зрению, так и людей с нарушениями

функций опорно-двигательного аппарата. Поручни обеспечивают необходимую поддержку и опору при ходьбе, стоянии и сидении.

Кнопки вызова помощника предназначены для дистанционного вызова помощника (сотрудника, охранника) при любых затруднениях или вопросах, возникающих у учащегося или посетителя. Кнопка подает сигнал, приемник показывает место, откуда поступил сигнал. Кнопка должна быть совмещена со специальным обозначением.

Звуковые маяки и информаторы предназначены для воспроизведения заранее записанных на устройство аудиосообщений с целью информирования незрячих и слабовидящих учащихся и посетителей учебного заведения. Помогают ориентироваться в здании (например, информация о местонахождении, препятствиях), узнавать важную информацию.

Сообщения записываются в память устройства в зависимости от потребностей учреждения, могут проигрываться как при нажатии на кнопку (по команде оператора, при самостоятельном нажатии учащегося или посетителя) или автоматически при срабатывании датчика движения.

Контрастная маркировка позволяет слабовидящим учащимся и посетителям получать информацию о наличии препятствий (контрастные круги на дверях, контрастные полосы на ступенях).

Информационные таблички, мнемосхемы – это средства отображения информации, с помощью которых учащиеся и посетители с ограниченными возможностями здоровья получают информацию о доступности объектов, схемах перемещения, путях эвакуации.

Мнемосхема – тактильное табло, представляющее собой схему движения по кабинетам в здании. Все необходимые надписи выполнены в виде плоско-выпуклых элементов и дублируются шрифтом Брайля.

Рельефные знаки и таблички со шрифтом Брайля применяются как информационные указатели рядом с дверьми внутри здания, на дверях кабинетов.

Бегущая строка позволяет учащимся и посетителем учебных заведений с нарушениями слуха оперативно получать информацию визуальным способом.

Информационный терминал предназначен для получения общей информации об учебном заведении, расписании занятий, препода-

вательском составе, событиях и мероприятиях, отображает интерактивный план здания и пути прохода по нему. Обладает мультязычным интерфейсом и возможностью адаптации под конкретные требования пользователя (для слабовидящего увеличивается шрифт и размер данных, для слабослышащих прилагается индукционная панель, для инвалидов-колясочников поле вывода информации перемещается в удобную зону внизу экрана).

Только комплексное оснащение учебного здания и учебного процесса позволяет сделать его доступным для обучения лиц с ОВЗ.

1.7. Индекс инклюзивности как руководство к самообследованию образовательной организации

Индекс (с английского *index*) – многозначный термин. Основные значения этого термина таковы: 1) список, указатель (например, индекс выходящих книг); 2) цифровой или буквенный показатель чего-нибудь (индекс цен); 3) объект базы данных, создаваемый с целью повышения производительности поиска данных. В случае применения «индекса» к измерению результатов инклюзивного образования он выступает в роли инструмента измерения, выявления того, в какой степени инклюзивная образовательная организация является инклюзивной в полном смысле этого слова. Индекс инклюзивности дает возможность проанализировать сильные и слабые стороны в инклюзивной организации. Индекс инклюзивности может быть использован для проведения мониторинга в общеобразовательных учебных заведениях с целью самоанализа условий и процесса обучения детей с особыми образовательными потребностями. Индекс инклюзивности дает возможность разработать план развития учебного заведения на основе полученных результатов самообследования.

Данный индекс инклюзивности является попыткой определить основные направления оценки образовательной организации. При написании данного материала автором частично использован сборник «Index for inclusion» (составители Tony Booth и Mel Ainscow)

[Index for inclusion: developing learning and participation in schools, Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE 2011), Bristol BS16 1QU, UK], однако этот материал – не перевод текста, а модуль показателей образовательной организации, считающейся инклюзивной.

Рассмотрены лишь общие показатели сформированности направлений и измерения инклюзивности. Индекс инклюзивности может стать руководством для образовательных организаций, которые встали на путь создания инклюзивной системы. Данные организации могут использовать Индекс инклюзивности для того, чтобы анализировать основные проявления инклюзивной политики, инклюзивной культуры и инклюзивной практики с целью выявления различных барьеров в реализации идей инклюзивного образования, определить свои собственные приоритеты в развитии системы и оценке прогресса; использовать данный индекс в качестве составной части существующих стратегий развития, проводя глубокий анализ деятельности образовательной организации.

Индекс выполняет измерительную функцию социальной модели «disability» (неспособности, инвалидности), опирается на существующий мировой опыт развития инклюзивного образования и способствует выявлению не только достижений, но и недостатков в создании инклюзивной системы.

Индекс предназначен для педагогов и воспитателей, специалистов (психологов и дефектологов), работающих в инклюзивных образовательных организациях.

Необходимо помнить о том, что готовых рецептов (методик, технологий, приемов), которые могли бы использовать педагоги в конкретных ситуациях, не бывает, так как каждая личность ребенка уникальна и неповторима, каждая образовательная ситуация специфична. Педагоги и специалисты тоже отличаются друг от друга уровнем профессионализма и творческими способностями. Каждая образовательная организация должна стремиться создавать собственные подходы, методики, условия с учетом законодательной базы инклюзивного образования, материально-технических условий, профессиональных компетенций педагогов.

Знание психологических особенностей детей и их родителей, социальной ситуации их развития, гуманизм, толерантность, любовь

к детям и убежденность в высокой социальной значимости своего труда позволят педагогам успешно реализовывать идеи инклюзивного образования.

Ниже мы излагаем основные подходы, которые должны быть учтены при измерении инклюзивности.

Инклюзивное образование – это «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [55].

В понимании сущности и предназначения инклюзивного образования мы рекомендуем ориентироваться на определение ЮНЕСКО: «В понятие «инклюзия» необходимо включать способы интеграции культурного, политического, расового, этнического, полового и языкового разнообразия».

В данном определении ключевое слово – «разнообразие». С этой точки зрения все дети (и взрослые) разнообразны, не похожи друг на друга и имеют какие-либо различия. В этом ракурсе инклюзивное образование означает полную адаптацию учебно-воспитательного процесса к каждому обучающемуся с учетом специфики разнообразия, отличительных возможностей каждой отдельно взятой личности. Ключевое отличие инклюзивного образования заключается в адаптации образовательной среды к ребенку. В то же время, обучение ребенка с ОВЗ в общеобразовательной организации имеет целью ускорение его адаптации к жизни в социуме.

Принципы инклюзивного образования

1. Равно ценить всех обучающихся и сотрудников.
2. Расширять участие обучающихся в культурных, учебных и общественных делах образовательных организаций, снижать «исключенность» учащихся из этих сфер деятельности.
3. Провести реструктуризацию культуры, политики и практики в организациях с целью организации обучения всех категорий учащихся.
4. Снизить барьеры на пути к обучению и к участию в делах организации всех обучающихся, не только для тех, кто имеет ограничения в состоянии здоровья или для тех, кто отнесен к категории «имеющих особые образовательные потребности».

5. Стремиться снизить барьеры у «особенных» учащихся в обучении и в участии в делах организации, чтобы в дальнейшем достичь изменений для всех обучающихся в более широком смысле.

6. Различия между обучающимися следует рассматривать как различия интеллектуальных и материальных ресурсов, необходимых для их обучения.

7. Признавать право обучающихся на получение образования по месту жительства.

8. Усиливать значимость инклюзивного образования в создании инклюзивного общества и в развитии инклюзивных ценностей.

9. Содействовать взаимной поддержке отношений между образовательными организациями и общественностью.

10. Признавать, что инклюзия – «включение в образование» – является одним из аспектов интеграции личности в общество.

Соблюдение и реализация этих принципов является обязательной для всех сотрудников инклюзивной образовательной организации.

Измерение инклюзивности

В мировой практике рассматривается три параметра инклюзивности:

А. Создание инклюзивной культуры;

В. Проведение инклюзивной политики;

С. Развитие инклюзивных практик.

Параметр А: Создание инклюзивной культуры.

A1: Создание сообщества равных людей.

A2: Признание инклюзивных ценностей.

Параметр В: Проведение инклюзивной политики.

V1: Оказание поддержки всем категориям обучающихся.

V2: Управленческая политика организации.

Параметр С: Развитие инклюзивной практики.

C1: Организация процесса обучения.

C2: Мобилизация ресурсов.

Параметр А: Создание инклюзивной культуры.

A1: Построение сообщества равных людей.

Показатели

1. Каждый осознает с радостью, что он принят в образовательное сообщество данной местности.

2. Обучающиеся помогают друг другу.
3. Все работники организации сотрудничают друг с другом.
4. Сотрудники и обучающиеся относятся друг к другу с уважением.
5. Существуют партнерские отношения между сотрудниками и родителями/опекунами обучающихся.
6. Сотрудники и руководители образовательной организации работают слаженно.
7. Общественность также участвует в жизни образовательной организации.

A2: Признание инклюзивных ценностей.

Показатели

1. Школа развивает инклюзивные ценности.
2. Сотрудники, руководство школы, обучающиеся и родители/опекуны разделяют «философию включения», т. е. инклюзии.
3. Всех обучающихся ценят одинаково.
4. Сотрудники и обучающиеся относятся друг к другу по-доброму, уважая другого, признавая его суверенность, человеческое достоинство; относясь как к субъектам, занимающим определенную социальную роль в обществе.
5. Сотрудники стремятся устранить барьеры на пути к обучению учащихся и к их участию во всех делах образовательной организации.
6. Школа стремится искоренить дискриминацию обучающихся.
7. Школа поощряет ненасильственное взаимодействие и разрешение конфликтов.
8. Школа способствует укреплению здоровья детей и взрослых.

Параметр В: Проведение инклюзивной политики.

V1: Оказание поддержки всем категориям обучающихся.

Показатели

1. Координируются все формы поддержки и реабилитации обучающихся.
2. Деятельность в области развития персонала помогает сотрудникам отвечать потребностям «разных» обучающихся.
3. Политика в области «особых образовательных потребностей» – это политика в области «инклюзии»
4. Кодекс работы с детьми с особыми образовательными потребностями используется с целью уменьшения барьеров в обучении и участии в делах организации всех обучающихся.

5. Поддержка тех, кто изучает русский и родные языки, осуществляется регулярно.

6. Политика в области оказания благотворительности и помощи семьям, оказавшимся в сложной жизненной ситуации, имеет положительные результаты.

7. Отсутствуют барьеры к поступлению в образовательную организацию детей из незащищенных слоев населения.

B2: Управленческая политика организации.

Показатели

1. Назначение сотрудников и их продвижение осуществляется справедливо.

2. Всем новым сотрудникам оказывается помощь в процессе освоения профессиональных задач.

3. Здание образовательной организации оборудовано таким образом, чтобы все обучающиеся и педагоги имели физический доступ ко всем ресурсам образовательной организации.

4. Всем новым обучающимся оказывается помощь в процессе адаптации к образовательной организации.

5. Проявляется уважительное отношение ко всем национальностям и религиозным взглядам.

6. Профессиональное саморазвитие помогает педагогам справляться с профессиональными задачами обучения различных категорий детей.

Параметр С: Развитие инклюзивной практики.

С.1. Организация процесса обучения.

Показатели

1. При планировании учебно-воспитательного процесса учитывается необходимость обучения и научения всех обучающихся.

2. Занятия вдохновляют всех обучающихся на активное участие и проявление личностных качеств.

3. Обучающиеся активно вовлечены в процесс самообучения и самообразования.

4. Обучение осуществляется в сотрудничестве.

5. Оценивание обучающихся способствует формированию навыков самооценки.

6. Дисциплина в классе основана на взаимоуважении.

7. Учителя планируют, обучают и проводят анализ достижений детей в сотрудничестве.

8. Учителя заботятся о том, чтобы поддерживать участие в делах организации всех обучающихся.

9. Домашние задания способствуют самообразованию обучающихся.

10. Все обучающиеся принимают участие во внеклассных мероприятиях.

С.2. Мобилизация ресурсов.

Показатели

1. Различия между обучающимися являются различиями между интеллектуальными и материальными ресурсами, необходимыми для обучения.

2. Компетентность сотрудников (знание и опыт) используется полностью.

3. Сотрудники разрабатывают ресурсы для поддержания обучения и участия в делах образовательной организации всех обучающихся.

4. Образовательные ресурсы являются открытыми.

5. Материальные и образовательные ресурсы распределяются для всех обучающихся честно и справедливо.

Дополнительные показатели

Готовность педагогов реализовывать инклюзивную культуру и инклюзивную практику

В реализации инклюзивного образования главная роль принадлежит педагогу. Его профессиональная компетентность и гуманизм являются гарантом создания инклюзивной образовательной среды. Специальная подготовка педагогов для работы в инклюзивных образовательных организациях является одним из основных условий эффективности системы, наряду с созданием доступной среды и материально-технических условий для развития инклюзивного образования.

Предлагаем оценить по 10-балльной шкале следующие качества педагогов, занятых в инклюзивной образовательной организации.

1. Личные качества:

– гуманизм;

– толерантность;

- любовь к детям и к людям;
- общая культура;
- терпеливость;
- сдержанность;
- коммуникабельность.

2. Профессиональная компетентность и профессиональные качества:

- владение научными основами своего предмета (предметов);
- владение технологиями обучения и воспитания всех детей, в т.ч. с ОВЗ;
- коммуникативная компетентность;
- умение налаживать контакты с коллегами;
- умение находить и реализовывать индивидуальные маршруты обучения и воспитания всех, в том числе, «особых» обучающихся;
- умение устанавливать доверительные отношения с семьями обучающихся, в том числе, с семьями «особых обучающихся»;
- перманентное самообразование;
- общественная активность;
- убежденность в высокой значимости своей профессии;
- творческий подход к любому виду деятельности.

3. Особые (фасилитаторские) качества:

- умение быть «рядом и вместе» с каждым;
- быстрое реагирование на проблемы обучающихся, оказание помощи в их решении;
- проявление веры в успех всех и каждого.

Обобщение полученных данных по всем показателям, анализ сильных и слабых сторон позволяют выявить, в какой степени образовательная организация по содержанию своей деятельности является инклюзивной и отвечает социальной потребности общества.

ГЛАВА 2. ПЕДАГОГ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Гуманотворческая парадигма подготовки педагогов инклюзивного образования

Положительной чертой современной фазы развития общества является стремление к пониманию того, что самым ценным ресурсом государства являются не энергоносители и золотой запас, а человеческие интеллектуальные ресурсы. Более того, интеллектуальные ресурсы являются основным потенциалом управления обществом, основным инструментом обеспечения его стабильности и безопасности. А высшее профессиональное педагогическое образование в этих условиях является важнейшим инструментом развития интеллектуального потенциала общества. Потому что оно в лице молодого поколения формирует интеллектуальные ресурсы и обеспечивает увеличение духовного потенциала общества и развитие производительных сил.

Ясно же, что облик бескризисного цивилизованного общества связан с обликом Человека, который будет создавать это общество. А каким будет тот человек, который будет строить будущее, во многом зависит от того, какую мы построим сегодня систему образования, какую мы воспитаем молодежь. Опыт нашего ближайшего соседа Украины демонстрирует, что бывает, когда на протяжении десятков лет в головы молодому поколению вдалбливаются чуждые идеи. Чтобы не было такого, воспитательные традиции и культуры разных народов, будущие педагоги должны изучать и применять в учебно-воспитательном процессе, обучаясь в вузе. Имеем ли мы такую возможность?

В России, к сожалению, в профессиональной подготовке учителей основное внимание уделяется специальной подготовке (математической, исторической и т. д.). В процентном соотношении почти в *2 раза больше* времени по сравнению с Англией и США. В то же время, на психолого-педагогические дисциплины тратится в *2,5 раза*

меньше и, наконец, педагогической практике уделяется время более чем в *3 раза меньше*. Вот и получается, что мы готовим урокователей, т. е. преподавателей тех или иных предметов, а не учителей в полном смысле этого слова. Учитель – это тот, кто учит жить, а не просто преподает математику, историю. Ведь от учителя требуют *все и все*. В школе что-то не так: где были учителя? В обществе с моралью плохо: куда смотрит школа?

Конечно, нелепо требовать полной отдачи и творческого подхода в работе от урокователей, которых в современной школе немало. Собственно, что с них требовать, если зарплату они получают за количество проведенных уроков. Пора всем (и обществу, и государству) понять истину о том, что если образование – это один из наиболее мощных инструментов для моделирования цивилизованного общества, то учитель – достаточно мощный двигатель его строительства и реализации. Не потому ли многие выдающиеся умы человечества не единожды отмечали: *если страна хочет иметь морально и духовно здоровое молодое поколение, задумывается о своем будущем, она должна быть внимательнее к педагогам*. Надо помнить о том, что школа – один из немногих социальных институтов, уроки жизни в которой проходят все граждане страны.

Развитие инклюзивной системы образования – это в какой-то мере инновационная деятельность, которой предстоит заниматься и вузам, и общеобразовательным учреждениям. Международный опыт показывает, что развитие системы инклюзивного образования – долгосрочная стратегия, требующая толерантности и терпимости, непрерывности и преемственности, последовательности и поэтапности, т. е. целостного и комплексного подхода для ее реализации. Процесс развития инклюзивного образования в нашей стране требует принципиальных изменений в системе не только среднего («школа для всех»), но и профессионального и дополнительного образования («образование для всех»).

Любой учитель, имеющий опыт обучения детей с различными возможностями в обычном классе, скажет, что включение таких детей – это комплексный и сложный процесс. Чтобы добиться успеха, учителя должны быть не только высококвалифицированными, но и мотивированными специалистами. Высокая квалификация и

мотивация учителей необходимы, поскольку инклюзия имеет своей целью эффективное обучение, что, безусловно, очень важно для любой школы. Повышение качества образования через развитие инновационных образовательных практик является основной целью в деятельности каждого учителя и каждой школы, это тем более важно для инклюзивной образовательной организации и работающих в ней педагогических кадров.

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

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

Новые ожидания предполагают и новые требования к управлению и функционированию педагогических кадров, делегируя им новые полномочия и новый уровень ответственности, то есть перестройку всей системы внутренних и внешних отношений. В российском образовании должны быть выстроены новые связи и новые формы взаимодействия и сотрудничества между специалистами в каждом образовательном учреждении. Это сложнейшая и относительно новая для российского образования задача. Необходимо преодолеть старые формы деятельности специалистов в плане того, чтобы сделать их

более мобильными, контактными, гибкими, легко приспособляющимися под развивающиеся потребности различных детей.

Перед педагогическим образованием общество объективно поставило поистине историческую задачу: обеспечить высокую функциональность человека в условиях стремительного изменения информации в пределах одного поколения людей. Поэтому педагогическое образование обязано создать в обозримом будущем новый тип педагога. Это профессионал-наставник, посредник для освоения человеком любого возраста необходимых знаний, культуры, норм поведения. Новый педагог должен быть ориентирован на вызовы и запросы времени, главным в его деятельности являются знание и умение оказать помощь в формировании личности не просто обучаемого, а *человека*. Как утверждают умы человечества, если педагогическое образование не станет приоритетным направлением государственной политики, нация окажется на задворках цивилизации.

В контексте гуманистической ориентации общества современному педагогу особенно необходимы: *педагогическая наблюдательность* – умение определять потребности ребенка и те ограничения, которые мешают их реализации; *аттракция* – способность стимулировать продуктивное эмоционально-личностное взаимодействие; *педагогический оптимизм* – желание видеть сильные стороны ребенка и опираться на них, «золотники его здоровья»; *педагогическая ответственность* – умение понимать индивидуальные проявления в поведении ребенка, создавать условия для дальнейшего развития его как индивидуальности; *педагогическая настойчивость* – потребность определять и отстаивать интересы ребенка в различных жизненных ситуациях.

Как видим, в мире идет историческая смена функций педагога. Кроме того, чтобы только учить и воспитывать, он должен будет уметь обеспечить обмен опытом, действиями, ценностями, смыслами своих слушателей, учащихся, то есть осуществлять специальную деятельность по инкультурации детей и взрослых. Главной проблемой педагогического образования становится подготовка учителя к формированию ситуации развития личности обучаемого, а не только передачи ему знаний на уровне информации. Эффективность деятельности педагога в данном случае зависит от того багажа знаний

методов развития личности, которые становятся частью самой личности педагога.

Какой большой и обширный круг знаний из разных областей наук и какой богатый методический и социальный опыт взаимодействия с учениками разных образовательных потребностей и способностей необходимо иметь учителю, чтобы удовлетворить все интеллектуальные, нравственные и культурологические потребности формируемого им человека, быть в состоянии оказывать ему постоянную и разностороннюю помощь в его адаптации к условиям жизни?!

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

Действительно, актуализация проблем человека в современном мире, гуманистическая переориентация общественного сознания и одновременная критика авторитаризма в образовании выдвинули на первый план проблему формирования учителя. Именно от гуманного учителя, по праву являющегося одним из центральных звеньев (главное ядро – формирующийся человек) системы инклюзивного образования, во многом зависит решение важнейшей задачи формирования нового поколения молодежи как основного ресурса прогрессивного развития страны

Несмотря на то, что педагогическая деятельность ориентирована на внешние ожидания и социальные установки, отраженные в государственных стандартах, суть ее состоит все-таки в реализации ценностных общественных установок в сознании обучаемых через личность и профессионализм педагога.

К сожалению, государственная образовательная политика современной России вовлечена в процессы глобализации, не имея отчет-

ливого философско-культурологического обоснования необходимых перемен. Она строится в усеченном контексте политико-экономической «рыночной» глобалистики, в идеологии технократической модернизации, не учитывая специфики образования как особой сферы гуманитарной практики, традиций и реформационного опыта культуры россиян.

Тем более тревожно исключение из педагогических образовательных программ знаний ценностного (аксиологического) цикла. Выпускник педагогического университета за все время обучения может ни разу не услышать таких слов, как «эстетика» и «этика», не получит способности и потребности размышлять по этому поводу, а это значит, что не сможет мотивировать собственное профессиональное поведение.

Поскольку важнейшей целью реализации инклюзивного образования является гуманизация всей системы образования, то и начинать надо работу с *подготовки гуманного учителя*, который только и сможет формировать личность *гуманного ученика*. В инклюзивной школе должны работать именно такие учителя, специально отобранные и специально подготовленные для работы в такой школе. Понятно, что учителю работать в такой школе будет гораздо сложнее, стало быть, и заработная плата у него должна быть гораздо выше.

Считаем необходимым еще раз подчеркнуть мысль о том, что актуализация проблем человека в современном мире, гуманистическая переориентация общественного сознания и одновременная критика авторитаризма в образовании выдвинули на первый план проблему формирования гуманного учителя. Действительно, именно от учителя, по праву являющегося центральным звеном системы образования, во многом зависит решение важнейшей задачи формирования нового поколения профессиональных кадров как основного ресурса прогрессивного развития страны. Но прежде чем перейти к непосредственному изложению форм и методов формирования такого педагога, разберемся сначала в некоторых терминах.

Гуманизм, как известно, имеет много аспектов, поэтому является широкой философской, социологической, психологической, педагогической категорией. Для обозначения специфики нравственного проявления гуманизма следует употреблять термин *гуманность*. Вы-

деление этого термина как нравственного качества показывает, что в морали существуют и формируются особые специфические признаки гуманизма, реализующиеся в отношениях личности (к обществу, к природе, к людям, к самому себе).

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

Родовым понятием данной парадигмы является понятие гуманотворчество – особый способ самоактуализации личности путем гуманотворческой деятельности, т. е. деятельности, обладающей выраженным нравственным, гуманным смыслом, направленной на творение блага другим людям и основанной на последовательной реализации творческого потенциала личности. Такая деятельность, является отражением как гуманистического, так и творческого начала личности и способствует проявлению и обогащению всего ее многообразного человеческого ресурса. Именно такая деятельность обладает, на наш взгляд, наиболее значительным образовательным и воспитательным потенциалом в формировании личности будущего учителя.

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

Когда мы спрашиваем выпускника, получившего диплом учителя, доволен ли он полученным образованием, то он, как правило,

отвечает, что доволен той подготовкой, которую ему дала высшая школа. Однако, поработав хоть немного в школе, многие молодые учителя обязательно скажут, что им не хватает именно глубокой и разносторонней вузовской подготовки. Для одних оказывается трудным решать даже те задачи, которые предлагаются на ЕГЭ, для других – общение с учениками или с их родителями и т. д.

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

Смысл современного понятия «инклюзивное образование», как было установлено в материалах первого тома, состоит в идее совместного обучения детей с разными образовательными потребностями и разными психофизиологическими возможностями. Для ее реализации необходима толерантность особого рода, которая может быть достигнута лишь планомерной системой гуманных форм воспитания подрастающего поколения. Такая система может быть реализована профессионалом, современным гуманным учителем, владеющим как медицинским и педагогическим инструментарием, так и обладающим широким спектром собственно гуманитарной образованности.

Сегодня подготовка специалистов для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья ведется на факультетах или отделениях коррекционной педагогики (дефектологии) в 36 высших и 22 средних специальных учебных заведениях. Кроме того, ряд образовательных учреждений высшего профессионального образования осуществляет подготовку педагогов по различным направлениям

коррекционной педагогики. Ежегодно из всех образовательных учреждений, готовящих дефектологов, выпускается около 5 тысяч педагогов по специальностям коррекционной педагогики.

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

Идея инклюзивного образования действительно займет свое место в образовательном процессе только в том случае, если она овладеет умами, прежде всего, широкой педагогической общественности. Во все вузовские учебные программы для подготовки учителей должны быть включены модули, посвященные разным аспектам инклюзивного обучения. Во-первых, студенты должны осваивать фундаментальные основы инклюзивного обучения. Во-вторых, они должны овладевать представлениями о ситуации развития детей с психофизическими нарушениями, например, об их психологических потребностях, их возможностях и путях коммуникации. Опыт внедрения инклюзивного образования показывает, что учителя и другие специалисты не сразу начинают соответствовать тем профессиональным ролям, которые требуются для данной формы обучения. Они проходят несколько стадий: начиная с явного или латентного сопротивления, переходя к пассивному, а затем и к активному приятию происходящего.

Основным средством воспитания гуманотворческой личности будущего учителя мы считаем организацию и создание воспитательного пространства вуза как гуманотворческой среды. Уже в ходе опытно-экспериментальной исследовательской работы по реализации данной концепции студенты поняли, что не методами суровых наказаний можно вернуть утерянную духовность и воспитать человечность у детей, особенно у трудных подростков, а, прежде всего,

творческим использованием гуманистических по сути и содержанию форм, методов, технологий и вузовских воспитательных традиций.

Дальнейшие научные поиски в области подготовки гуманного педагога позволили предоставить гуманизм как основополагающий принцип педагогики. Разрабатывались исходные, методологические, концептуальные идеи, которые получили признание и оценку и в студенческой среде, и в преподавательском коллективе.

Сегодня необходимо говорить как об одном из приоритетных направлений инновационного развития вуза о создании условий для его становления как образовательной и научной организации по подготовке педагогических кадров к реализации инклюзивного образования. Реализуемая инновационная образовательная магистерская программа в Институте экономики, управления и права (г. Казань) «Уникальные технологии инклюзивного образования» является фундаментом для разработки научных, организационных, образовательных и кадровых вопросов по изучению инклюзивного образования и его конвергенции в культурно-образовательное пространство.

Подготовка педагогов связана, прежде всего, со спецификой работы с детьми со специальными потребностями. Она затрагивает как проблему формирования готовности будущих педагогов-бакалавров, магистров для работы в инклюзивных классах и школах, так и совершенствование педагогического мастерства действующего состава педагогических кадров. Особая ставка в подготовке учителей делается на коллективное сотрудничество, которое должно обеспечить успех инклюзивной школы, поскольку ни один преподаватель не преуспеет, обучая большое количество разных детей. Когда специалисты разного профиля (учителя-предметники, воспитатели, психологи, медики и др.) работают в команде, им удается развить каждого ребенка.

Эти исследовательские изыскания не были самоцелью, они были нужны, чтобы стать своеобразным трамплином для изменения стиля работы со студентами, с преподавателями. Исходя из генеральной научной идеи – гуманизации и гуманитаризации всего процесса подготовки будущего педагога – нами были сделаны не безуспешные попытки перестроить блоки ФГОС ВПО по направлениям подготовки 050100 Педагогическое образование: «Общекультурные ком-

петенции» и «Общепрофессиональные компетенции» – усилить гуманистическую направленность учебных дисциплин. Методика их преподавания также потребовала изменения в сторону гуманизации и гуманитаризации.

Кроме того, для совершенствования кадрового обеспечения деятельности по организации инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в перспективе Институт экономики, управления и права (г. Казань) планирует:

- увеличить прием студентов на факультеты и отделения коррекционной педагогики;

- пересмотреть в сторону возможного расширения перечень специальностей коррекционной педагогики (этот перечень должен учитывать особенности организации учебно-воспитательной и коррекционной работы со всеми категориями детей, имеющих недостатки физического или психического развития);

- увеличить объем учебных курсов «Основы коррекционной педагогики» и «Особенности психологии детей с нарушениями в развитии» для изучения их на всех психолого-педагогических факультетах вуза;

- ввести разделы «Основы коррекционной педагогики» и «Особенности психологии детей с нарушениями в развитии» в учебные планы курсов повышения квалификации педагогов образовательных учреждений общего типа.

Для полноценного существования в интенсивно меняющейся конкурентной среде современному учителю все чаще приходится проявлять исследовательское поведение. Поэтому современной школе, в том числе и инклюзивной, нужен не просто учитель-предметник, а учитель-исследователь – новое качество педагога. Стремительность движения нашего времени все больше требует от учителей-исследователей четкой ориентировки во всех главных направлениях научного развития преподаваемого ими предмета. Без этого учитель может оказаться вне потока современной научной жизни. Раньше можно было управлять кораблем обучения без компаса, когда были видны прибрежные ориентиры науки и ее практического применения. В настоящее время, когда наука становится безбрежным океаном, от школьного учителя требуется четкое обоснование теоретичес-

кого направления организации и ведения учебно-воспитательного процесса, а это немислимо без основательного изучения педагогом методологии науки, теории своего предмета и теории процесса его изучения как единой системы научного объяснения.

Все сказанное доказывает необходимость смены целевой установки подготовки школьного учителя: передачу методических рецептов следует сочетать с глубоким научным анализом происходящих в учебной дисциплине фактов и явлений. Например, учителю математики, как никогда раньше, приходится отвечать не только на вопросы ученика со средними умственными способностями, поставленные им на уровне школьной программы, но и на вопросы пытливых, любознательных, очень одаренных учеников, требующих от учителя глубоких знаний и наблюдений вокруг математической науки.

Увлечшись внедрением инноваций, нельзя забывать или игнорировать те образовательные традиции, на основе которых обучались и воспитывались многие поколения российских детей, и благодаря этим традициям достигались замечательные успехи. Так, в нашей отечественной традиции образование всегда понималось как двуединый процесс – обучения и воспитания. Известно, что знание, лишенное нравственной основы, – это меч в руках сумасшедшего, поэтому формированию готовности будущих учителей к решению задач гуманного воспитания и обучения должно быть уделено в вузе столь же серьезное внимание, как и обучению. Мы знаем, насколько непроста сейчас морально-нравственная атмосфера в обществе. В условиях кризисов и катаклизмов, которые не раз переживала наша Россия, именно учитель всегда становился главным оплотом и хранителем лучших духовных ценностей. Кризис – это дело рук человеческих. Выйти из кризиса, который сделали люди, можно только через людей. Образование (школьное и вузовское) или по-другому *образовывание людей* – ключевой фактор развития нравственно здорового общества. Оно же является и ключевым фактором выхода из кризиса. Нельзя забывать о том, что школа – один из немногих социальных институтов, уроки жизни в которой проходят *все граждане* нашей страны.

Учитель воспитывает в первую очередь своим предметом, поэтому, заботясь об обновлении содержания образования, нельзя забывать о великой воспитательной роли всех предметов. Им принадлежит

важнейшая роль в формировании системы жизненных ценностей, центральное место в которой занимают патриотизм и гражданская ответственность, гуманность и высокая общая культура. Это особенно важно сегодня, когда молодежь испытает на себе агрессивное, разлагающее воздействие низкопробной массовой культуры.

В свете сказанного достаточно серьезной проблемой педагогического процесса подготовки гуманного учителя какого-то конкретного предмета является преобразование личности студента в будущего учителя-мастера (учителем-профессионалом он станет в процессе практической деятельности в школе), способного решать достаточно большое многообразие задач, связанных и с обучением, и с воспитанием школьников. Ведь подлинный учитель – это и воспитатель. Он учит учащихся не только своему предмету, но и учит жить.

Следовательно, по-настоящему бесценен учитель, компетентный во многих областях науки и техники, педагогики и психологии, способный сочетать в себе гуманность и требовательность, имеющий пылкий и любознательный ум исследователя, высокую культуру, и, конечно же, любовь к своему предмету и мастерское овладение его тонкостями. Сочетание таких качеств помогает учителю выполнять свою основную миссию: *формировать интеллектуальный и духовный мир человека третьего тысячелетия*. Но выполнить высокую миссию Учителя, наставника «разумного, вечного и доброго», сможет лишь тот, кто сам является разумно и гуманной личностью.

Методологическое и технологическое преимущество изложенного концептуального подхода к подготовке гуманного учителя заключается еще в следующем тезисе: *самоактуализирующаяся личность учителя – основной инструмент обучения*. Сущность этого тезиса заключается в том, что вузовский ученый-методолог должен помочь каждому студенту *самому* найти методы, которые в личном плане соответствуют именно его методическим возможностям. Это вопрос не столько обучения будущего учителя многочисленным методам, сколько оказания ему помощи в раскрытии сущности и содержания тех методов, которые совпадают с его методической и педагогической позицией, и поэтому с их помощью ему удастся сделать учебно-воспитательный процесс максимально эффективным и достичь высоких результатов.

Поскольку высшая профессиональная школа выполняет не только исследовательские и образовательные функции, она еще является агентом инновационного развития и кузницей формирования новых кадров, то ей необходимо позаботиться не только о подготовке компетентных специалистов, скажем, в области прикладной математики, теоретической физики или нанотехнологий, но и о подготовке современного гуманного учителя, способного готовить выпускников школ к поступлению в свой вуз и освоению в нем сложных научно-образовательных информаций. Отсюда следует, что сама высшая школа должна обеспечить поддержку образовательного процесса в школе через подготовку в своих стенах гуманитарных педагогических кадров. Это даст возможность выпускникам школ, обучившимся у подготовленных высшим учебным заведением учителей, сравнительно легко приспосабливаться к резким изменениям в вузовских требованиях. Если на базе мощного факультета математики высшей школы будут получать высшее математическое образование и будущие школьные учителя математики, которым частную дидактику (предметную методику), педагогику и психологию будут читать ученые-методисты, ученые-педагоги и ученые-психологи факультета педагогики и психологии, являющегося структурным подразделением того же вуза, тогда в школы, гимназии, лицеи, педагогические колледжи пойдут основательно подготовленные, эрудированные, гуманные учителя – бакалавры и магистры.

Следовательно, главный смысл гуманистической парадигмы профессионального педагогического образования состоит в том, чтобы формировать у будущего педагога как прочные научные знания по своей специальности (математике с методикой ее преподавания, биологии...), так и по психолого-педагогическим и культурологическим дисциплинам. Человек, не умеющий читать и писать, не может научить этому других; учитель, будучи неискренним и безнравственным сам, не может формировать эти качества у других!

Мы еще раз подчеркиваем мысль о том, что особая миссия гуманизации общественных и личностных отношений лежит именно на учителях, на тех, кто сегодня работает в школе, и на тех, кто завтра придет в образовательные организации и будет учить и воспитывать детей тому, как достойно реализовать их истинно гуманистический

человеческий потенциал. Нас, придерживающихся этой позиции, немало. У нас много единомышленников, которые считают принцип гуманизма в педагогике не утопией, а основополагающим принципом развития системы образования, а отсюда – всей системы общественных отношений.

Генри Адамс говорил: *«Невозможно определить влияние учителя сегодня, оно проявится сквозь годы»*. Давайте верить, что в 21 веке педагогическая профессия проявит себя как профессия, способная к цивилизованному и гуманистическому изменению мира, и делать все от нас зависящее. Для этого, на наш взгляд, крайне необходимо отбирать для школы учителей, в вузы на педагогические специальности – абитуриентов так же строго и пристрастно, как это делается при зачислении, скажем, в консерваторию или в космонавты. Право называться учителем должны получать только особые личности.

2.2. Профессиональные компетенции педагогических работников в области инклюзивного образования

Учитель, воспитатель, психолог, дефектолог, социальный педагог, тьютор по сопровождению детей – ключевые педагогические работники в сфере инклюзивного образования. От их профессионализма и наличия необходимых компетенций зависит успех развития инклюзивной системы, успешность каждого ребенка – и здорового, и с отклонениями в здоровье.

Уточним наши позиции по отношению к инклюзивной системе. О какой инклюзивной образовательной системе идет речь? Почему снова и снова мы ставим этот вопрос? Потому, что когда обсуждаются вопросы инклюзивного образования, очень многие исследователи и практики субъектами инклюзии называют только детей с определенными отклонениями в здоровье, прежде всего – детей с инвалидностью. Мы изначально в нашей концепции инклюзивного образования обозначили нашу позицию, соответствующую документам ЮНЕСКО: речь идет обо всех детях, которые находятся в инклюзивной среде, – обычные, соответствующие общепринятым нор-

мам (это утверждение спорно с точки зрения понятия «норма»- кто это определил и что такое «норма»), дети одаренные, дети с разным темпераментом (очень часто дети, медленно думающие, особенно флегматики, попадают в число неуспевающих или детей с задержкой психического развития), дети с явными отклонениями в здоровье, дети из социально неблагополучных семей, дети с хорошей успеваемостью и поведением- этот перечень может быть продолжен...

Таким образом, речь идет о педагогических работниках, которые умеют работать со всеми категориями детей. Приходится констатировать, что в последние годы произошла селекция школ – их дифференциация по профилям, по способностям детей, по социальному статусу родителей (последнее особенно характерно для элитных гимназий и лицеев). Получило распространение репетиторство для поступления в престижные вузы, для «подтягивания» неуспевающих или слабоуспевающих по определенным дисциплинам. Свою негативную роль сыграли и единый государственный экзамен (ЕГЭ) и даже ОГЭ, которые выхолостили воспитательную систему школ, потому что основные усилия учителей направлены на выполнение во что бы то ни стало требований ФГОС и на подготовку к ЕГЭ.

Очевидно, что образовательным организациям коренным образом необходимо перестроить свою работу, повернувшись лицом к ребенку, обеспечивая всем без исключения детям равные возможности для учебы и воспитания, для развития и социализации. Когда мы ведем разговор о педагоге для инклюзивной системы, то речь идет об идеальной школе и об идеальном педагоге. Педагоге от бога, который обладает компетенциями в работе со всеми без исключения детьми!

Каков он – педагог, который соответствует ожиданиям детей и общества? Современная жизнь диктует свои требования к каждому человеку, каждому специалисту. Стремительность, динамизм, изменчивость, высокие скорости и ритмы – проявления XXI века – эпохи информационных и нанотехнологий.

Когда мы, организаторы образовательной деятельности, моделируем профессиональную подготовку будущих специалистов, то необходимо попытаться «заглянуть» в обозримое будущее – хотя бы на 10–15 лет вперед. В век скоростей это время пролетит совершенно незаметно, поэтому нам впору задуматься над проблемой: кого и как

готовим мы для будущего. Прежде чем попытаться ответить на этот вопрос, осмыслим настоящее. Мы имеем колоссальное культурное наследие, созданное тысячелетиями. В нем содержится практически все, что необходимо для воспитания у молодого поколения чувства красоты и гармонии, уважения к человеческому труду, бережного отношения к жизни, трепетного прикосновения к любви, стремления к счастью, душевной щедрости и чувства собственного достоинства.

Культура во всех ее проявлениях – тот фундамент, на котором необходимо формировать личность, «возделывать» ее душу, совершенствовать тело, оттачивать ум.

К счастью, уходят времена «дикого капитализма», хотя мы являемся свидетелями более изощренного манипулирования людьми. Усиливается борьба за выживание, ужесточаются правила игры на рынке труда. Становятся популярными проявления агрессивного, амбициозного, эгоистического поведения, во многом благодаря средствам массовой информации. Не всегда в реальной жизни побеждают ум и чистые помыслы, а преобладают конъюнктура, клановость, деньги. К тому же груз старых времен давит своими стереотипами. Человеку, не подготовленному к жизнедеятельности в условиях жесткой конкуренции и непредсказуемости, сложно конкурировать в условиях отсутствия честных правил и принципов построения бизнеса и деловой карьеры, именно поэтому детей надо готовить к жизни уже со школьной скамьи, приучая к мысли о том, что они станут счастливыми только в том случае, если найдут свое призвание, если научатся преодолевать трудности, в том числе, и собственные психологические барьеры. Наблюдения показывают: школьное воспитание в большинстве своем организуется в противовес самой жизни, так как школьные педагоги, увлеченные преподаванием своей дисциплины и озабоченные Единым государственным экзаменом, не учитывают в организации учебно-воспитательного процесса жизненных реалий, слабо представляют жизнь различных социальных прослоек, откуда приходят дети в школу. Часто школьные мероприятия, ориентированные на современных школьников, самих школьников вообще не интересуют и не затрагивают их душ, поэтому учителя и дети живут в разных жизненных измерениях. Школьным учителям крайне сложно противостоять разрушительному влиянию масс-медиа на созна-

ние детей, противостоять негативу, заполняющему интернет, так как их собственный статус серьезно упал за годы перестройки, поэтому мнение учителей зачастую не является для школьников авторитетным и значимым. Как всегда, возникает сакраментальный вопрос: что делать? Надо бить в колокола, в набат – за право учителя на лучшую участь, высокую зарплату, уважение, возможности творческого роста, социальные блага.

В этом не последнюю роль играют и сами учителя, и директора школ. Готовить сильного учителя, самостоятельно мыслящего директора – задача не простая, но решаемая, конечно, если мы начнем готовить педагогов со школьной скамьи, не по шаблону готовить, а штучно, развивая индивидуальную личностную траекторию будущего ваятеля человеческих душ.

Каким же должен быть современный учитель? А учитель будущего? Ответы на эти вопросы мы находим в трудах наших великих соотечественников – классиков педагогики и психологии.

П. П. Блонский писал, что школа будущего «должна стать самоуправляющейся детской трудовой коммуной интегрального образования» [1]. Понятие «интегральное образование» довольно близко к инклюзивному образованию. Великий педолог предчувствовал главное, что определяет школу будущего – это самоуправляемость, что само по себе характеризует демократические отношения в школе.

Интересным нам кажется мнение Л. С. Выготского об участии в образовательной деятельности не профессионалов-учителей, а специалистов, способных дать детям знания о жизни: «И хотя, несомненно, учитель будущего не преподаватель, а инженер, моряк, агитатор, актер, рабочий, журналист, ученый, судья, врач и т. д., однако это не означает, что учитель будущего будет дилетантом в педагогике. Речь идет только о том, что в самой природе воспитательного процесса, в психологической сущности его заключено требование возможно более тесного контакта и близкого общения с жизнью» [2]. Эти слова блестяще характеризуют наше мнение о недостаточности у современных учителей знаний о жизни, о социальной сущности воспитания детей.

Развиваемое в России инклюзивное образование особенно актуализирует проблемы подготовки педагогических кадров. Суть инклю-

зивного образования – это совместное обучение (воспитание), включая организацию совместных учебных занятий, досуга, различных видов дополнительного образования, лиц с ограниченными возможностями здоровья и с другими «особыми образовательными потребностями» и лиц, не имеющих таких ограничений. Однако надо помнить, что инклюзивное образование не отождествляется обучению в классах (группах) компенсирующего обучения и в специальных (коррекционных) классах (группах), создаваемых в образовательных учреждениях общего типа. На этой основе в настоящее время появилась тенденция рассматривать обучение в указанных классах (группах) не как инклюзивное, а как интегрированное образование. Такая интеграция не должна противопоставляться системе специального образования, она является детищем специальной педагогики. В условиях инклюзивного обучения ребенок учится в массовом образовательном учреждении, воспитываясь в смешанной школьной или дошкольной группе, либо получает коррекционную помощь, участь в обычном классе (группе). Каждый интегрированный в группу ребенок нуждается в специальной педагогической помощи и психологической поддержке, поэтому в инклюзивной организации должна функционировать четко отлаженная инфраструктура специализированной помощи детям с отклонениями в развитии, интегрированным в группы обычных детей.

В контексте данной проблемы уточним, каким же должен быть современный педагог, способный работать в инклюзивных группах? Дети сегодня доверяют педагогам творческим, понимающим, рискующим, мудрым, невозмутимым, любящим! Педагог, безусловно, должен быть квалифицированным, успешным; очень желательно, чтобы он был счастливым! Счастливым педагог всегда добрый. Если это так, то у ребенка на всю жизнь останется позитивное отношение и к школе, и к знаниям, и к учебному заведению.

Чтобы соответствовать гуманистической ориентации образования, современному педагогу, работающему в сфере инклюзии, необходимы такие качества, как: педагогическая наблюдательность (умение определять потребности ребенка и те ограничения, которые мешают ему их реализовать), педагогический оптимизм (желание видеть сильные стороны ребенка и опираться на них), педагогическая

ответственность (умение понимать индивидуальные проявления в поведении ребенка, создавать условия для дальнейшего развития его как индивидуальности), педагогическая настойчивость (потребность определять и отстаивать интересы ребенка в различных жизненных ситуациях). Учителю, работающему в инклюзивных группах, необходимы те компетенции, которые были востребованы во все времена и эпохи, но не были столь остро необходимы. Как считает З. Г. Нигматов, речь идет о содержательно-мировоззренческой, духовно-нравственной подготовке профессионала-гуманитария, способного самостоятельно, творчески, целесообразно выбирать и пользоваться технологиями, пригодными для работы с конкретными образовательными группами, будь то дети с ограниченными физическими и интеллектуальными возможностями, будь то дети мегаполиса или села. Для этого требуется профессиональная базовая мировоззренческая подготовка, обеспечивающая устойчивость ценностных ориентиров. Именно такой духовно-нравственный и интеллектуальный фундамент защитит личность от манипуляций ее сознанием, создаст условия адекватной ориентации в современном мире. Только такой учитель сможет способствовать становлению личности ребенка инклюзивной школы, организовать образовательный процесс в единстве обучения и воспитания в процедурах междисциплинарной интеграции, имеющей своей целью удовлетворение базовой духовной потребности в понимании мира и самого себя в нем [3].

Такой педагог соответствует критериям педагогической поддержки, то есть фасилитации. Фасилитация – это психологизированная организация процесса групповой и индивидуальной работы, направленная на выявление сложностей в деятельности и оказание помощи в достижении поставленных личностью целей. Реализация фасилитации позволит повысить эффективность групповой работы, вовлечь в деятельность, заинтересовать учебным материалом в процессе взаимодействия каждого ребенка и всех участников группы, раскрыть личностный потенциал обучающихся, выстраивать толерантное межличностное групповое взаимодействие. Фасилитатор – человек, который управляет процессом учения, вовлекает участников в совместное дело и структурирует работу группы, находясь рядом и вместе с каждой личностью.

Педагог-фасилитатор обладает такими качествами, как: доброта, чувствительность, сензитивность, толерантность, открытость, легкость в общении, ответственность, порою – мягкость в определенных ситуациях.

Практика показывает, многим учителям не хватает глубоких психологических знаний, они слабо владеют знаниями по возрастной психологии, педагогической антропологии и педагогической психологии. Особая роль в успешной реализации процесса обучения и воспитания в инклюзивных группах принадлежит технологической компетенции учителя. Проблема технологического обеспечения инклюзивного образования практически не обсуждается в педагогической науке. Между тем, необходимо обратить внимание на технологическую подготовленность педагогов, работающих в инклюзивных школах и группах дошкольных образовательных организаций.

Если вести речь о том, какой учитель нужен стране завтра, то, на наш взгляд, – это учитель – интегративная личность, безусловно, талантливый человек, преданный своему делу, человек, обладающий высокой духовностью и профессиональной культурой.

Сегодня в рамках имеющихся стандартов каждое учебное заведение имеет возможность моделировать свою концепцию подготовки педагога, но недостаточно ввести в учебный план нужные, соответствующие стандарту дисциплины, дисциплины, необходимо полностью поменять саму систему подготовки педагогов, усиливая значимость практикоориентированных занятий: тренингов, мастер-классов, дискуссий, проектной деятельности.

В настоящее время некоторые университеты и институты начали готовить специалистов для инклюзивного образования. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 «Психолого-педагогическое образование» впервые в системе высшего профессионального образования РФ определил необходимость подготовки специалистов для обеспечения психолого-педагогического сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в условиях общего образования и поставил задачу подготовки кадров для инклюзивного образования. В квалификации бакалавра по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование»

с профилем «Психология и педагогика инклюзивного образования» выделяются три группы компетенций: общекультурные (ОК) – способность использовать в профессиональной деятельности основные законы развития современной социальной и культурной среды; готовность использовать основные положения и методы гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач; способность формировать навыки здорового образа жизни и безопасной образовательной среды обучающихся и др.. Общепрофессиональные (ОПК) компетенции: готовность применять качественные и количественные методы в психологических и педагогических исследованиях; способность организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной среды; использовать здоровьесберегающие технологии в профессиональной деятельности. Профессиональные компетенции педагогов в области инклюзивного образования: знать психолого-педагогические закономерности и особенности возрастного и личностного развития детей с ОВЗ, находящихся в условиях инклюзивной образовательной среды; уметь проектировать учебный процесс для совместного обучения детей с нарушенным и нормальным развитием; реализовывать различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами коррекционно-образовательного процесса; создавать коррекционно-развивающую среду в условиях общеобразовательного учреждения для развития детей с ОВЗ и их нормально развивающихся сверстников; осуществлять профессиональное самообразование по вопросам образования детей с ОВЗ в условиях инклюзивной образовательной среды. Профессиональные компетенции в области психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в коррекционном и инклюзивном образовании: способность организовать совместную и индивидуальную деятельность детей с разными типами нарушенного развития в соответствии с их возрастными, сенсорными и интеллектуальными способностями; готовность применять рекомендованные методы и технологии, позволяющие решать диагностические и коррекционно-развивающие задачи.

Компетентностный подход в подготовке магистров ориентирует на формирование следующих компетенций: магистр инклюзивного образования должен овладеть дополнительными компетенциями, не

обозначенными в стандарте, такими, как: способен проектировать инклюзивную образовательную среду и ее дидактическое наполнение; умеет организовывать и координировать деятельность, участвовать в работе междисциплинарной команды специалистов, в том числе по разработке индивидуальных образовательных программ для детей с ОВЗ; умеет прогнозировать динамику изменений состояния и развития ребенка в зависимости от применяемых воздействий; способен определять потребности конкретного ребенка в образовательной программе и стратегии сопровождения.

Принятие Федеральных образовательных стандартов в области подготовки педагога-психолога для инклюзивного образования явилось позитивным фактором, побуждающим организаторов образовательной деятельности создавать инновационные модели образовательной деятельности. Реализация ФГОС, помимо обязательных требований, позволяет моделировать курсы по выбору, что позволяет реализовать концепцию подготовки высокопрофессионального востребованного педагога-психолога с учетом всех сложностей инклюзивной системы.

Для примера рассмотрим учебный план, разработанный Институтом экономики, управления и права (г. Казань).

Учебный план подготовки бакалавров составлен с учетом специальных компетенций, позволяющих педагогу успешно реализовывать профессиональные задачи. Помимо блока обязательных дисциплин, в Институте экономики, управления и права (г. Казань) в учебный план включены курсы по выбору: Педагогика инклюзивного образования, Психология инклюзивного образования, Психолого-педагогическая диагностика в системе инклюзивного образования, Организация учебной деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья, Работа с детьми со множеством физиологических нарушений и с синдромом Ретта, Использование online технологий в инклюзивном образовании, Разработка индивидуальных программ развития для детей с ограниченными возможностями здоровья, Основы медиакультуры и медиаобразования, Психологическая служба в условиях инклюзивного образования, Методология и технология организации тренинга в условиях инклюзивного образования, Технологии фасилитации в системе инклюзивного образования, Здоро-

вьесберегающие технологии в системе инклюзивного образования. Эти курсы преимущественно авторские, преподаватели кафедры теоретической и инклюзивной педагогики подготовили контент и электронные ресурсы по всем курсам, загрузили их в систему MOODLE, что позволяет реализовывать комплексно на интегративной основе компетентностный подход в подготовке востребованных специалистов для образовательных организаций. Помимо педагогов-психологов, в образовательных организациях инклюзивного типа работают социальные педагоги, дефектологи, специальные психологи, тьюторы, инструкторы и другие узкие специалисты. Их количество, функциональные обязанности определяются моделью инклюзивной образовательной организации и спецификой образовательной среды. Это обусловлено финансовыми, материально-техническими условиями и составом инклюзивных групп.

Рассмотрим функционал наиболее востребованных в инклюзивной системе узких специалистов, выполняющих определенные функциональные обязанности.

Учитель – дефектолог (логопед, сурдопедагог, тифлопедагог).

– Обследование детей, выявление потребностей и объем в коррекционной работе.

– Составление индивидуального плана занятий.

– Проведение индивидуальных и групповых занятий (развитие мышления, тренировка зрительной и слуховой функции, памяти, расширение словаря ребенка и т. д.).

– Консультирование и работа с другими педагогами.

– Методическая помощь учителю инклюзивного класса (форма учебной работы вне класса, приемы обучения для успешного освоения материала).

– Консультирование родителей по организации занятий во внешкольное время.

Педагог – психолог.

– Выявляет особенности ребенка, характер взаимодействия со сверстниками, родителями.

– Готовит социальную среду, в которой будет обучаться ребенок с ОВЗ (разъясняет другим детям и педагогическому коллективу об особенностях детей с ОВЗ).

– Помогает учителю и другим педагогам наладить контакт с родителями ребенка с ОВЗ и родителями детей без нарушений, подобрать приемы взаимодействия друг с другом.

– Проводит консультации педагогов, родителей, тьюторов.

– Проводит занятия в сенсорной комнате (комнате психологической разгрузки).

Социальный педагог.

– Контроль за соблюдением прав любого ребенка, обучающегося в школе.

– Выявляет потребности ребенка и семьи в социальной поддержке, в адаптации ребенка к школе.

– Взаимодействует с органами социальной защиты, общественными организациями, учреждениями дополнительного образования.

– Помощь родителям ребенка с ОВЗ в адаптации к школе, в среде других людей.

– Способствует социализации, информированию об инклюзивном образовании в учебном заведении.

Учитель – логопед.

– Обследует и выявляет нарушения устной и письменной речи.

– Разрабатывает индивидуальный план работы.

– Проводит индивидуальные и групповые занятия по коррекции звукопроизношения и письма.

– Консультирует педагогов о соблюдении в классе правильного речевого режима.

– Консультирует родителей детей с ОВЗ.

Тьютор (педагог сопровождения).

– Специалист непосредственного сопровождения ребенка с ОВЗ в течение всего учебного дня (как во время уроков, так и в свободное время).

– Основная задача – помощь всем участникам процесса (ребенок, родитель, учитель) адаптироваться в формировании учебных навыков, навыков адаптивного поведения.

– Взаимодействие с учителем в процессе обучения, социализации детей, работы с родителями ребенка.

Учитель

– Основной специалист, осуществляющий психолого–педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ, его семьи и других специалистов.

– Необходима специальная подготовка учителя к ведению инклюзивного класса.

– Учитель в инклюзивном классе должен быть активным, подхватывающим новые технологии и методики.

Таким образом, грамотное построение процесса инклюзивного образования является необходимым условием успешного обучения детей с ОВЗ. Совмещение опыта коррекционного образования и программы массовой школы помогает эффективно реализовывать государственную программу. Создание новых образовательных стандартов, рекомендаций, системное проведение повышения квалификации педагогических работников позволяет вывести образование детей с ОВЗ на новый качественный уровень. Информирование общества, учащихся, родителей, педагогов о проблемах детей с ОВЗ и необходимости их обучения в массовой школе создает благоприятные условия инклюзивного образования.

С введением инклюзивного образования актуализируются следующие факторы:

– Индивидуализация образовательного процесса для детей с ОВЗ.

– Развитие способности детей с ОВЗ к коммуникации и взаимодействию со сверстниками.

– Развитие способностей учащихся с ОВЗ через дополнительное образование.

– Включение детей с ОВЗ в разные виды школьной деятельности (кружки, секции и т. д.).

– Использование современных технологий в образовательном процессе.

– Взаимодействие педагогов, родителей, социальных работников в процессе создания индивидуальных образовательных программ.

– Совмещение приемов коррекционного и массового образования.

При обучении ребенка с ОВЗ необходима разработка индивидуальной коррекционно-развивающей программы. Рекомендуются две программы:

– Общеобразовательная программа.

– Индивидуальная образовательная программа.

Программы обучения, используемые в инклюзивном образовании:

– Программы общеобразовательных учреждений.

- Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений. Они в комплексе охватывают все учебные дисциплины.
- Пособия по внеклассной работе.
- Технологии по социализации школьников, по организации игр, экскурсий, кружковой работы.
- Пособия по коррекционно-развивающей деятельности.
- Организация индивидуальных коррекционных занятий (развитие слуха, речи, зрения, двигательной активности) .

Реализация вышеуказанных задач под силу только талантливому творческому педагогу, интегративной гуманной личности. Только тогда, когда педагог станет субъектом саморазвития и рефлексивной деятельности, знающей жизнь во всех ее проявлениях, мы будем иметь учителя, востребованного не только сегодня, но и завтра.

Важнейшим условием становления профессионального самосознания и личностного развития будущих специалистов инклюзивного образования в условиях нового интегративного профессионального взаимодействия является целенаправленное формирование целостной системы профессиональных компетенций.

Инновационная подготовка будущих специалистов для системы инклюзивного образования предполагает овладение следующими компетенциями:

- педагоги образовательных учреждений на основе психологизации своей профессиональной деятельности приобретают *психолого-дидактические компетенции*;
- практические психологи на основе профессионализации своей психологической квалификации приобретают *психолого-дидактические и специально дефектологические компетенции*;
- педагоги-дефектологи осваивают и расширяют *психолого-технологические компетенции*.

В условиях инклюзивного образования наиболее оптимальным для научно-методического обеспечения процесса сопровождения детей различных категорий является создание методологической и методической базы при вузовских психолого-педагогических кафедрах, разрабатывающих стратегию и содержание образования в двухуровневой системе подготовки специалистов (бакалавриат – магистратура) с продолжением обучения в аспирантуре и докторантуре.

В рамках системы повышения квалификации и переподготовки специалистов необходимо вводить практико-ориентированные учебные курсы, позволяющие осваивать инновационные модели инклюзивного образования и расширять систему профессиональных компетенций.

Специфика подготовки педагогических кадров для инклюзивного образования

Когда почти весь мир, в том числе и Россия, заговорил о необходимости внедрения системы инклюзивного образования, перед педагогическим образованием общество объективно поставило поистине историческую задачу: обеспечить высокую функциональность человека в условиях стремительного изменения информации. В условиях такой постановки вопроса педагогическое образование просто обязано создать в обозримом будущем новый тип педагога. Это профессионал-наставник, посредник для освоения человеком любого возраста необходимых общечеловеческих ценностей, знаний, культуры, норм поведения. Новый педагог должен быть ориентирован на вызовы и запросы времени, главным в его деятельности является не просто «передача знаний» обучаемому, как это было раньше, а умение оказывать всестороннюю помощь в формировании гуманной личности Человека.

В мире идет историческая смена функций педагога. Кроме того, чтобы только учить и воспитывать, он должен будет уметь обеспечивать обмен опытом, действиями, ценностями, мыслями своих слушателей, учащихся, поэтому главной проблемой педагогического образования становится подготовка учителя к формированию ситуации развития личности учащегося человека, а не только передачи ему знаний на уровне информации. Эффективность деятельности педагога в данном случае зависит от того багажа знаний методов развития личности, которые становятся частью самой личности педагога.

Если педагогическое образование не станет приоритетным направлением государственной политики, утверждают многие ученые, нация окажется на задворках цивилизации. Однако, в динамике изменений, в условиях вхождения России в глобальное образовательное пространство, во взаимосвязи с процессами информатизации, стандартизации и коммерциализации достаточно отчетливо прослеживается тенденция к размыванию высшей педагогической школы.

Тем более тревожно постепенное исключение из педагогических образовательных программ знаний ценностного (аксиологического) цикла. Если это произойдет, выпускник педагогического университета за все время обучения может ни разу не услышать таких слов, как «эстетика» и «этика», не получит способности и потребности размышлять по этому поводу, а это значит, что не сможет мотивировать собственное профессионально поведение [1].

Одним словом, следует признать то печальное обстоятельство, что качество подготовки учительских кадров в последние годы снижается, а вместе с ним снижается и качество среднего образования в целом. Пожалуй, дело не столько в том, что сократилось количество вузов, ориентированных на подготовку учителей, и даже не в том, что снизилось качество предметно методической подготовки в высшей школе. Дело в том, что современная система педагогического образования категорически не соответствует вызовам времени, реальным потребностям отечественной школы.

С наступлением глобальной информатизации учителю в современной школе уже недостаточно хорошо знать свой предмет и владеть методами его преподавания: в Интернете дети легко находят необходимые факты. Давно известно, что школьник любит тот предмет, который преподает интересный, умный, широко эрудированный учитель – человек, с которым можно говорить о глобальных вопросах смысла жизни. Поэтому, надо полагать, что основным объектом модернизации российского высшего образования сегодня является именно педагогическое образование.

Данные противоречивые тенденции современного социально-гуманитарного развития, с одной стороны, свидетельствуют о падении престижа педагогической специальности, а с другой – о проникновении педагогической деятельности в инфраструктуру всех социальных процессов и явлений, обозначая сращивание производства и образовательных систем (например, внутрифирменное обучение, формирование корпоративной культуры и др.). Поэтому одной из задач образовательной политики каждого государства становится необходимость обеспечить специалистами-педагогами все сферы человеческой деятельности, а не только систему образования. Не случайно серьезное внимание в педагогических учебных заведениях начинает уделяться подготовке социальных педагогов.

Мы знаем, насколько непроста сейчас духовно-нравственная атмосфера в обществе. В условиях кризисов и катаклизмов, которые не раз переживала наша Россия, именно учитель всегда становился главным оплотом и хранителем лучших духовных ценностей. Кризис – это дело рук человеческих. Выйти из кризиса, который сделали люди, можно только через людей. Образование – школьное и вузовское, традиционное и инклюзивное – или по-другому образовывание людей – ключевой фактор развития нравственно здорового общества. Оно же является и ключевым фактором выхода из кризиса. Нельзя забывать о том, что школа – один из немногих социальных институтов, уроки жизни в которой проходят *все граждане* нашей страны.

Стоит ли без конца напоминать о том, что учитель в России – больше чем учитель: он традиционно носитель национального самосознания, нравственных ценностей, образ и образец культуры. Подготовка современного учителя, способного осуществить инклюзивное образование, то есть образование для всех, оказывается еще более сложной задачей для высшей педагогической школы России. «Наиболее актуальный и сложный аспект проблемы инклюзивного образования, – пишут А. П. Валицкая и В. А. Рабош, – это педагогическое образование для инклюзива: учитель нового типа должен не только владеть соответствующими профессиональными психолого-педагогическими умениями, но и быть личностью подлинной гуманитарной образованности, способной понимать современную социокультурную ситуацию в стране, обладать высокой нравственной культурой, видеть смысл собственной жизни в служении ребенку, людям» [1].

Чтобы соответствовать гуманистической ориентации образования, современному педагогу инклюзии необходимы: педагогическая наблюдательность (умение определять потребности ребенка и те ограничения, которые мешают ему их реализовать), педагогический оптимизм (желание видеть сильные стороны ребенка и опираться на них), педагогическая ответственность (умение понимать индивидуальные проявления в поведении ребенка, создавать условия для дальнейшего развития его как индивидуальности), педагогическая настойчивость (потребность определять и отстаивать интересы ребенка в различных жизненных ситуациях).

Речь идет о содержательно-мировоззренческой, духовно-нравственной подготовке профессионала-гуманитария, способного самостоятельно, творчески, целесообразно выбирать и пользоваться технологиями, пригодными для работы с конкретными образовательными группами, будь то дети с ограниченными физическими и интеллектуальными возможностями, будь то дети мегаполиса или села.

Для этого требуется профессиональная базовая мировоззренческая подготовка, обеспечивающая устойчивость ценностных ориентиров. Именно такой духовно-нравственный и интеллектуальный фундамент защитит личность от манипуляций ее сознанием, создаст условия адекватной ориентации в современном мире. Только такой учитель сможет способствовать становлению личности ребенка инклюзивной школы, организовать образовательный процесс в единстве обучения и воспитания в процедурах междисциплинарной интеграции, имеющей своей целью удовлетворение базовой духовной потребности в понимании мира и самого себя в нем.

Учитель воспитывает в первую очередь, обучая детей своему предмету. Поэтому, заботясь об обновлении содержания инклюзивного образования (т. е. при подготовке учебников и учебных пособий), нельзя забывать о великой воспитательной роли всех предметов. Им принадлежит важнейшая роль в формировании системы и 1078 жизненных ценностей, центральное место в которой занимают патриотизм и гражданская ответственность, гуманность и высокая общая культура. Это особенно важно сегодня, когда дети, особенно дети с ОВЗ, испытывают на себе агрессивное, разлагающее воздействие низкопробной массовой культуры.

В свете сказанного, достаточно серьезной проблемой подготовки гуманного учителя какого-то конкретного предмета является преобразование личности студента в будущего учителя-мастера для инклюзивной школы (учителем-профессионалом он станет в процессе практической деятельности в этой школе), способного решать достаточно большое многообразие задач, связанных и с обучением, и с воспитанием совершенно разных по характеру, по состоянию здоровья, по интеллектуальному развитию детей. Ведь подлинный учитель – это, прежде всего, воспитатель. Он учит учащихся не только своему предмету, но и учит жить.

Поскольку университет выполняет не только исследовательские и кузницей формирования новых кадров, то ему необходимо позаботиться не только о подготовке компетентных специалистов, скажем в области прикладной математики, теоретической физики или нанотехнологий, но и о подготовке современного гуманного учителя, способного готовить выпускников школ к поступлению в свой университет и освоению в нем сложных научно-образовательных информационных. Отсюда следует, что сам университет должен обеспечить поддержку образовательного процесса в школе, в том числе и инклюзивной, через подготовку в своих стенах гуманно-творческих педагогических кадров. Это даст возможность выпускникам школ, обучившимся у подготовленных университетом учителей, сравнительно легко приспособляться к резким изменениям в вузовских требованиях.

Если на базе мощного института математики классического/педагогического университета будут получать высшее математическое образование и будущие школьные учителя математики, которым частную дидактику (предметную методiku), педагогику и психологию будут читать ученые-методисты, ученые-педагоги и ученые-психологи института педагогики и психологии, являющегося структурным подразделением того же университета, тогда в гимназии, лицее, инклюзивные школы, педагогические колледжи пойдут основательно подготовленные, эрудированные, гуманные учителя – бакалавры и магистры [7].

Следовательно, главный смысл гуманистической парадигмы профессионального педагогического образования состоит в том, чтобы формировать у будущего педагога как прочные научные знания по своей специальности (математике с методикой ее преподавания, биологии...), так и по психолого-педагогическим и культурологическим дисциплинам. Человек, не умеющий читать и писать, учитель, будучи неискренним и безнравственным сам, не может научить этому других!

Сегодня гуманитарии много пишут о личностно-ориентированном образовательном процессе. Действительно, чтобы грамотно конструировать образовательную программу, необходимо отчетливо представлять себе особенности мировосприятия того человека, которому она предназначена. А в живой педагогической практике инк-

люзивной школы просто необходимо обращение к каждой конкретной индивидуальности, хотя обычно педагог и имеет дело с группой воспитанников.

Несмотря на то, что педагогическая деятельность ориентирована на внешние ожидания и социальные установки, отраженные в государственных стандартах, суть ее состоит все-таки в реализации ценностных общественных установок в сознании обучаемых через личность и профессионализм педагога. Подготовка и развитие педагога, обеспечивающего собственный вклад в развитие обучаемого в условиях формального и неформального образования, в широкой социальной сфере и инклюзивной среде, становится ведущим фактором инклюзивного образования в любой стране. Вот чтобы подготовить такого педагога, и следует модернизировать систему педагогического образования.

Основными принципами его преобразований должны стать системные представления о широкой инклюзии в создании педагогической среды, позволяющей каждому человеку в любой момент своей жизни участвовать в процессе получения новых и необходимых для него знаний. К этим принципам исследователи относят следующие:

- обеспечение государственных гарантий доступности и бесплатности подготовки педагогов для образования людей в разных видах и типах учебных и социальных организаций, адресная социальная поддержка педагогов и всех обучающихся;

- развитие систем качественного педагогического образования независимо от форм собственности образовательных учреждений, достижение государственных стандартов качества образования;

- широкая инклюзия, активное включение педагогов в систему формирования кадрового потенциала для эффективной экономики, развития педагогической среды в любом коллективе, где вырабатываются способы неформального образования на основе взаимопонимания и толерантности;

- создание современных нормативно-правовых и организационно-экономических механизмов развития инклюзивного педагогического образования на протяжении всей жизни педагога;

- всемерное повышение социального статуса, профессионального уровня педагогов, усиление их государственной поддержки;

– реорганизация системы управления педагогическим образованием с ориентацией на развитие общественного инклюзивного образования населения страны [1].

Для реализации этих принципов, создающих условия для институализации системы инклюзивного образования в целом и подготовки педагогических кадров, нужна новая роль государства, выступающего в качестве субъекта, определяющего финансовые вложения в образование и сохраняющего контроль за их реализацией. Первейшей задачей государственной политики является создание необходимой законодательной базы и правил поведения для всех субъектов системы инклюзивного образования.

Государство в этой ситуации обязано выполнять функции обеспечения устойчивых, благоприятных условий для реализации эффективной кадровой политики в системе образования. Государственные органы должны обеспечивать системность и согласованность решений по развитию педагогического образования в стране, осуществлять разработку и корректировку принимаемых мер по их применению на практике, сочетать тактические и стратегические действия, отдавая приоритет стратегии в вопросах профессионализации педагогических кадров. Решение этих проблем предполагает наличие нового аппарата управленцев, государственных служащих, хорошо понимающих роль системы инклюзивного образования в постиндустриальном обществе.

Для этого, на наш взгляд, необходимо, прежде всего, силами ученых и практиков выработать адекватную современным требованиям концепцию государственной кадровой политики в отношении педагогов инклюзивного образования. Следует создать штат квалифицированных экспертов, обеспечивающих реализацию принципов инклюзивного образования в целом и педагогического в частности. Отработать процедуру принятия и согласования решений по развитию инклюзивного образования на всех уровнях государственной исполнительной и законодательной власти. Выработать и постоянно внедрять в практику новый организационно-экономический механизм по подготовке и развитию педагогических кадров для всех отраслей деятельности, где возможно развитие инклюзивного образования, в том числе и среди чиновников государственной службы.

Сегодня мы говорим о необходимости создания условий по подготовке педагогических кадров к реализации инклюзивного обра-

зования как об одном из самых приоритетных направлений инновационного развития вуза. Ведь реализация инклюзивной системы образования – это инновационный вид деятельности, которую предстоит осуществлять и вузам, и общеобразовательным учреждениям. Учителя зачастую оказываются в замешательстве от того, что им нужно будет учить ребенка даже с незначительными нарушениями развития и поведения. Они признаются, что не знают, как организовать его обучение и вообще «что с ним делать»; нет методических и учебных пособий для работы с нестандартными детьми. Соответственно задачей системы постдипломного образования становится подготовка педагогов и руководителей к работе в инновационных условиях, то есть обеспечение их готовности действовать в ситуациях, не предполагающих опоры на прошлый опыт.

Многие исследователи отмечают, что необходима подготовка новых кадров не только в сфере образования и социальной работы, но и в других областях деятельности – профессионалов, способных к сотрудничеству с людьми, не оценивая их по принципу физических ограничений или других особенностей. Целесообразно внедрение в систему высшего образования гуманитарных технологий, способствующих формированию готовности к социальному партнерству в инклюзивном обществе. В этом смысле инновационная образовательная магистерская программа в ИЭУП (г. Казань) «Уникальные технологии инклюзивного образования» является фундаментом для разработки научных, организационных, образовательных и кадровых вопросов по изучению и внедрению инклюзивного образования (например, в Татарстане). Значительную эффективность показал опыт включения таких технологий в содержание курсов по выбору в магистратуре по специальности «Уникальные технологии в образовании». Так, курс «Дистанционные информационные технологии» направлен на формирование компетентности области применения информационных технологий для повышения успешности учебной и трудовой деятельности не только будущих педагогов-психологов, но и менеджеров сферы образования; овладение приемами использования специальных устройств и программного обеспечения для людей с сенсомоторными нарушениями.

Например, в РГПУ им. А. И. Герцена, где имеется достаточно большой опыт подготовки педагогических кадров для инклюзивной

школы, приоритетными направлениями системы переподготовки и повышения квалификации работников образования в области инклюзивного образования являются следующие:

- приведение содержания образования, технологий обучения и методов оценки качества инклюзивного образования в соответствие с требованиями современного общества;

- выявление всех заинтересованных сторон с их интересами и потребностями;

- адаптация к новым условиям профессиональной деятельности в сфере инклюзивного образования;

- обеспечение современной профессионально значимой информацией;

- создание условий для обеспечения уровня компетентности педагога, способного самостоятельно действовать в широкой сфере профессиональной деятельности, принимать адекватные решения в нестандартных ситуациях, осуществлять осознанный выбор из имеющихся в его распоряжении разнообразных способов деятельности [1].

Опыт, имеющийся за рубежом, показывает, что подготовка педагогических кадров для системы инклюзивного образования – это долгосрочная стратегия, требующая терпения, последовательности, непрерывности, поэтапности и комплексного подхода для ее реализации. Развитие инклюзивного образования в нашей стране также требует принципиальных изменений в системе не только среднего (как «школа для всех»), но и профессионального и дополнительного образования (как «образование для всех»).

Завершая рассуждения о проблеме педагогического образования, хочется еще раз подчеркнуть мысль о том, что мы все должны ясно понимать, что положительный результат преобразований в области образования, инклюзивного в том числе, не может быть достигнут без коренного изменения отношения к Учителю со стороны общества и государства. Государственным деятелям, да и чиновникам из сферы образования тоже, давно пора понять ту истину, что именно труд учителя, его ум, глубокие теоретические и практические знания в области своего предмета, педагогический талант, интеллект и высокая культура доводят до логического конца все то, что задумано обществом в сфере формирования интеллектуальной, нравственно и физически здоровой гуманной личности человека.

2.3. Деятельность педагогов инклюзивного образования по разработке и использованию электронных образовательных ресурсов

Основной миссией инклюзивного образования является не просто обучение и воспитание людей с ОВЗ, а подготовка их к жизни в социуме, формирование социальных навыков: коммуникативных, адаптационных, двигательных, трудовых и др. Также важнейшую роль в жизни играют сила характера, способность к преодолению жизненных трудностей, поддержка своего гигиенического состояния, достижение гармонии и счастья. Встает вопрос: как нужно организовать учебно-воспитательный процесс, чтобы обучающийся с различными ОВЗ обретали знания и жизненно необходимые навыки? Какие технологии наиболее эффективны в инклюзивном образовании?

Существует точка зрения, что наиболее удобной формой обучения лиц с ОВЗ является дистанционная. Частично можно согласиться с этой точкой зрения. Действительно, дистанционное обучение приемлемо для получения образования людьми с особыми образовательными возможностями, которые, в силу своего физического состояния, не могут посещать образовательные учреждения. Однако дистанционное обучение – это не форма инклюзивного образования. Оно не позволяет организовать «живое» общение лиц с ОВЗ и здоровых, что приводит к потере воспитательного эффекта процесса совместного обучения не только для лиц с ОВЗ, но и для здоровых людей.

Дистанционное и электронное обучение занимают в современной системе образования все более прочные позиции, органично вписываясь во все формы образования, будь то очная, заочная или вечерняя. Дистанционная форма используется не только в образовательных учреждениях, но и в различных организациях и предприятиях для корпоративного обучения сотрудников. Во многих вузах мира созданы центры дистанционного и электронного образования, позволяющие людям получить образование различного уровня, практически не выходя из дома. Все больше бывших «очных» выпускников вновь садятся за парты, но уже «электронные», занимаясь самообразованием.

Столь большой рост популярности дистанционного обучения связан, в первую очередь, с развитием современных информационных технологий, которые могут практически полностью обеспечить «эффект присутствия» обучающегося на занятиях. Эти технологии внедряются во все сферы деятельности человека, т.к. очевидно, что нужно учиться постоянно и непрерывно, чтобы успевать за быстро меняющимся миром, и дистанционная форма обучения – одна из приемлемых форм получения образования, позволяющая «догонять убегающее время».

В нашей стране дистанционное обучение, организуемое с применением современных информационных и телекоммуникационных технологий, является дальнейшим развитием заочной формы образования. Дистанционное образование, в отличие от традиционных технологий, ориентировано на реализацию индивидуального учебного плана. А. Н. Романов, В. С. Торопцов, Д. Б. Григорович и другие исследователи выделяют две основные формы организации дистанционного учебного процесса:

– асинхронное обучение, при котором студенты, удаленные от вуза, составляют группы одного курса и занимаются по индивидуальному учебному плану с использованием учебно-методических материалов, разработанных образовательным учреждением;

– синхронное обучение («совместная работа»), когда дистанционно разделены вуз, обеспечивающий проведение занятий (лекции, консультации), и группа одновременно занимающихся студентов (в современном понимании это может быть вообще виртуальная учебная группа; студенты в данном случае не обязательно находятся в одной аудитории и даже в одном городе) [11].

Каждой из рассмотренных форм присущи свои специфические образовательные технологии – технологии дистанционного обучения (ТДО). Однако обе формы взаимосвязаны и дополняют друг друга. Дистанционное обучение опирается на дидактические принципы педагогики.

Многовековой педагогический опыт учит, что полноценное образование может быть получено лишь при наличии содержательных учебно-методических материалов и учебников, диалога студента и преподавателя и их учебного взаимодействия.

При дистанционном обучении контакт студента с преподавателем весьма ограничен, поэтому большая часть функций диалога должна

быть внедрена в средства дистанционного обучения. В отличие от полиграфических изданий, в компьютерных средствах дистанционного обучения могут быть достаточно легко реализованы элементы такого диалога.

Дистанционное обучение также предполагает самообразование. Но мы исключаем возможность только самостоятельного освоения основных образовательных программ. В России сегодня недостаточны средства передачи информации, пока еще невысока общая культура информационного обмена. Большинство студентов, имеющих, например, первое высшее образование и опыт работы, обладают навыками самостоятельного учения, а выпускники школ, тем более, школьники, не обладают достаточным опытом организации своей учебной деятельности самостоятельно. При создании системы дистанционного обучения должно быть учтено это обстоятельство.

При свободном выборе будущей профессии, предоставляемом различными методами дистанционного обучения, человек, прежде всего, следует своим природным склонностям, своей индивидуальности. Это дает основание считать профессиональную ориентацию ведущей компонентой индивидуализации обучения, открывает реальные возможности для эффективного использования интеллектуального потенциала, целенаправленного развития способностей через систему индивидуальных (лично-ориентированных), различных по трудности заданий. Главный позитивный момент состоит в том, что технологии дистанционного образования приучают рассчитывать, прежде всего, на самого себя, формируют чувство ответственности и ставят перед необходимостью не только самостоятельно добывать знания, т. е. не получать их в готовом виде, но и применять их для разрешения конкретных профессионально значимых (а если шире, жизненно значимых) проблемных ситуаций.

Дистанционное обучение – это система и процесс обучения, в котором учитель и ученик или учащиеся географически разделены и потому опираются на электронные средства и печатные пособия для организации учебного процесса; дистанционное обучение включает дистанционное преподавание (деятельность преподавателя в учебном процессе) и дистанционное учение (познавательная деятельность учащихся).

Также используется в настоящее время понятие «электронное обучение (e-learning)», предполагающее самостоятельное изучение

материала с использованием электронных средств (компьютера, мобильной связи и интернета).

Под электронным обучением понимается организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников [14].

Безусловно, широкое использование информационно-коммуникационных технологий в образовании имеет ряд проблем, требующих особого подхода, такого подхода, который позволяет минимизировать психологические и физиологические издержки. Исследование психолого-педагогических аспектов внедрения информационных технологий в систему образования выявило плюсы и минусы этого инновационного явления.

Плюсы	Минусы
1. Использование компьютеров в целях интенсификации образовательного процесса	1. Ухудшение здоровья обучающихся (зрение, сердечно-сосудистые заболевания, сколиоз и др.)
2. Решение проблемы занятости детей и молодежи (компьютерные игры, Интернет)	2. Интернет-аддикция (Интернет-зависимость), имеющая последствия в виде ухудшения здоровья и нарушения психики
3. Возможность коммуникаций со сверстниками и с жителями всей планеты (сайты «ВКонтакте», «Одноклассники», «Мой мир», «Facebook» и многие другие	3. Возможность оказаться в неблагоприятной Интернет-среде (вредные блоги, сайты и др.)
4. Неограниченные коммуникации по Интернет, расширение границ познания	4. Проблемы социальной инфантильности в «родном» социуме, неадаптивность к жизни, социальная незрелость
5. Более демократичные и «чистые» формы и технологии обучения и контроля знаний (тестирование, Интернет-обучение и др.)	5. Односторонность контроля и ограниченные возможности выявления личностных качеств и уровня знаний в процессе обучения
6. Возможность широкого внедрения технологий дистанционного обучения в учебном процессе	6. Недостаточность проработки нормативно-правовой базы дистанционного обучения
7. Дистанционное обучение развивается под термином «Дистанционные образовательные технологии»	7. В республиках Кыргызстан, Казахстан, Беларусь – дистанционное обучение – форма получения образования наряду с дневной, заочной, экстернатом

Основными принципами, заложенными в основу реализации модели дистанционного и электронного обучения, стали целостность, интегративность, единство и взаимосвязь компонентов, системный подход, позволившие обеспечить максимальную эффективность и качество обучения.

Учебно-методической и нормативной базой для создания модели дистанционного обучения в образовательной организации должны быть документы по дистанционным образовательным технологиям, разработанные Министерством образования и науки Российской Федерации, локальные акты, созданные в самой образовательной организации:

- Положение о дистанционном обучении лиц с ОВЗ или Положение о дистанционном обучении учащихся инклюзивных групп;
- должностные обязанности руководителей, преподавателей, сотрудников, занятых в системе дистанционного обучения;
- учебные и рабочие планы по направлениям подготовки студентов;
- распоряжения об установлении норм времени на аудиторные занятия и индивидуальные консультации студентов, обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий, с учетом специфики обучения студентов;
- распоряжения о предоставлении индивидуального графика обучения студентам, не имеющим возможности посещать занятия в установленном порядке;
- распоряжения об организации повышения квалификации преподавателей, работающих в системе дистанционного обучения;
- другие локальные акты.

С учетом положительного опыта Института экономики, управления и права (г. Казань) в учебные и рабочие планы мы рекомендуем ввести специальную вводную элективную дисциплину «Инфокоммуникационные технологии в обучении», призванную обеспечить плавное вхождение обучающихся в мир информационных технологий, научить пользоваться учебным порталом, в котором размещен контент для обучения, работать с электронными учебно-практическими пособиями, знакомить с системой взаимодействия обучающихся, преподавателей и сотрудников. Дистанционное обучение

предполагает значительно большую, чем при традиционном (очном, тем более, заочном) обучении, активность и ответственность самого обучающегося. Нами выявлены недостаток или даже отсутствие у определенной части обучающихся навыков самоорганизации, практики регулярных самостоятельных занятий (подготовить рабочее место, поставить себе учебную задачу, выполнить намеченные упражнения, самостоятельно разобраться с возникающими трудностями и др.), что выражалось в желании отложить учебную работу «до лучших времен», до «когда будет свободное время». С целью оказания помощи обучающимся в организации самостоятельных занятий (самообучения) тьюторами могут быть разработаны подробные инструкции по прохождению учебного материала (по модулям) и графики выполнения заданий.

Коротко осветим опыт Института экономики, управления и права (г. Казань) организации дистанционного обучения, что может в какой-то степени помочь выработать систему использования средств дистанционного обучения в использовании технологий ДОТ в инклюзивном образовании.

С самого начала обучения в соответствии с требованиями нормативно-правовых документов, регулирующих дистанционное обучение, была поставлена задача специальной подготовки преподавательских кадров. Шесть преподавателей прошли обучение в Российском Институте открытого образования и получили сертификат РГИИО при МО и науки РФ «Обучение в системе Интернет». Была разработана программа курсов повышения квалификации преподавателей вуза «Использование инфокоммуникационных технологий в дистанционном обучении» в объеме 72 часов, создано учебно-практическое пособие «Использование инфокоммуникационных технологий в дистанционном обучении» для тьюторов и организовано обучение по очно-дистанционной форме (24 часа – очные занятия, 48 часов – дистанционные) с защитой творческих работ и выдачей удостоверений государственного образца. По данной программе прошли обучение более 700 преподавателей вуза. Для преподавателей также организованы индивидуальные консультации по использованию мультимедийного оборудования, по созданию учебных курсов, тестовых заданий и др. Наряду с целевым обучением

преподавателей и специалистов на курсах повышения квалификации и семинарах, используются и другие формы: стажировка в вузах, продвинутых в области дистанционного обучения, наставничество (курурование деятельности начинающего тьютора более опытным), образующие в совокупности внутривузовскую систему повышения профессиональной компетентности преподавателей и специалистов дистанционного обучения.

Особое внимание необходимо уделить разработке электронных образовательных ресурсов. В настоящее время образовательные организации используют различные электронные системы (MOODLE, Прометей, Blackboard и др.). Многие образовательные организации предпочитают отдавать системе MOODLE, широко используемой в России и во многих зарубежных странах. Несмотря на огромные возможности системы MOODLE (наличие практически всех типов материалов, вопросов, заданий и форм общения, доступных в системе e-learning с подробным описанием возможностей), нам было необходимо разработать свою модель дистанционного обучения. Для обеспечения ее успешной работы недостаточно использовать в процессе обучения теэлектронные системы, которые в полной мере не могут обеспечить полноценной визуальной встречи «преподавателя» и «студента». Появилась необходимость в использовании важнейшего компонента инфокоммуникационных технологий – интерактивных видеосервисов. Системы видеоконференции позволяют обеспечивать наиболее приближенное к реальной жизни взаимодействие людей, находящихся на значительном расстоянии друг от друга, прежде всего, лиц с ограниченными возможностями здоровья, не имеющих возможности присутствовать в определенное время, в определенном месте.

Обучение с применением дистанционных образовательных технологий (ДОТ) может обеспечивать качество знаний обучающихся при наличии системы психолого-педагогического сопровождения развития самой системы и развития каждого отдельно взятого компонента системы.

Каждая образовательная организация имеет специфику развития системы обучения с применением ДОТ, то есть свою образовательную среду, обеспечивающую определенный уровень качества

образования. Организаторы дистанционного обучения, моделируя систему, должны предусмотреть возможные подходы и методики к диагностике и психолого-педагогического сопровождения процесса обучения в целях обеспечения его качества.

В исследованиях проблем дистанционного обучения на психолого-педагогическое сопровождение развитие самой системы и отдельных личностей-субъектов учения не уделяется должное внимание. Часто дистанционное обучение представляется как алгоритмизированная система, подчиняющаяся строгим законам. Из поля зрения многих авторов выпадают аспекты, связанные с «человеческим фактором». В этой связи необходимо рассматривать три группы участников и субъектов учебного процесса, организованного с применением ДОТ, чье психологическое состояние и профессиональная компетентность в той или иной степени влияют на качество обучения.

I группа людей – это команда сопровождения (менеджеры, технические специалисты, координирующие учебный процесс). Важно, чтобы была сформирована убежденность команды сопровождения в полезности и важности своей работы и отношении к обучающимся как к величайшей ценности, как говорят сейчас, человеческому капиталу. Профессионализм можно развивать, компетенции-наращивать, а уважительное отношение к обучающимся невозможно «пересадить» одномоментно. Поэтому важнейшая задача организаторов ДО – это подбор персонала для сопровождения учебно-воспитательного процесса. Эти сотрудники должны быть постоянно в поле зрения руководителя. Они должны быть научены рефлексировать, понимать сложность проблем студентов и помогать в их решении, оказывая консультативные услуги. (По мнению А. В. Брушлинского, рефлексия – это своеобразный способ активного отношения к собственной жизни, который начинает развиваться на ранних этапах онтогенеза. В процессе социального воспитания развиваются социально-психологические качества ребенка как субъекта деятельности и общения: преобразовательная активность, целостность, автономность, свобода деятельности, гармоничность, целенаправленность и осознанность) [4].

Рефлексирующего субъекта можно считать фасилитатором. Современный, востребованный в системе образования педагог – это

педагог-фасилитатор. Фасилитатор – человек, который управляет процессом учения, вовлекает участников в совместное дело и структурирует работу группы, находясь рядом и вместе с каждой личностью. Использование фасилитации как средства стимулирования усвоения способов и методов обучения возможно только в условиях подготовки преподавателей к реализации психолого-педагогического сопровождения учебной деятельности обучающихся. Фасилитация подразумевает психологизированную организацию процесса групповой и индивидуальной работы, направленную на выявление сложностей в учебной деятельности субъектов учения и оказания им помощи в достижении результата. Реализация фасилитативного подхода позволяет повысить эффективность групповой работы, вовлечь в деятельность и заинтересовать каждого субъекта учения и других участников группы, раскрыть потенциал субъектов учения; это и есть оказание реальной помощи обучающимся.

Практический аспект подготовки педагогов к овладению технологией фасилитации начинается с занятий с преподавателями в системе повышения их квалификации. Содержание этих занятий включает следующие темы: «Гуманная педагогика как теоретическая база фасилитации», «Толерантность в учебном процессе», «Технологии фасилитации», «Учимся рефлексии», «Что значит быть сензитивной личностью». Особенность этих занятий заключается в том, что они проводятся в тренинговом режиме и завершаются визуализацией, позволяющей «пропускать через себя – через сознание и сердце» весь материал. Занятия формируют эмпатию и эйдетику, актуализируют навыки умения ставить себя на место обучающихся, что, в конечном итоге, позитивно влияет на более психологизированное сопровождение учебного процесса. Речь идет, безусловно, о подготовке педагогов к обучению в системе online с использованием систем Skype или других (например, OpenMeeting, Avaya и др.). Использование этих систем позволяет максимально приблизить учебный процесс к контактному. Помимо вышеназванных навыков, педагогам необходимо овладеть и определенными элементами актерского мастерства, так как online обучение происходит в режиме видеоконференцсвязи, и каждое движение педагога, его мимика, тембр голоса, взгляд, жесты должны соответствовать замыслу занятия и способствовать фасили-

тации, то есть должны быть валидными. Наша практика показала, что на первоначальном этапе определенный психологический барьер в online общении испытывают и преподаватели, и обучающиеся. Одной из причин может быть и речевое несовершенство: косноязычие, невыразительность и скудость речевого запаса, быстрая или медленная речь, стилистические ошибки. Немало случаев, когда, видя свое изображение на мониторе или экране, учащиеся и преподаватели теряются, стесняются говорить, критически оценивают свой вид. Это вызывает зажатость и желание быстрее уйти с экрана, «закрыться». Такое состояние может быть преодолено при предварительной подготовке к использованию online средств обучения. Это достигается использованием метода видеотренингов, которые проходят и обучающиеся, и преподаватели. Видеотренинг опережает начало online занятий с использованием системы видеоконференцсвязи. Студентам и преподавателям предлагаются короткие тексты выступлений, содержащих эмоционально-экспрессивные фразы и предложения. После произнесения этих текстов сначала по бумаге, затем наизусть организуется самоанализ и самооценка выступления. Очень часто выступившим не нравится мимика, голос, взгляд, интонация. В этот момент с испытуемым работает психолог, который снимает напряжение и формирует уверенность, также подключается филолог, специалист по ораторскому искусству. Тренинг продолжается до полного усвоения роли оратора, лектора, человека, который свободно и красиво излагает свои мысли. Возможный сценарий обучения с использованием инструмента фасилитации.

Шаг первый. Расположение к себе обучающихся и создание учебной мотивации. Педагог, улыбаясь, приветствует обучающихся, используя веб-камеру и наушники, демонстрируя, что ему интересно с ними общаться и он готов помочь им достичь своих целей. Педагог начинает работать по своему плану, постоянно вовлекая обучающихся в партнерские отношения, в активную работу, используя интерактивные методы, которые имеются у него в «арсенале». Это могут быть методы брейнсторминга, кейс-метод, проблемное обучение, эвристические методы, диалог, различные ролевые, сюжетные игры, разработка совместных проектов и др. Педагог-фасилитатор должен обладать высокой чувствительностью, уметь распознавать смысл мимики и жестов

партнеров по общению, чувствовать состояние обучающихся. Можно сказать, он должен уметь сканировать внутреннее состояние обучающихся и вовремя найти способы оказания помощи и разрешения их проблем. Одной из причин возникновения затруднений у обучающихся в процессе online занятий является различие темперамента преподавателя и студента. Иногда преподаватель-холерик ведет занятие в быстром темпе, требует с обучающегося быстрых ответов, говорит чересчур быстро, перебивает, вклиниваясь в процесс говорения ребенка, тем самым запутывая обучающихся. Такая же картина наблюдается и со стороны обучающихся. Другая крайность – общение в online режиме преподавателя-флегматика и меланхолика. Бесцветная и скучная, порою скудная речь такого преподавателя отбивает желание учиться. Такому педагогу следует использовать больше наглядности, мультимедийных презентаций, разнообразить занятия более активным включением детей в занятие, при этом постоянно видеть обучающегося, выражение его лица, настроение. Настоящий педагог-фасилитатор, работающий на уровне импровизации, способен корректировать настроение обучающихся, поддерживать позитивный настрой всей группы, тем самым обеспечивая психологический комфорт всей группы и отдельных обучающихся. В конце занятия, обобщая материал и предлагая его визуализировать, преподаватель-фасилитатор находит возможность отметить участие каждого на занятии, также высказать свои ожидания от тех обучающихся, кто не включился в интерактивный процесс занятия. Завершение занятия – ответственный процесс, позволяющий акцентировать внимание на самом главном. Занятие завершается визуализацией изученного материала, повторением основных, наиболее значительных элементов пройденного материала. Не менее важным элементом завершающего этапа занятия является самооценка обучающимся собственной активности. Использование инструментов фасилитации требует от преподавателя тех качеств, которые необходимо иметь в повседневном педагогическом процессе. Можно даже утверждать, что преподавателю, осознавшему значимость овладения технологией фасилитации, необходимо провести своеобразную ревизию своих знаний, умений и навыков в этой области. Недостающие знания педагог получает из различных научных источников; Интернет, курсы повышения квалификации, обмен опы-

том с коллегами. Таким образом, эффективность психолого-педагогического сопровождения дистанционного обучения при обучении лиц с ОВЗ обеспечивается правильным подбором и обучением преподавателей, подготовкой команды сопровождения этого процесса и обучением самих обучающихся навыкам самоорганизации.

Организационная культура учебного процесса в учебном заведении также играет важную роль в обеспечении качества знаний и качества процесса обучения. Наша практика показала, что культура обеспечения учебного процесса складывается из многих показателей: организация расписания, учета учебных достижений студентов, разнообразие эффективных интерактивных технологий, оснащённость рабочих мест и многое другое. В нашем вузе мы апробировали систему перманентного мониторинга всех компонентов нашей образовательной среды, ДО, отдавая предпочтение мнению самих студентов, которые регулярно в портале MOODLE оценивают качество организации процесса обучения, профессионализм преподавателей и оперативность ответов на любые запросы студентов.

Контроль и оценка качества образовательной деятельности в системе ДО, безусловно, сопряжены с мониторингом, диагностикой не только качеств знаний (тестирование, само тестирование), но и, прежде всего, с мониторингом психолого-педагогической компетентности преподавателей-тьюторов и руководителей, организаторов ДО. Важнейшая составляющая качества ДО – это владение преподавателями инфокоммуникационной компетентностью в области использования инфокоммуникационных технологий обучения, также качество электронных образовательных ресурсов.

Создание электронных пособий – процесс сложный и многоэтапный, и от того, насколько четко координируется и автоматизируется переход от одного этапа к другому, зависит качество пособия, а, следовательно, и эффективность учебного процесса, организованного с применением этих пособий. Электронное учебно-практическое пособие является не просто книгой, а также тренажером и контролирующей системой одновременно, ведет диалог с учащимися, подсказывает в сложных случаях, моделируя присутствие преподавателя.

Электронное пособие – интерактивный мультимедийный ресурс, представленный в сети или на компакт-диске. Вся содержащаяся в

нем информация систематизирована и разбита на модули, при этом каждый модуль включает теоретическую часть, вопросы для самоконтроля, тесты по изученному материалу, работу с разнообразными моделями, а также мультимедийные (звук, видео, анимацию, графику) и интерактивные (гиперссылки, смысловые переходы, всплывающие подсказки, задания) элементы.

Основные компоненты электронных учебно-практических пособий, которые обеспечивают их полноту и самодостаточность:

1. Титульный лист.
2. Фотография, резюме автора.
3. Видеолекция или видеообращение педагога к обучающимся с объяснением учебно-развивающих задач.
4. Аннотация.
5. Методические рекомендации к изучению курса.
6. Программа курса или изучаемой дисциплины.
7. Перечень сокращений, перечень иллюстраций.
8. Собственно тексты тем (глав, разделов) № 1,2,3...
9. Список рекомендуемой литературы по темам, список цитируемой литературы в конце курса.
10. Тесты или задания для проверки знаний (после каждого раздела и итоговые по всему курсу) и комментарии к ним.
11. Вопросы для проверки качества освоения курса.
12. Тематика рефератов, контрольных и курсовых работ, дипломных проектов (для профессионального образования).
13. Глоссарий.
14. Список дополнительных Интернет-ресурсов по дисциплине.
16. Сценарий электронного оформления пособия.
16. Приложения (хрестоматии, перечень нормативных актов, указов, постановлений и т. д.).

Структурированное содержание учебной дисциплины – важный компонент качественного электронного курса. При создании электронных учебных пособий важно на подготовительном этапе не только улучшить структурные элементы печатного учебного материала, но и провести структурирование содержания учебной дисциплины. Именно от проведения этих работ и будет зависеть эффективность электронного учебника. Электронный курс фактически представляет

собой структурную копию обычного печатного учебника, обогащенную иллюстрациями, гиперссылками и элементами мультимедиа.

Необходимо при подготовке электронных пособий провести структурный и понятийный анализ содержания дисциплины. На первом этапе структуризации учебного курса необходимо определить точный перечень всех необходимых тем, которые должны быть изучены в том или ином курсе; разделить их на главы, параграфы, подпараграфы; составить оглавление; эргономически улучшить соответствующие структурные элементы курса. Каждый раздел и весь учебный курс в целом достигнут цели, если изначально будет определено, какие знания, навыки и умения должен приобрести обучающийся.

Алгоритм подготовки электронного ресурса для дистанционного обучения состоит из 10 пунктов: распоряжение-заявка от руководителя для педагогов на написание пособий, консультация-собеседование специалистов с авторами, написание пособия, обсуждение рукописи на заседании методического совета, проверка, техническая корректура, оформление мультимедийных приложений, запись пособия в HTML-формате, тиражирование дисков с обучающими материалами. Такая схема выработана с учетом требований, предъявляемых к электронным пособиям.

Все пособия, разработанные преподавателями, накапливаются в электронной библиотеке.

Рассмотрим более подробно требования к организации обучения с применением дистанционных образовательных технологий с лицами с ограниченными возможностями здоровья.

Инклюзивное образование предполагает совместное обучение людей с различными образовательными потребностями и возможностями. Это означает, что в образовательном процессе организуется взаимодействие всех участников образовательного процесса и тех, кто относится к категории «норма», и тех, кто имеет «особые образовательные потребности и состояние здоровья».

Само по себе дистанционное обучение предполагает самостоятельное учение студента (ребенка), пользуясь помощью преподавателя (тьютора). Инклюзивный же подход предполагает вовлечение всех обучающихся в совместную учебную деятельность. Одна из главнейших задач инклюзивного образования – развитие социаль-

ных навыков: коммуникативных, трудовых, а также формирование толерантности и миролюбия. Для реализации данной задачи недостаточно «общаться» только с компьютером и преподавателем, необходимо групповое взаимодействие. Следовательно, преподавателю нужно вовлекать людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в групповую учебно-социальную деятельность.

Несмотря на то, что дистанционное обучение, прежде всего, его автоматизированные варианты, когда совместная работа преподавателя и обучающегося сведена почти что на нет, практически не позволяет реализовать инклюзивный подход. Однако, на наш взгляд, есть определенные возможности организации группового взаимодействия в учебном процессе. Такие возможности реализуются через различные технологии и инструменты ДО. Рассмотрим ряд инструментов групповой работы в системе дистанционного обучения.

1. Инструмент «Чат» предназначен для организации дискуссий и деловых игр в режиме реального времени. Сервисы «Обмен сообщениями», «Комментарий» предназначены для индивидуальной коммуникации педагога и ребенка: рецензирования работ, обсуждения индивидуальных учебных проблем. Пользователи имеют возможность обмениваться текстовыми сообщениями, доступными как всем участникам дискуссии, так и отдельным участникам по выбору. Организатор чата, то есть педагог, своими вопросами направляет групповое взаимодействие, тем самым включая обучающегося с ОВЗ в совместный процесс обучения.

2. Инструмент «Форум» используется для организации дискуссии, когда обучающиеся могут сгруппироваться по темам или по дисциплинам. После создания темы обсуждения каждый участник дискуссии может добавить к ней свой ответ или прокомментировать уже имеющиеся ответы. Для того, чтобы вступить в дискуссию, пользователь может просто просмотреть темы дискуссий и ответы, которые предлагаются другими. Это особенно удобно для новых членов группы, для быстрого освоения основных задач, над которыми работает группа. История обсуждения этих проблем сохраняется в базе данных. Каждый может сыграть и более активную роль в обсуждении, предлагая свои варианты ответов, комментарии и новые темы для об-

суждения. Задача педагога заключается в вовлечении лиц с ОВЗ в общегрупповое обсуждение, чтобы они не оказались в изоляции.

3. Инструмент «Электронная конференцсвязь» – асинхронная коммуникационная среда, которая, подобно электронной почте, может использоваться для плодотворного сотрудничества обучающихся и педагогов, являясь для пользователей некоторым структурированным форумом, на котором можно в письменном виде изложить свое мнение, задать вопрос и прочитать реплики других участников. Участие в тематических электронных конференциях сети Интернет очень плодотворно для самообразования педагогов и обучающихся. Электронные конференции могут быть организованы и в пределах локальной сети отдельного учебного заведения для проведения семинаров, протяженных по времени дискуссий и т.п. Асинхронный режим работы обучающегося способствует рефлексии и, соответственно, продуманности вопросов и ответов, а возможности использования файлов любого типа (графика, звук, анимация) делают такие виртуальные семинары весьма эффективными.

4. Инструмент «Видеоконференцсвязь», в отличие от предыдущей формы, имеет синхронный характер, когда участники взаимодействуют в реальном времени. Здесь возможно общение типа один на один (консультация), один ко многим (лекция), многие ко многим (видеомост). Эта коммуникационная технология в настоящее время используется преимущественно высших учебных заведениях, имеющих разветвленную сеть филиалов. Основное препятствие для широкого использования данной формы онлайн обучения – дорогое оборудование, которое не всегда доступно общеобразовательным организациям, такие инструменты как Tanberg или Avaya. Безусловно, можно использовать и инструмент SKYPE, однако его возможности достаточно ограничены.

5. Создание групповых проектов участниками образовательного процесса. Разработка проектов с использованием виртуального пространства может охватить большое количество обучающихся. В процессе разработки проекта педагог-модератор организует дискуссии в online режиме, учитывает мнение каждого обучающегося: и «особого» студента, и всех остальных. Модераторами могут выступать преподаватель или наиболее продвинутые обучающиеся. Этот метод эффективен.

вен в группах инклюзивного типа при формировании корпоративного стиля работы, развития лидерских качеств, коммуникативных качеств.

Таким образом, можно констатировать, что дистанционные образовательные технологии могут быть использованы для обучения определенной категории людей с ОВЗ в двух случаях:

- для привлечения дополнительных ресурсов (учебных материалов) для инклюзивной категории обучающихся;
- для обучения наиболее уязвимой категории людей с ОВЗ (лежащих больных).

Обучение с применением ДОТ также применимо для категории лиц, не имеющих возможности посещать образовательные учреждения (военнослужащих, лиц, находящихся в пенитенциарных учреждениях, женщин с малолетними детьми и др.). Однако дистанционное обучение нельзя рассматривать как основную форму инклюзивного образования. В системе дистанционного обучения можно осуществлять инклюзивный подход в контексте учета различий обучающихся по состоянию здоровья, половым, расовым, этническим и другим признакам. Особое внимание необходимо уделить социализации обучающихся в процессе организации взаимодействия «исключительного» студента с ограниченными возможностями здоровья с другими обучаемыми.

Для реализации этой задачи от менеджеров и педагогов требуются профессиональное мастерство, знания психолого-физиологических параметров и конкретных характеристик обучаемых; наличие качеств фасилитатора и владение технологиями организации групповой работы в виртуальном пространстве. Для успешной социализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья важно быть для них «услышанным», чтобы их ценили так же, как и всех других здоровых сверстников. Это повышает самооценку «особых» детей и спасает от деградации. Ведь не секрет, что многие люди с ОВЗ страдают депрессией и комплексом неполноценности, что иногда может привести и к суициду [1].

Тема инклюзивного подхода в системе обучения с применением дистанционных образовательных технологий дискуссионная, она пока не исследована. Следовательно, эта тема пока открыта для обсуждения.

2.4. Преемственная система профориентации в инклюзивных образовательных организациях

2.4.1. Профориентационная работа в системе инклюзивного образования

Перспективы развития современной России зависят от качественного и количественного восполнения трудовых ресурсов страны. Среди факторов, влияющих на качественные характеристики современного человека как субъекта трудовых отношений – уровень его профессионального самоопределения. Профессиональное самоопределение человека – это длительный процесс его профессионального развития, который начинается в раннем детстве, когда ребенок получает самую первую информацию о мире профессий.

Через чтение детских стихов и отгадывание загадок начинается сложный процесс познания маленьким человеком мира профессий.



Шофер

Качу,
Лечу
Во весь опор.
Я сам – шофер,
И сам – мотор.
Нажимаю
На педаль-
И машина
Мчится вдаль!
(Б. Заходер)

Организация процесса постижения ребенком мира профессий входит в число актуальных направлений работы воспитателя детского сада, учителя школы. Системность, целостность, преемственность педагогического управления процессом взаимодействия воспитанника с миром профессий составляют задачу профориентационной работы образовательных организаций.

Эффективность профориентационной работы учебного заведения определяют знания работников сферы образования в области педагогики, методики, психологии. Успешность педагогического участия в выстраивании индивидуальных отношений человека и профессии на этапах общего и профессионального зависят от уровня теоретических знаний педагога и умения практического применения их в образовательной практике. В содержание настоящих знаний наряду со знанием методик обучения и воспитания, знанием возрастных особенностей организации образовательной деятельности, входят знания психологии труда и психологии выбора профессии человеком, потребностей рынка труда, методов профориентационной работы. Владение педагогами теоретическими основами профориентации, методами практической работы становится гарантом развития системы профориентации в учреждениях образования.

Профориентационная компетентность специалиста образовательной сферы становится особенно актуальной при работе с разными детьми. Особенности инклюзивного образования накладывают свои требования к организации профориентационной работы. Например, для детей с инвалидностью профориентационные мероприятия должны предусматривать коррекционную работу, которая в некоторых случаях предусматривает воздействие на школьника, чтобы мерами убеждения «изменить его профориентацию и создать правильную трудовую установку» [Зотов А. И., Зотов Л. А. Сравнительное изучение соотношения типов и видов памяти у слепых и слабовидящих школьников. – Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1991. – С. 69–83].

Профессиональная ориентация представляет собой целенаправленную деятельность по оказанию помощи в выборе профессии. Она рассматривается как «комплекс психолого-педагогических и медицинских мероприятий, направленных на оптимизацию процесса трудоустройства в соответствии с желаниями, склонностями, способностями и с учетом потребности общества в специалистах» Теория профориентации это совокупность положений, отражающих в концентрированной форме взгляды, представления и идеи о формах и методах осуществления эффективной профориентационной деятельности.

Согласно общепринятым утверждениям в структуру профориентации входят:

- профессиональное просвещение, предполагающее профинформацию, профпропаганду, профагитацию;

- профессиональная диагностика, позволяющая выявить интересы и склонности личности, ее способности к той или другой профессии;

- профконсультация, которой полагается индивидуальная помощь оптанту в выборе профессии и специальные знания для ее осуществления;

- профессиональное воспитание, цель которого формирование у обучающихся социально и профессионально значимых личностных качеств и убеждений;

- профотбор, в ходе которого осуществляется выбор лиц, которые с наибольшей вероятностью смогут выполнять связанные с профессией трудовые обязанности.

При планировании профориентационной работы в образовательных организациях общего или профессионального образования следование принципу целостности предполагает включение в содержание работы мероприятий, относящихся к названным структурным элементам профориентации. При этом содержание педагогической деятельности в профессиональном просвещении или профессиональном воспитании и т. д. выстраивается с учетом специфики возрастного развития человека, уровня образования, особенностей учебного предмета (дисциплины в профобразовании, образовательной области в ДОО). Если профессиональное просвещение дошкольника или младшего школьника заключается в знакомстве с миром профессий в целом, то для студентов это детализация специфики трудовой деятельности выбранной ими сферы профессионального образования.

Реализация структурных элементов профориентации в системе инклюзивного образования предполагает

- включение в информационное поле сведений о возможности реализовать себя в труде при наличии тех или иных отклонений психофизического развития, а так же об образовательных учреждениях профессионального образования, где обучаются лица с инвалидностью;

– формирование у обучающихся социально и профессионально значимых личностных качеств (например, в работе с обучающимися с нарушением зрения должны быть предусмотрены действия по установлению положительных межличностных отношений со здоровыми сверстниками);

– проведение групповых и индивидуальных консультаций относительно выбора учреждения профессионального образования, сферы профессиональной деятельности (особенно актуальны индивидуальные консультации в работе с учащимися с ОВЗ, они могут быть включены в индивидуальную образовательную программу)

– диагностику интересов и склонностей личности, изучение ее возможностей и ограничений, ограничения могут быть вызваны не только состоянием здоровья, но и множеством социальных факторов, поэтому коррекция профессиональных планов может быть необходима и выпускникам школы, не имеющим инвалидности.

Научная основа организации профориентационной работы актуализирует обращение к исследованиям, в которых раскрываются разные аспекты развития личности в процессе ее профессионального самоопределения. Вопросы профориентации получили развитие в трудах М. Г. Атаханова, Е. В. Волобуевой, М. В. Дори, Т. Е. Ефимовой, М. Э. Кожевниковой, О. И. Павловой, Е. В. Предеиной и др. В объективе научного исследования оказались проблемы формирования готовности школьников к самоопределению, ориентации учащихся на профессии математической направленности, проектирование системы профессионального самоопределения, формирование социально-профессионального самоопределения в условиях гуманитарного образования и др. В каждом из обозначенных исследований дается описание и объяснение конкретного практического опыта, который может стать актуальным в проектировании новых преобразований в организации профориентационной работы учебного заведения.

Технологической основой организации профориентационной работы образовательных учреждений становятся современные методические разработки в профориентационной поддержке обучающихся (Т. Л. Павлова, Н. С. Пряжников, М. Ю. Савченко, Т. В. Черникова и др.). Проектирование современной модели профориентационной работы предполагает обращение к истории ее развития в мире и за рубежом.

Некоторые элементы оценивания профпригодности человека уходят в глубину веков. В Древнем Вавилоне в середине 3 тыс. до н.э. проводились испытания выпускников школ, в которых готовили писцов. В 3 тыс. до н.э. в Китае существовала широко распространенная должность и профессия правительственного чиновника. Здесь появились первые элементы профотбора на эту должность. Отбор проводился на основе экзаменов, тему которым давал сам император.

Начиная с древности, поднимались и вопросы трудоустройства лиц с нарушением психофизического развития. К некоторым видам трудовой деятельности привлекались люди с нарушением зрения. В древнем Египте в I веке до нашей эры слепые встречались среди ремесленников. В Японии с X века применялся труд слепых массажистов.

Формирование практического опыта профориентационной деятельности связано с открытием в 1908 году в Бостоне первого бюро для лиц, выбирающих профессию. Объектами профориентации и трудоустройства становятся не только здоровые люди, но и лица с инвалидностью. Так в Англии в начале XX века было организовано обучение специальностям: массажист, стенографист, переписчик на пишущих машинках, телефонист, корзинщик, столяр, трикотажник и т.п. для ослепших военных.

В нашей стране в 1922 году была начата работа по выбору будущей профессии подростками. Профориентационная деятельность учебных заведений страны активно развивалась до середины 30-х гг. Ее развитие связано с идеями трудовой школы, разрабатываемой в трудах П. П. Блонского, А. В. Луначарского, Н. К. Крупской, А. С. Макаренки, С. Т. Шацкого. Среди педагогических приоритетов этого периода оказался приоритет разнообразных форм самостоятельной деятельности обучающихся и идея развития (развитие через ручной труд, личностное развитие, деятельностное развитие).

Однако после 1937 года профориентационная работа в школах начинается свертываться, трудовое обучение отменяется. Из педагогического арсенала выбыли психологические техники, диагностика, позволяющая выявить склонности учащихся, сферу их интересов.

Вопрос об организации профориентации школьников вновь поднимается в конце 50-х годов в связи с идеей политехнического образования. В партийных директивах 50-х гг. прошлого столетия было выдвиг

нуто требование перехода к всеобщему политехническому обучению. Политехническое образование принималось как важнейшая часть коммунистического воспитания, предусматривалось ознакомление учащихся в теории и на практике с основными принципами производства, особенностями производственных отношений, формирование у подрастающего поколения трудовых навыков и умений. В этот период появляются разнообразные формы политехнизации образования: производственная практика учащихся; работа в школьных приусадебных хозяйствах; кружки, в которых можно освоить трудовые умения и навыки; ученические бригады из старшеклассников и т. д.

В конце 50-х был апробирован опыт введения элементов профессионализации в среднюю школу, который предполагал, что наряду с политехническим образованием учащимися будет приобретаться и профессиональное образование. В декабре 1958 года Верховный Совет СССР принял закон о преобразовании средних школ в 11-летние общеобразовательные школы с производственным обучением.

Однако в шестидесятые годы XX в. интеграция общеобразовательной школы с производственным обучением с элементами профессионализма была признана малоэффективной и отменена в 1964 году. В последующие годы наблюдается снижение внимания к профориентационной работе.

В конце 60-х годов с началом научно-технической революции определяются новые требования к работе с учащимися – «вооружение учащихся прочными основами научного знания». Новый импульс развития профориентационной работы с учащимися приходится на 70-е годы в связи с Постановлением Совета Министров СССР № 662 от 23 августа в 1974 году «Об организации межшкольных учебно-производственных комбинатов трудового обучения и профессиональной ориентации учащихся». Постановление ЦК КПСС и СМ СССР от 22.12.1977, изменения и дополнения, вносимые в последующие годы (1987, 1988), подтверждают курс государственной политики на дальнейшее развитие политехнической направленности отечественного образования. В них указывается на необходимость подготовки учащихся к массовым профессиям, востребованным народным хозяйством. Решение данной задачи возлагается на межшкольные учебно-производственные комбинаты.

В 1984 г. выходит постановление ЦК КПСС, Совета Министров СССР «Об улучшении трудового воспитания, обучения, профессиональной ориентации школьников и организации общественно полезного производительного труда», в котором был поставлен вопрос о развитии системы трудового обучения и профориентационной работы с молодежью. Этим же постановлением в школах был введен курс «Основы производства. Выбор профессии», целью которого стала организация профориентационной работы с учащимися.

В конце 80-х – начале 90-х годов XX века из названия средних общеобразовательных учреждений был убран термин «политехническая школа», а образовательная политика государства, предоставила учебным заведениям свободу деятельности в определении приоритетов образования. В школах стали появляться классы с углубленным изучением отдельных предметов. А с 1994 года с введением базисного учебного плана и вариантов учебного плана дневных общеобразовательных учебных заведений в школах появляется сеть классов с углубленным изучением уже не отдельных предметов, а большого ряда предметов. Отказ от унификации в системе образования и развитие инновационных процессов в ней приведет к появлению многообразия типов учебных заведений. Типовым положением об общеобразовательном учреждении, принятым правительством РФ 19 марта 2001 года, указывалась возможность обучения «по различным профилям и направлениям», актуализировалась роль индивидуальных личностных интересов в формировании заказа на образование.

Современный этап образовательной политики в подготовке молодежи к трудовой и профессиональной деятельности связан с Государственной программой модернизации российского образования, утвержденной правительством России 29 декабря 2001 года. Среди представленных здесь задач, отражающих национальную доктрину образования:

- формирование у детей и молодежи «трудовой мотивации, активной жизненной и профессиональной позиции, обучение основным принципам построения профессиональной карьеры и навыкам поведения на рынке труда»;
- «подготовка высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и

профессиональной мобильности в условиях информационного общества и развития новых наукоемких технологий»;

– «развитие системы профессиональной ориентации населения, реализующей меры по содействию в выборе профессии».

Приказом министра образования от 18.07.2002 года №2783 была утверждена Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования. В соответствии с концепцией, модель профильного обучения в средней школе предусматривает: возможность разнообразных комбинаций учебных предметов; отсутствие ограничений выбора учащимися различных наборов предметов (общеобразовательных, профильных, элективных); вариативность организации профильного обучения (внутришкольная профилизация, сетевое взаимодействие); проектирование индивидуальных профилей обучения. С переходом к профильной школы возрастает значение профориентационной работы с учащимися, появляются новые формы и методы ее реализации в психолого-педагогической практике.

Подготовка выпускников школы к выбору профессии и трудовой деятельности является одним из требований, обозначенных в стандартах нового поколения. Профильный принцип образования является одной из особенностей ФГОС старшей школы. ФГОС для 10-11 классов определены 5 профилей обучения: естественно-научный, гуманитарный, социально-экономический, технологический и универсальный.

В соответствии с требованиями учебный план содержит не менее 9(10) учебных предметов, должно быть организовано изучение не менее одного учебного предмета из каждой определенной стандарт предметной области. План предусматривает базовый и углубленный уровень изучения обязательных предметов. Реализация профиля обучения предполагает углубленное изучение 3 (4) предметов. Кроме того, в план включаются дополнительные курсы по выбору учащихся.

Еще одной особенностью нового стандарта является акцент на развитие индивидуального образовательного маршрута каждого школьника. Формирование индивидуальных учебных планов, в содержание которых входит разработка выпускником школы индивидуального проекта,- новый вариант работы школы по повы-

шению готовности выпускников к профессиональному самоопределению, качественному освоению программ профессионального образования.

Однако развитие школьника как субъекта профессионального выбора – длительный путь педагогически организованного взаимодействия его с миром профессий. Организация такого взаимодействия посредством учебной деятельности в ходе внеучебных мероприятий основывается на диалектическом развитии опыта отечественной школы, изучении зарубежной практики.

В условиях инклюзивного образования, где субъектами образовательного взаимодействия наряду со здоровыми детьми являются дети с ограниченными возможностями здоровья, профориентационная работа имеет определенные особенности. Процесс индивидуализации профориентационной работы становится особенно актуальным, а одним из элементов профориентации выступает коррекционно-развивающая работа с учащимся.

Осуществление профориентационной работы с детьми с ОВЗ и (или) инвалидностью строится с учетом положений закона РФ «О социальной защите инвалидов в РФ» (ноябрь 1995 г.). Законом определена система гарантированных государством мер, направленных на создание условий, обеспечивающих инвалидам равные с другими гражданами возможности участия в общественной, экономической, политической, социальной и иных сферах жизни. Гарантированность указанных мер зависит от профориентационной деятельности образовательных учреждений. При осуществлении данного направления деятельности необходима оценка вида и степени ограничений жизнедеятельности ребенка, в том числе способности к обучению. Особую роль в профориентации играет информация обучающегося о требованиях, предъявляемых в процессе обучения профессии, о психофизиологических характеристиках, которые должны быть присущи ее носителю, о профессионально важных сенсорных, моторных и интеллектуальных навыков.

Вопросы профориентационной работы учащихся с ОВЗ регламентируются и документами отраслевого министерства. В частности, в Письме № АФ-150/06 Министерства образования и науки Российской Федерации от 18 апреля 2008 г. «О создании условий для

получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами» говорится, что одна из основных составляющих социализации детей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья – обеспечение в дальнейшем их общественно-полезной занятости.

Профессиональная ориентация детей с особенностями развития предполагает обоснованный выбор профессии, наиболее соответствующей их индивидуальным возможностям, интересам, чертам личности, а также наиболее эффективных форм обучения и дальнейшего трудоустройства по выбранной профессии. В отношении детей с особенностями развития профессиональная ориентация, прежде всего, предусматривает будущую адаптацию его к трудовой деятельности при минимальной напряженности функциональных систем организма.

В практике профориентационной работы в системе инклюзивного образования должен быть актуализирован опыт данной деятельности в системе специального образования. Так О. П. Еремина, делает акцент на изучение особенности трудового обучения обучающихся с нарушением слуха в начальной школе, общетехническую подготовку учащихся основной и старшей школы, дает описание особенностям профориентационной работы с данной категорией школьников [Еремина О. П. Профессионально-трудова подготовка лиц с нарушением слуха. Учебно-методический комплекс. – Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2005].

Для построения современной модели профориентации в преемственной системе инклюзивного образования необходим анализ организации профориентационной работы в образовательных школах за рубежом (К. Дахир, Д. Ю. Ларин, И. Макинтош, О. И. Павлова, И. Г. Шамсутдинова и др.). Изучение зарубежного опыта способствует обогащению педагогического ресурса в организации профориентационной работы с учащимися.

В экономически развитых странах уделяется особое внимание профориентации в образовательных учреждениях. Профориентационная работа носит системный характер и постоянно совершенствуется, отражая меняющиеся потребности экономики и общества в профессиональных кадрах.

Н. В. Топешкина отмечает многолетний опыт Великобритании, где по инициативе Министерства образования при биржах труда были созданы службы профориентации для общеобразовательных школ, которые оказывали помощь и выпускникам вплоть до их реального трудоустройства. В 1973 году в Великобритании принят закон о службах профориентации для учащихся. Закон определил необходимость профориентационного сопровождения всех этапов обучения и обязательную организацию профориентационной работы не только в каждой школе, но и в колледжах и вузах.

В опыте профориентационной работы английских школ использование «переходных программ» с комбинированным вариантом профориентационных мероприятий, благодаря которым школьник имел возможность познакомиться и попробовать себя в нескольких профессиях. С ориентацией на профессиональную карьеру в образовательных учреждениях были введены курсы по расширению кругозора учащихся о мире труда и мире профессий. В работе с учащимися используются разнообразные методы работы: экскурсии на производство, тренинги, индивидуальные занятия по уточнению профессиональных планов, оказание помощи учащимся в самостоятельном выборе профессии и т.п.

Организация профориентационной работы имеет определенную дифференциацию, что связано с бюджетными возможностями каждой школы. В штате школ введены должности профсоветников. Их необходимость связана и с профильной направленностью английского образования. Помощь в трудоустройстве является главной задачей в профориентационной работе Великобритании.

Профориентационная работа с учащимися во Франции имела существенные изменения на разных этапах истории страны:

- 20–50-е гг. XX в. – идеалистическая модель;
- 60–80-е гг. XX в. – технократическая модель;
- начиная с 90-х гг. – воспитательная модель.

Появление **воспитательной модели** профориентации учащихся связано с переходом к информационному обществу. Новая экономическая модель организации труда требовала высоко профессиональных работников, инициативных, мобильных, готовых приобретать новые знания. Поэтому основным содержанием профориентации

становится непрерывное сопровождение учащегося в его самостоятельном личностном становлении, в определении своего будущего, в том числе и профессионального.

Профориентационная работа не завершается с окончанием молодым человеком школы, а продолжается до момента его трудоустройства и интеграции в мир труда. Для воспитательной модели профориентационной работы Франции характерно применение технологий педагогического и психологического сопровождения с учетом личностных особенностей и возможностей учащихся. Содержание профориентации включает развитие у подростков и молодежи способностей к адаптации, мобильности, креативности. Каждый цикл обучения связан с решением конкретных педагогических задач в области профессиональной ориентации учащихся. Например, в цикле «наблюдения и адаптации» колледжа (6 – класс) профориентационная работа заключается в изучении личности учащихся, определения его способностей, склонностей, интересов.

С 2005 г. в учебном расписании французских коллежей появился новый обязательный предмет «Знакомство с профессиями» (Decouverte professionnelle) (3 ч в неделю). Благодаря предмету процесс знакомства школьников с профессиями стал носить системный характер, расширяя информированность учащихся в области мира профессий.

Профориентационная работа с учащимися в школах США прошла несколько этапов в своем развитии. Профориентация выстраивалась соответственно той или иной концепции (концепция «черта-фактор» Ф. Парсонса до 50-х гг.; теории самоактуализации в профессиональном развитии А. Маслоу, теории Д.Сьюпера). На основе концепции Д. Сьюпера в США было разработано Положение о школьной службе профессионального руководства или профессиональной консультации. Консультант знакомит учащихся с миром профессий, он заводит специальную тетрадь на каждого учащегося, координирует работу школьных учителей по профориентации, оказывает помощь в развитии способностей и интересов.

В 1994 году Конгресс США принял Акт, который был назван «School-to-Work» (Школа – Работе). В соответствии с этим документом главным национальным богатством страны провозглашается не

сырье, а высококвалифицированные, обучаемые и гибкие кадры. Этот документ ориентирует специалистов системы образования на:

- подготовку школьников и студентов к будущей работе и карьере,

- обучение навыкам эффективного поведения в условиях рынка труда,

- объединение академических и профессионально-технических знаний,

- формирование школьниками личных целей и планов собственной карьеры,

- связь между образовательными учреждениями и предприятиями,

- обеспечение преемственности образования и занятости,

- сокращение безработицы, особенно, среди молодежи,

- заблаговременный выбор будущего рабочего места.

Организация профориентационной работы в США раскрывается в работах И. Г. Шамсутдиновой, Д. Ю. Ларина.

Интересен зарубежный опыт организации профориентационной работы с лицами, имеющими инвалидность. Ее проведение имеет большое значение для интеграции человека в общество. В Конституции Канады включено положение о равенстве инвалидов, гарантированность равенства обеспечивается и организацией трудоустройства инвалидов. В стране существуют службы экспертизы трудоспособности, консультации, профориентации, профподготовки и трудоустройства инвалидов.

«Кодекс социального права» Германии предусматривает раннее вмешательство в судьбу человека с инвалидностью для обеспечения условий его интеграции в общество.

В Германии инклюзивное образование развивается в русле государственной политики по социальному обеспечению населения. В этой стране создана одна из лучших систем социальной защиты всех слоев населения. В Германии сохранились коррекционные учреждения для детей с особо тяжелыми нарушениями здоровья. Наиболее эффективной формой профессиональной подготовки выпускников школ является дуальное образование. Выпускники разных типов образовательных школьных организаций получают именное приглашение на работу и после завершения целевое финансирование профес-

сионального образования, они принимаются на работу в различные производственные фирмы, заводы и другие организации, которые финансировали их обучение в профессиональной образовательной организации.

В Швеции в 1993 г. был открыт «Стенста-Центр» по профессиональной реабилитации лиц с ОВЗ, здесь проходят мероприятия по профессиональной реабилитации инвалидов, включающие профориентацию, профконсультирование через профобучение, социальную и медицинскую реабилитацию и содействие трудоустройству.

В Великобритании имеется опыт профориентационной работы с лицами ментальной инвалидностью. Для подростков, относящихся к данной группе, организованы центры профессиональной подготовки. Специально созданные в старен Центры подготовки (ЦПВ) имеют рабочие места для лиц с инвалидностью, осуществляемые ими трудовые действия предполагают и простую сборку компонентов и рукоделий, и более сложные процессуальные действия с использованием резных и электроинструментов.

Знакомство с теоретическими идеями в области профориентационной работы и опытом ее организации в России и за рубежом должно быть положено в основу планирования преемственной системы профориентационной работы. Эффективность ее может быть достигнута через постижение всеми педагогическими работниками основы теоретических знаний в области профессиональной деятельности и профессионального выбора.

Можно выделить целый ряд теорий и концепций, которые в той или иной мере касаются вопросов развития личности как субъекта профессиональной деятельности и профессионального выбора. Теория профессионального развития (У. Мозеру, Э. Роу) определяет особую роль потребностей в выборе человеком сферы профессиональной деятельности. Теорией черт и факторов (Ф. Парсонс) признается первоначальная «профессиональность человека, его предрасположенность к определенному труду от рождения». Теория решений (П. Циплер, Д. Тидеман, О'Хар) рассматривает профессиональный выбор как систему ориентировок в различных профессиональных альтернативах.

Профессиональный выбор, по мнению **Э. Гинцберга**, – это длительный необратимый процесс, который продолжается более десяти

лет. Э. Гинцберг считает, что успешное самоопределение характеризуется наличием широкого спектра лично-значимых позитивных ценностей или «ценностной насыщенностью», дающей возможность своеобразного маневра. Он связывает неуспешное самоопределение с «ценностной пустотой». По мнению Э. Гинцберга, профессиональное развитие есть последовательность качественно специфических фаз, где индивидуальные импульсы переходят в профессиональные желания.

Теория «карьерной зрелости» Д. Сьюпера является самой популярной за рубежом. Д. Сьюпер выделяет следующие стадии и этапы профессионального: стадия «пробуждения»; стадия «исследования»; стадия «сохранения»; стадия «снижения». Стадии профессионального развития соотносятся с этапами жизненного пути, т. е. с возрастом человека. Особое место автор отводит стадии «исследования» (возраст индивида от 15 до 24 лет). Таким образом, согласно Д. Сьюпера профессиональное развитие носит стадийный характер. Принципиальное значение в профессиональном выборе имеют индивидуальные профессиональные предпочтения и типы карьер как способы реализации индивидом Я-концепции.

В типологической теории Д. Холланда процесс профессионального развития связан с индивидуально личностным типом человека.

Типы (комплексные ориентации личности) по Д. Холланду:

1. *Реалистическая ориентация*: мужской тип, активность, агрессивность, интерес к физической активности, моторные способности, предпочтение конкретной работы, конвенциональность в политике, экономике; в профессиональном выборе – ремесленные занятия, техника, сельское и лесное хозяйство.

2. *Интеллектуальная ориентация*: отсутствие направленности на общение, интерес к абстрактным проблемам, способности в манипулировании символами, слабая физическая и социальная активность, неконвенциональные ценности; в выборе – естественнонаучные дисциплины, математика.

3. *Социальная ориентация*: социальная ответственность, потребность во взаимодействии, вербальные и социальные способности, эмоциональность и активность в решении социальных проблем; в выборе – педагогика, социальное обеспечение, клиническая психология, профконсультация.

4. *Конвенциональная ориентация*: предпочтение структурированной вербальной или знаковой деятельности, подчиненные роли, конформность, избегание неопределенных ситуаций, социальной активности и физического напряжения, идентификация с позицией власти, ценность материального положения и статуса; в выборе – банковская служба, бухгалтерия, статистика.

5. *Предпринимательская ориентация*: сила, руководство, вербальные способности, уверенность в себе, конкурентность, избегание однозначных ситуаций и монотонной умственной работы; в выборе – служба в гостинице, предпринимательство, промышленное консультирование.

6. *Ориентация на искусство*: чувствительность, потребность в самовыражении, избегание однообразной и физической работы, неуверенность в себе, женственность; в выборе профессии – искусство, культура.

Многообразий теорий профессионального выбора объясняется многообразием индивидуальных особенностей человека, разнообразием социальных сценариев жизни. Познание данных теорий педагогом может стать основой педагогического управления индивидуальным процессом развития отношений обучающегося с профессией.

Вопросы профессионального развития (профессионального становления) входят в круг научных интересов представителей отечественной науки, в работах которых рассматриваются разные стороны проблемы. Путь подготовки к сознательному выбору профессии начинается, по мнению Е. А. Климова, с 12 лет. В профессиональной ориентации человека им выделяется 3 стадии: оптации (12–17 лет), профессиональной подготовки (15–23 лет), развития профессионала (от 16–23 лет до пенсионного возраста). Термин «оптант», используемый в психологии труда и психологии профессий, применяется относительно лиц, которые находятся в состоянии выбора профессии. Слово происходит от лат. *optatio* – выбор, желание.

Э. Ф. Зеер выделил в возрастной период от 0 до 12 лет (аморфная оптация) как период зарождения профессиональных интересов и склонностей у детей. Э. Ф. Зеер предлагает в качестве выделения стадий профессионального развития взять «социальную ситуацию и уровень реализации ведущей деятельности».

Процесс развития отношений человека и профессии начинается в самом раннем детстве, когда ребенок, соприкасаясь с миром, познает его, осваивает те или иные умения, которые могут иметь пропедевтическое значение для будущей профессиональной жизни. В преемственной системе общего образования должна осуществляться преемственность педагогических действий в формировании многогранных отношений воспитанника с профессией. Важной гранью этих отношений является интерес, стремление ребенка познать мир профессий, их значение для общества.

Значимость интереса к профессии и профессиональной деятельности в профессиональном развитии личности отражает тот факт, что рядом ученых сфера интересов, развитие которых соответствуют возрастным закономерностям, выделяется в качестве основания для периодизации. По мнению Л. П. Головей, в развитии профессиональных интересов ребенка можно выделить 4 этапа: в **12–13 лет** – профессиональные интересы очень изменчивы, слабо интегрированы, не связаны с психологическими особенностями личности и являются в основном познавательными; в **14–15 лет** намечается тенденция большей сформированности профессиональных интересов, их включенность в общую структуру индивидуальных и личностных особенностей; в **16–17 лет** происходит интеграция профессиональных интересов, возрастает их дифференциация в соответствии с полом, в этот период имеет место объединение познавательных и профессиональных интересов, усиливаются связи профессиональных интересов с индивидуально-психологическими свойствами. **Четвертый этап** – относится уже к выбравшим профессию и связан с начальной профессионализацией, здесь происходит сужение интересов, определяемое сформировавшейся профессиональной направленностью личности.

Роль интереса в профессиональном развитии личности отмечают и западные ученые. В соответствии с периодизацией Д. Сюпера, на первом этапе профессионального развития, который продолжается от рождения до 14 лет и определяется им как «этап роста», происходит развитие основных интересов и способностей. При этом представление о будущей профессии выстраивается сначала на фантазийной основе (4–10 лет), затем на основе осознания собственных

интересов (11–12 лет), а в 13–14 лет на основе осознания своих способностей. Период от 14 до 25 лет обозначен Д. Сьюпером как этап исследования своих сил и устремлений. На этом этапе происходит апробация человеком своих сил в учебной и трудовой деятельности, завершается этап апробации сил в профессиональной деятельности.

Современной педагогической практикой накоплен огромный опыт деятельности по развитию интереса к миру профессий. Организация профориентационной работы предполагает умелое использование возможностей учебных предметов, внеучебной работы с учащимися.

Пробуждение и развитие профессиональных интересов длительный непрерывный процесс, который протекает с разной степенью активности (пассивности). Отсюда вытекает необходимость создания целостной системы педагогических действий по формированию и развитию профессиональных интересов учащихся. Это предполагает ориентацию содержания учебных занятий, начиная с начальной школы, к проблеме «профессия и профессиональная деятельность». В этих целях возможно введение коммуникативных тем на уроках русского языка. Актуализация информации в области профессиональной деятельности при формировании условий задач по математике и др.

Например, в качестве коммуникативной темы урока русского языка могут быть: «Профессия – Родину защищать», «Профессия, которую выбирают», «Профессии в мире искусства» и др. А задания по математике (начальная школа) предложат учащимся подсчитать, сколько килограммов муки затратил пекарь на изготовление хлеба, каковы расходы ткани для пошива одного костюма, насколько больше гектаров земли было вспахано трактористом, сколько металла выплавил сталевар, сколько затрачено рабочего времени слесарем на изготовление детали и т. д.

Свои варианты заданий, направленных к той или иной сфере профессиональной деятельности, может предложить любой учебный предмет: высчитать путь торможения автомобиля (физика); выявить соответствие состава минеральной воды, заявленному на этикетке (химия); сделать макет египетской пирамиды (изобразительное искусство, геометрия); описать прорастание семян растения (ботаника) и т. д.

При условии системности действий педагога по формированию информационного поля учащихся о мире профессий будет ликвидировано общее незнание. А целенаправленность педагогических действий в стимулировании индивидуальных поисков «своей профессии» обеспечит успешность прохождения описанных выше этапов развития личности.

Работа педагога, направленная на формирование у ребенка интереса к профессиям в инклюзивном классе, предполагает организацию познания возможных ограничений, которые связаны со спецификой трудовой деятельности в ней. Уровень осведомленности обучающегося о профессии и предъявляемых ею требований, в том числе к здоровью, должен помочь школьнику с ОВЗ соотнести свои возможности и профессиональные желания, рационально оценить последние.

Важным компонентом в системе профориентационной работы с учащимися является развитие действенно-практической сферы. Она «представляет собой совокупность общественно необходимых знаний, умений, способностей, черт характера и других качеств, обеспечивающих успешность практической (трудовой, общественной, художественно-прикладной) деятельности человека.»

В. П. Беспалько выделил следующие составляющие в структуре действенно-практической сферы: трудовые знания, умения и навыки; трудолюбие (активность, прилежность, усердие, сознательность, готовность и т. д.); трудовая нравственность (воспитанность) [17]. Уровень развития действенно-практической сферы соответственно определенному этапу профессионального развития личности будет определять успешность ее вхождения в профессию.

Развитие действенно-практической сферы предполагает целостность педагогических действий, обеспечивающих овладение учащимися трудовыми навыками через систему уроков труда в начальной школе и уроков технологии в основной; привлечение учащихся к трудовым акциям (любой совместный труд предполагает умение организовать свою деятельность при работе в группе); проведение конкурсов мастерства. Развитие действенно-практической сферы учащихся предусматривает активное вовлечение в данный процесс родителей. Поэтому актуальной составляющей в профессиональ-

ном развитии учащихся становится работа с родителями. В качестве форм этой работы могут **выступать**:

– *родительские собрания* (варианты актуальных в этой связи тем собраний «Трудовые традиции семьи и пути приобщения детей к ним», «Обязанности ребенка в семье», «Трудовое воспитание в семье», «Как вырастить умельца?»);

– *организация совместной деятельности детей и родителей* при изготовлении поделок (из природного материала для праздника осени, новогодних игрушек и др.);

– *проведение конкурсов* «Самая искусная семья», «Мы одна команда»;

– *организации творческих выставок* с участием работ детей и их родителей.

Развитие действенно-практической сферы студентов должно быть обеспечено всем ходом учебного процесса. Практикоориентированность современного профессионального образования заключается в повышении уровня готовности студентов к решению профессиональных задач. Результат освоения содержания любой изучаемой дисциплины измеряется не только суммой знаний, но и компетентным развитием студента. Если развитие действенно-практической сферы школьника заключается в усвоении им общетрудовых умений, навыков социального взаимодействия, то действенно-практическое развитие студента состоит в освоении профессиональных компетенций. В этой связи для студентов с ОВЗ особо необходима педагогическая поддержка, благодаря которой он сможет преодолеть связанные с заболеванием преграды овладения практическим опытом.

В реализации профориентационной направленности современно-го общего и профессионального образования актуальными являются педагогические умения использовать весь потенциал среды, учебных предметов (дисциплин), традиций и инноваций в образовании. Например, в условиях профильного обучения накоплен определенный опыт деятельности отечественной школы по формированию у учащихся практико-ориентированных умений, связанных с профилем образования.

С реализацией профильного подхода, предусматривающего ведение элективных курсов, расширилось пространство профориентаци-

онной работы школы. В условиях профильного образования в России отработывалось содержание элективных курсов для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Выступая на заседании Комиссии по делам инвалидов при Президенте РФ 09.04.2014 г., О.Н. Смолин привел информацию о программах и учебно-методических комплексах по предпрофильной подготовке и профессиональной ориентации детей с ограниченными возможностями здоровья. Настоящие программы были «апробированы в 16 субъектах Российской Федерации на базе образовательных организаций:

а) для детей с нарушениями слуха (Республика Хакасия, Удмуртская Республика, Калужская, Курская, Московская области) программы элективных курсов «Основы фермерского хозяйства» и «Парикмахерское искусство»;

б) для детей с нарушениями зрения (Республика Саха (Якутия), Ставропольский край, Липецкая, Архангельская область, Ульяновская области) программы элективных курсов «Музыкальное обучение», «Основы редактирования звука», «Тифлоинформатика», «Тактильный коллаж как вид декоративно-прикладного искусства для слепых и слабовидящих»;

в) для детей с нарушениями интеллекта (Удмуртская Республика, Краснодарский край, Курская, Костромская, Свердловская, Ивановская области) программы элективных курсов «Животноводство», «Пчеловодство», «Ландшафтный дизайн», «Помощник воспитателя», «Народная художественная вышивка»;

г) учебно-методические комплекты ориентационных элективных курсов «Мой жизненный выбор», «Моя профессиональная карьера».

Бесспорно, что для практики инклюзивного образования опыт названных регионов имеет особое значение. Его изучение может пополнить собственные ресурсы образовательных организаций в профориентационной работе с детьми с ОВЗ.

Системный подход к реализации идеи преемственной системы профориентационной работы предполагает в работе с дошкольниками, учащимися, студентами разработку целостной программы профориентации, внедрение широкого многообразия методов профориентационной работы, которые должны быть адаптированы к возрастным особенностям обучающихся, специфики воспитатель-

но-образовательных задач, решаемых на соответствующем этапе жизнедеятельности человека. Возможный элемент настоящей программы, реализуемый в системе школьного инклюзивного образования представлен в таблице.

Педагогические задачи по развитию профессиональной направленности личности, пути их решения

Педагогическая задача	Описание возможных вариантов деятельности в ее решении
Повышение интереса учащихся к профессиональной деятельности	Представление информации о разнообразных профессиях через урок и внеклассную работу, организация конкурсов для выявления уровня осведомленности учащихся о профессиях, встречи с представителями разных профессий, экскурсии на производство и т. д.
Формирование у учащихся понимания собственных интересов и склонностей для самоопределения в профессиональном выборе	Организация психодиагностической работы с классом, введение дневников самопознания с записью результатов диагностических исследований, тренинговые занятия, написание сочинений-размышлений о собственных предпочтениях и желаниях и т. д.
Воспитание ценностного отношения к труду и людям труда	В ведение в тематику уроков содержания, позволяющего раскрыть роль труда в прогрессивном развитии общества, использование устного народного творчества для формирования у учащихся понимания ценностного отношения к труду как общей традиции всех народов, формирование трудовых умений и навыков в процессе организованной деятельности и т. д.
Воспитание у учащихся стремления к непрерывному самосовершенствованию и развитию	Педагогические беседы о собственной роли человека в личных и профессиональных достижениях, воспитание на примере выдающихся людей «сделавших себя» (знаменитый оратор Демосфен, полководец А. В. Суворов, великий русский писатель Л. Н. Толстой и др.)
Воспитание активных социальных и профессиональных позиций у старшеклассников	Вовлечение учащихся в активную общественную жизнь класса и школы, формирование опыта социальной деятельности (участие в волонтерском движении, благотворительных акциях), организация профориентационной работы и т. д.

В условиях инклюзивного образования список выделенных задач уточняется относительно учащихся с ОВЗ. При этом обязательным элементом подготовки данной категории обучающихся к выбору профессионального образования и профессиональной деятельности является обучения детей специальным трудовым навыкам; знакомство с рынком образовательных услуг, где существует возможность получения профессионального образования для лиц с инвалидностью и т.п.

Профориентация обучающихся с инвалидностью, например, страдающих ДЦП, по мнению А. А. Наумова, «на каждом этапе проводится по следующим направлениям: клиническому, психофизиологическому, психологическому, педагогическому и социальному». Представленная точка зрения позволяет принять необходимость расширения направлений профориентационной работы при ее проведении для обучающихся с ОВЗ. Это означает необходимость привлечения специалистов дефектологов, медиков к проведению профориентационных мероприятий.

Профессиональная ориентация есть часть общей системы социальной ориентации личности, связанная с развитием человеческого фактора общественного производства.

Программный подход к проведению профориентации в образовательной организации предполагает, что содержанием включенных в нее мероприятий реализуется весь комплекс составляющих ее элементов. Это становится возможным благодаря эффективному включению профессионального просвещения, агитации, информации, пропаганды, диагностики и.д. в воспитательно-образовательный процесс. Кроме того, содержание мероприятий Программы профориентационной работы должно носить поступательный характер. Благодаря чему должны быть созданы педагогические условия успешного прохождения каждой личностью стадий профессионального развития. (Стадиальный характер профессионального развития личности признается многими отечественными и зарубежными учеными, о чем свидетельствуют приведенные в работе их точки зрения.)

Особое значение при формировании содержания мероприятий Программы имеет выбор методов профориентации. В теории профориентационной работы принято выделять информационно-просве-

тительские методы, методы профессиональной психодиагностики, методы морально-эмоциональной поддержки, профориентационные игры. Знакомство с работами отечественными и зарубежными исследователями (Э. Берн, Е.А. Климов, Н. С. и Е. Ю. Пряжниковы и др.) позволило представить общую характеристику методов профориентационной работы, которые могут быть использованы как в системе общего, так и профессионального образования.

1. **Информационно-просветительские методы профориентационной работы.** В соответствии с структурной особенностью профориентации методы ее осуществления можно разделить на несколько групп. Выделим основные группы методов: информационно-справочные, просветительские методы; методы психодиагностики; методы морально-эмоциональной поддержки оптантов; методы оказания выбора и принятия решения. Особую группу методов образуют методы активизации профессионального самоопределения.

Группа информационно-справочных, просветительских методов профориентации достаточно разнообразна. Данное направление профориентационной работы может осуществляться не только профессиональными психологами, но и педагогами. Одним из актуальных методов работы психолога как профконсультанта является **профессиограмма**.

Профессиограмма – краткое описание профессии. Один из вариантов занятия, построенного на основе метода профессиограммы, дан в практических заданиях к разделу.

Познавательные и просветительские лекции о путях поиска профессии, о самих профессиях занимают особое место в профориентационной работе в системе образовательных учреждений. Данные методы применяются для работы с разными возрастными группами. Практикуются в работе со школьниками и дошкольниками **встречи со специалистами по различным профессиям**. Данные методы профориентационной работы широко применяются в образовательных учреждениях США. **Экскурсия** школьников на предприятия и в учебные заведения профессионального образования представляет еще один активно применяемый метод профориентационной работы. Однако эффективность названных методов может быть обеспечена только в том случае, если их проведение строится по специально заданной прог-

рамме, которая предполагает предварительную работу с учащимися (воспитанниками ДООУ) и последующую работу с ними. Содержанием данной работы может стать беседа с учащимися для выявления степени их осведомленности о той или иной сфере профессиональной деятельности; источниках информации, из которых они о ней узнали; пересечении их профессиональных планов и данной деятельности.

К окончанию основной или полной (средней) школы к названным информационно-справочным, просветительским методам профориентации добавляется **агитация и пропаганда**. Представители учреждений профессионального образования, производства, вооруженных сил и т.п. активно встречаются с учащимися в целях влияния на их выбор. Одним из развиваемых методов профориентации сегодня становятся **ярмарки вакансий**, где представители профессиональных образовательных учреждений и предприятий представляют их, в целях воздействия на выбор будущей карьеры оптантами.

2. Методы профессиональной психодиагностики. Данная группа методов представлена разнообразными опросными методами. Среди которых опросники, интервью и т.п. В отечественной практике при работе с учащимися активно применяются стандартные методики:

1. Дифференциальный диагностический опросник (ДДО), разработанный под руководством Е.А.Климова определение профессиональных предпочтений учащихся в рамках пяти сфер деятельности: человек – природа, человек – знак, человек – техника, человек – человек, человек – художественный образ.

2. Методика Йовайши, измерение склонностей к различным сферам профессиональной деятельности (сфера искусства, технических интересов, работы с людьми, умственного труда, физического труда, материальных интересов).

3. Определение типа личности по методике Дж. Холланда. Позволяет выявить тип личности (реалистический, интеллектуальный, социальный, артистический, предприимчивый, конвенциональный), находящие отражения в общении и деятельности.

4. Методика «Ценностные ориентации» М. Рокича позволяет выявить систему ценностных ориентаций человека и основывается на прямом ранжировании списка ценностей. М. Рокич выделяет 2 класса ценностей: терминальные – убеждения в том, что конечная цель

индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться; инструментальные – убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации. Это деление соответствует традиционному делению на ценности-цели и ценности-средства.

5. Методика «Оценка уровня притязаний (структура мотивации)» разработана В. К. Горбачевским. Под уровнем притязаний человека понимают его потребности, мотивы или тенденции, проявляющиеся в степени трудности целей, которые он ставит перед собой. В. К. Горбачевский выделяет 15 основных компонентов мотивационной структуры.

6. Изучение ведущих мотивов профессиональной деятельности (мотив собственного труда, социальной значимости работы, самоутверждения в труде, профессионального мастерства)

7. Определение направленности личности – анкета состоит из 27 пунктов-суждений с тремя вариантами ответов на каждый. Направленность на себя, на общение, на дело.

8. Тест оценки коммуникативных умений.

9. Диагностика мотивационной структуры личности В.Э. Мильмана.

10. Ориентировочная анкета В. Смейкала и М.Кучера –(направленность на себя, на взаимодействие, на задачу).

11. Методика «Парные сравнения» позволяет построить матрицу личностных предпочтений от которых завесит степень удовлетворенности работой (пять видов потребностей материальные, безопасности, социальные, в признании, самовыражении).

12. Оценка коммуникативных и организаторских способностей (КОС).

Использование данных методик в профориентационной работе позволяет выявить актуальные характеристики в профессиональном развитии личности, среди которых профессиональная направленность, личностные особенности. Использование психодиагностических методик предполагает соблюдение ряда требований:

– системное и последовательное обращение к изучению профессионального развития личности учащихся, работа с результатами предыдущих исследований;

- обязательное знакомство с результатами диагностики самих учащихся;
- дозировка объема времени (длительные временные затраты на ответы на вопросы анкет снижают достоверность результатов);
- организация мониторингового отслеживания результатов диагностики.

Особо действенный результат диагностического исследования профессионального развития личности достигается при ведении тетрадей самоисследования, организация работы в которых ставит проблему профессионального развития в ряд актуальных педагогических проблем.

В организации диагностического исследования личности ценностными являются не только психодиагностические методики, но и разнообразные педагогические средства, использование которых способно обеспечить системность обращения к тем или иным подструктурам личности. В качестве педагогических средств могут выступать мини сочинения на тему «Моя будущая профессия», «Профессия моей мечты» и т.п., методика неоконченного предложения («Самые богатые люди работают (где?, кем?)», «Самые смелые люди работают...», «Самые умные люди работают...», «Самые добрые люди работают...»...). При этом актуальным требованием к работе с ученическим творчеством становится аналитическое осмысление результатов и оказание помощи детям в познании мира профессиональной деятельности и своих профессиональных интересов.

3. Методы морально-эмоциональной поддержки оптантов.

Данную группу образуют профориентационные и профконсультационные активизирующие методы (игры) с элементами психотренинга; праздники труда; художественно-музыкальные мероприятия; различные тренинги и т.п. Сущность данных методов заключается в воздействии на сферу чувств и эмоции, формировании значимых коммуникативных навыков, знакомство с действиями при выборе профессии, поиске вакансий, поступлении на работу и т.п.

Актуальным методом работы с оптантами являются группы общения. В профориентации данный метод работы используется для создания благоприятной атмосферы взаимодействия оптантов и

профконсультанта. К подобным группам относятся «Клубы ищущих работу», школьные клубы, где на фоне благоприятной психологической атмосферы удается более эффективно рассматривать профориентационные вопросы. Группы общения имеют большой потенциал для развития коммуникативных умений учащихся.

4. Игровые методы профориентационной работы. Природой человека в нем заложена потребность в постоянной смене внешних воздействий, такую смену внешнего воздействия возможно обеспечить применением игровых технологий, которые имеют большое значение и в организации профориентационной работы.

При этом игровые методы профориентации могут быть использованы в рамках урочной и внеурочной деятельности. В реализации всех составляющих профориентационной деятельности применяются занимательные, театрализованные, деловые, ролевые, компьютерные игры. Их цели и содержание определяются в соответствии с возрастными особенностями учащегося. Организованная педагогом игровая деятельность дошкольника может быть направлена на знакомство через игру с профессиональной деятельностью полицейского, врача и др. Для ее проведения используются разнообразные игровые средства, оформление, костюмы. Игра может проводиться в театрализованной форме. По мнению Д. Б. Эльконина, главными структурными единицами игры можно считать:

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

Игровая деятельность в работе с учащимися начальной школы может осуществляться при помощи игровых приемов и ситуаций, выступающих как средство побуждения, стимулирования интереса к людям труда, к разнообразным сферам профессиональной деятельности.

Возможна определенная типология игр, применяемых в деятельности образовательных учреждений в целях профориентационной работы:

- **Игры-заигрывания**, игры ориентированные на тренинг общения, тренировку памяти и внимания, смекалки, содержание которых

соотноситься с конкретными профессиями. (Например, «Цепочка профессий», «Угадай профессию», соедини изображение человека в форменной одежде (рабочей ситуации) и орудия, средства, предмета труда и т.п.)

– **Игры, моделирующие аспекты профессиональной деятельности.** К данной группе относятся **пробные** игры, направленные на самопознание, моделирование производственных отношений. Эти игры не отражают специально поставленную проблему профессионального выбора. Они помогают приобрести знание о мире профессий. Например, игра «Формула профессий», ее участники определяют при участии психолога особенности той или иной профессии, воспользовавшись, психологическими признаками труда, предложенными Е.А. Климовым.

– **Игры, моделирующие построение личного профессионального плана, профессионального выбора, профессиональных и жизненных перспектив.** Данные игры направлены на выявление склонностей оптанта, его притязаний, возможностей, которые предлагается соотнести к особенностям профессии. Например, решение ситуативных задач: две ученицы, представляющие два типа акцентуации личности, выбирают медицину как сферу будущей деятельности. В ходе игры определяется общее и отличное в деятельности медицинских специалистов, вводится понятие специализации и раскрывается как типологические особенности личности, даются рекомендации, как учитывать свои особенности при выборе специальности и сферы деятельности. Для оптантов особое значение имеют игры «Поиск работы», «Защита профессии» и т.п.

В качестве самостоятельного вида можно выделить активизирующие профориентационные игры, разработанные Н.С. и Е.Ю. Пряжниковы.

Применение игровых методов в реализации задач профориентационной работы получило развитие благодаря сценарной теории выбора профессии Э. Берна. Э. Берн выводит следующие три типа людей: *победители, непобедители и неудачники*. Примеры этих типов Э. Берн связывает их с определенными «играми»: «Бесприданница», где самим человеком заранее определяется, что с него взять нечего (типичный случай неудачника); игра «Сизиф или «начни сна-

чала» (пример неудачника); игра «Меня не испугаешь» (пример непобедителя); игра «Кому я нужен» (пример непобедителя); игра «Я прав!» (пример победителя); игра «Если не так, то иначе!» (пример победителя, который все равно находит способ добиться своего) и т.п. Указанные игры позволяют определить (проиграть) названные сценарии относительно ситуаций, связанных с ролью оптанта, выбирающего образовательное учреждение для получения профессионального образования и планирующего свою профессиональную карьеру. Игры имеют особое значение в работе с обучающимися с ОВЗ и (или) инвалидностью, для которых освоить сценарий победителя особенно трудно в силу определенных ограничений профессионального выбора.

Рассматривая вопрос организации профориентационной работы, необходимо остановиться на возможности ее проведения в рамках классного часа. При планировании содержания классных часов учитель должен выделить время для профориентационной работы. Ее эффективность будет достигнута при условии реализации деятельностного подхода в его проведении, личностной направленности педагогического взаимодействия в вопросе профессионального самоопределения учащихся. Ниже приводится фрагмент такого классного часа. Специфика его содержания в том, что он знакомит школьников с теорией психологии труда.

На этапе подготовки к проведению классного часа учитель организует исследование самооценки учащимися у уровня развития внимательности, памяти, ответственности, дисциплинированности, решительности и т. д. Оценивание осуществляется по 10-бальной системе. Результаты оценивания обрабатываются для определения средней оценки развитости указанных качеств, на основе чего составляется диаграмма развитости профессионально значимых качеств среднестатистического ученика класса. При этом при оформлении результатов указываются максимальные и минимальные показатели оценки указанных качеств учащимися.

Начало классного часа. Начиная инклюзивный час, учитель просит учащихся назвать те качества, которые могут определять успешность учебы. По ходу беседы на доске записываются актуальные для учебы качества человека, при необходимости сам педагог

дополняет список качеств. Учитель напоминает учащимся, о проведенном измерении и предполагает познакомиться с результатами обработки полученных данных анкеты «Самооценка личностных качеств», предлагая оценить полученные результаты. (Достоверность, достаточность и т. д.)

После чего перед учащимися ставится вопрос: «Только ли для успешной учебы актуальны указанные качества личности?». После чего вводится тема классного часа **«Профессия и профессионально значимые качества»**.

Учитель вводит в поле внимание учащихся информацию о том, что Разные виды профессиональной деятельности делятся на пять групп:

– человек – природа (лаборант, ветеринар, микробиолог, фармацевт, садовод и т. д.);

– человек – человек (педагог, врач-терапевт, юрист, менеджер, секретарь-референт и т. д.);

– человек – техника (инженер-конструктор, столяр, автомеханик, технолог, слесарь и т. д.);

– человек – знак (экономист, бухгалтер, программист, архивариус и т. д.);

– человек – художественный образ (актер, художник, дизайнер, музыкант, писатель и т. д.).

После краткого описания требований, которые данные типы профессий предъявляют к людям, преподаватель предлагает учащимся рассмотреть степень значимости рассмотренных качеств личности для представителей разных профессий. Для организации работы класс делится на пять групп, каждая получает задачу продумать актуальность указанных качеств для представителей профессий, входящих в одну из групп. По истечению десяти минут, отведенных на обсуждение, представитель от каждой группы объясняет причину актуальности внимательности при работе в (лаборатории, на станке, конструировании чего-либо ..).

При этом учитель может обратить внимание на профессиональные риски, причиной которых становится недостаточность развития тех или иных качеств. *(Невнимательность может стать причиной аварии для водителя; невнимательность врача к состоянию боль-*

ного, оборачивается развитием болезни; контролер может пропустить брак в изделии и т.п.).

Время классных часов может быть успешно использовано в организации диагностического исследования личности. В современной педагогической практике существует немало педагогических средств, которые могут быть использованы для диагностики. В качестве педагогических средств могут выступать мини сочинения на тему «Моя будущая профессия», «Профессия моей мечты» и т.п., методика неоконченного предложения («Самые богатые люди работают (где?, кем?)», «Самые смелые люди работают...», «Самые умные люди работают...», «Самые добрые люди работают...»...). При этом актуальным требованием к работе с ученическим творчеством становится аналитическое осмысление педагогом его результатов и оказание помощи детям в познании мира профессиональной деятельности и своих профессиональных интересов. Коррекционная поддержка профессиональных планов нужна не только школьникам с ОВЗ, но и их нормально развивающимся сверстникам.

Одним из значимых показателей личностного развития выступает адекватная самооценка человеком себя, своих способностей, желаний и возможностей, поступков и действий. Формирование самооценки личности обеспечивается системой педагогических действий, построенных на основе методик, предполагающих оценивание учащимся собственных качеств, свойств характера, желаний, ценностей и т. д. Ниже представлен фрагмент **классного часа** «*Мои ценности и перспективы их отражения в моей будущей жизни*», включающего самооценочную деятельность учащихся.

В качестве предмета для оценивания выводятся: здоровье, семья, любовь, карьера, удача, спокойствие, деньги, друзья, образование, бизнес. Педагог предлагает школьниками оценить по десятибалльной системе:

- свои возможности сохранить крепкое здоровье;
- построить крепкую, дружную семью;
- найти настоящую любовь;
- достигнуть высоких карьерных результатов;
- свою везучесть, удачливость;
- значимость спокойной жизни, без лишних хлопот и проблем;

- заработать (другие варианты: получить в наследство, выиграть в лотерею) много денег;
- иметь верных и преданных друзей;
- получить качественное, востребованное образование;
- начать свой бизнес.

После чего в краткой беседе учитель рассказывает о том значении, которое оказывают осознанные или неосознанные ценности на нашу жизнь, о том, как во имя одних ценностей приходится жертвовать другими и т. д. Приводя пример таких жертв (например, стремясь достигнуть высоких карьерных достижений, человек, не отдыхает, забывает заниматься спортом, не знает, что такое развлечение, результатом становится: ухудшение здоровья, потеря друзей и т. д.), педагог ставит риторический вопрос, чем каждый готов расплатиться в стремлении к достижению ценностей? После чего предлагает просмотреть оценочные баллы по указанным ценностям.

Вариант беседы с классом:

- Есть ли у кого 10-балльная оценка ценностей? (Поднять руки)
- Назовите самую низкую балльную оценку. (Какая?)
- У кого самый высокий балл в оценивании (здоровья,....)

Одним из вариантов работы становится определение среднего показателя ценностей по группам: **социальные** (любовь, семья, друзья); **материальные** (деньги, удача); **карьерно-деловые** (карьера, образование, бизнес); **личные** (здоровье, спокойствие). Величина среднего показателя по указанным группам ценностей используется учителям для разговора с классом в определении того, каково возможное проявление ценностных ориентаций учащихся в их настоящей и будущей деятельности. (Очень значимо педагогу подчеркнуть, что наши ценности отражаются в наших действиях уже сегодня.)

Последняя часть классного часа строится вокруг вопроса: Обяательно ли понимание высокой ценности чего-либо может обеспечить успех достижений? Главная задача данной части классного часа подчеркнуть, что не только ценностные ориентиры личности, но и многие другие факторы определяют успехи наших достижений (случай, возможности, полученные благодаря родителям или природе и т. д.), поэтому не всем нашим планам суждено сбыться. Как быть? (Положительной рекомендацией может быть предложе-

ние умения снижать ценность того, чего достигнуть не возможно, с объяснением причины этого.) Очень значимой теоретической идеей, которая может быть использована в рамках данного классного часа, становится идея объективного и субъективного успеха карьеры. Под объективным успехом мыслится положительная оценка результатов карьеры окружающими людьми, под субъективным – «совокупность суждений человека о его профессиональных достижениях и результатах».

Научив школьника ценить даже небольшие достижения в настоящем, подсказав значимость личностной удовлетворенности в результатах достижений и необходимость находить компромисс между желаемым и возможным, педагог закладывает важные основы социального развития учащегося. Сформировать данное умение у школьников с ограниченными возможностями здоровья особенно важно и особенно сложно. Поэтому к данному процессу (ценностно относиться к достигнутому, которое может уступать тому, что достигли другие) должны быть подключены родители детей с ОВЗ. В работе с данной категорией особенно необходима не только коррективная профессиональных планов, но и воспитание необходимых для овладения той или иной профессией качеств личности.

Рассматривая проблему методов и форм профориентационной работы школы, необходимо напомнить опыт прошлого. Ориентация на общественную ценность любого труда проходила красной нитью через всю системы профориентационной работы советской школы. Художественное слово было важным педагогическим средством ее осуществления.

*«Жизнь во всей ее полноте.
Возвышающее упоение
В напряженном, как ток,
Труде.»*

Эти строки Людмилы Татьяничевой вполне могли стать эпиграфом любого профориентационного мероприятия советского этапа нашей истории, предполагая воздействие на чувства учащихся, целенаправленное формирование значимых социальных ценностей (труда, преемственности трудовых традиций семьи, ответственности и долга, коллективизма и т. д.):

– «Пахал мой дед...
Пахал отец.....
Прими земля и мой горячий пот:
Пахат ьи сеять
мой пришел черед». ..
(ГарайРахим);
– «Здесь всяк по душевному праву
К железному долгу привык...
И вечного пламени плавок
Нельзя погасить ни на миг» (Борис Ручьев);
– «Мы и бригадой и семьею тесной
Встречаем вместе радость и беду,
Чтоб не одну о нас сложили песню
В каком-нибудь двухтысячном году».
(Михаил Светлов).

Перемены последних десятилетий в системе ценностей нашего общества отразились и на содержании профориентационной работы с учащимися. Оказались отложенными в сторону, а потом и забытые традиционные формы профориентационной работы и те педагогические средства, которые в ней использовались. Однако в новой по содержанию и по форме профориентационной деятельности должны быть реабилитированы и старые, проверенные временем педагогические средства, способные сделать объектом педагогического воздействия не только рациональное, но и иррациональное начала подрастающего поколения. Конечно, эффективность их использования предполагает совершенно иные подходы к применению художественного слова советского этапа нашей истории в воспитании поколения XXI века.

Ниже приводится возможный вариант профориентационного мероприятия в работе со старшеклассниками на тему «*Старые строчки и новая жизнь*».

Начало: При помощи технических средств демонстрируется слайд шоу с изображением: людей, одетых в одежду, мода на которую прошла, с прическами, которые уже не носят; старые марки автомобиля, телевизора, другой бытовой техники; предметы быта и т. д. Главная мысль, которую стремится сформировать у старшеклассников учитель, – мысль том, что все меняется, и, что вчера пользовалось

спросом, было актуальным (модным), завтра может выглядеть примитивным, немного смешным.

После чего ставится проблема. Происходящая переоценка характера только для материальных предметов или старению поддаются и наши мысли, установки, ценности. (Эта часть классного часа строится в форме беседы. Главная задача беседы привести учащихся к пониманию, что устареть могут и знания, и установки, и даже ценности.) Учитель делает краткий переход к тем ценностям, которые были ценностями многих поколений советских людей, напоминая, что это ценности старших поколений семей учащихся.

Подчеркнув, что круг ценностей, носителем которых было не одно поколение советских людей, является достаточно широким, преподаватель определяет тему разговора настоящего классного часа – ценности труда, трудовой деятельности. В содержание классного часа вводятся строчки стихов советских авторов, героями которых являются люди труда. В частности за основу разговора могут быть взяты строчки, помещенные выше. Очень значимой частью организации данного этапа классного часа является актерское мастерство учителя, живое стихотворное слово должно затронуть души учащихся.

Анализ чувствования в форме беседы учащихся и учителя, где предметом разговора становятся следующие вопросы: Одинаково ли воспринимаются (воспринимались) данные строчки сегодняшними учащимися и теми, кто сидел за этими партами (20-30 лет назад)? В чем причина разницы восприятия? Верите ли вы автору строк? Верили ли ему ваши сверстники? В чем причина изменений? (Смысл беседы сводится к пониманию учащимися социальных явлений, тесной связи перемен в социальном и личностном. Учитель напоминает тему классного часа: «*Старые строчки и новая жизнь*».)

В ходе беседы учитель ставит проблему: Так ли стары эти строчки? Предлагая рассмотреть приведенные строчки Людмилы Татьяничевой. В данной части классного часа утверждение, что *жизнь во всей ее полноте – возвышающее упоение в труде*. Задача этой части работы с учащимися показать, что, не смотря на громадные перемены, которые отделяют современную Россию от СССР, многие ценности прошлой жизни сохранены в настоящем. Эта часть классного часа пройдет особенно хорошо, если в ходе нее будут использованы

мини сочинения, написанные специально для этого класса родителями (бабушками, дедушками, которые продолжают работать) учащихся. Одной из ценных педагогических составляющих данной части классного часа является идея преемственности отношения к жизни, в которой труд занимает столь значимое место. Вместо мини сочинений в этом фрагменте классного часа могут быть использованы результаты анкетирования родителей (дедушек, бабушек), при этом для проведения анкетирования могут быть привлечены сами учащиеся. В анкету могут войти предложенные ниже вопросы:

– Можете ли вы представить свою жизнь без своей работы?

– Почему «рабочие» темы всплывают и тогда, когда сослуживцы просто отдыхают?

– В чем заключается, на ваш взгляд, чувство долга у представителей вашей профессии?

– Что может доставить радость в вашей работе (профессии)?

– Назовите, какие моменты, связанные с вашей трудовой деятельностью, вызывают у вас переживания.

В обобщенном варианте, зачитывая наиболее интересные ответы, учитель представляет точку зрения родителей учащихся.

В завершающей части классного разговор идет вокруг понятия «новая жизнь». Что в ней нового? (Технический прогресс и новые профессии, новые ценности – рыночных отношений. Здесь актуальными будут понятия «экономический человек», «человек с рыночным лицом» и т. д.) Задача учителя в процессе обсуждения «новой жизни», показать, что без старых ценностей, она теряет свое нравственное лицо. Завершая классный час, необходимо снова обратиться к художественному слову. Возможно, это будут строчки Василия Твардовского:

Что нужно, чтобы жить с умом?

Понять свою планиду:

Найти себя в себе самом

И не терять из виду.

И труд свой пристально любя, –

Он всех основ основа, –

Сурово спрашивай с себя,

С других не столь сурово.

Представленная методическая разработка является результатом практического опыта педагогической деятельности по актуализации социально-значимых ценностей в профориентационной работе с современными учащимися. Значимым педагогическим умением становится не только выбор средств и содержания профориентационной работы, способных использовать лучшие достижения прошлого опыта, преломляя их через современные тенденции и личностные ориентиры. Личностно-ориентированный подход в профориентации предполагает своевременную педагогическую поддержку личности для будущей успешной профессиональной деятельности. Он строится через создание условий для самопознания личностью себя, своих возможностей и желаний, познание окружающего мира. Формируя в процессе профориентационных мероприятий ситуацию размышления (в данном случае « Устарел ли романтизм в отношении к труду и трудовому долгу человека?»), педагог способствует развитию критичности мышления, раскрывая потенциал не только рационального, но и иррационального начала постижения личностью мира и себя в нем.

Организация профориентационной работы в образовательной организации, в том числе профессионального образования предполагает рациональное сочетание групповых и индивидуальных форм профориентационной работы. Актуальным является дифференцированный и индивидуальный подход в построении профориентации, ее содержание зависит от возраста, уровня сформированности профессиональных интересов, от различий в ценностных ориентациях и жизненных планов, от уровня успеваемости. Принцип дифференциации играет огромную роль в условиях инклюзивного образования. Обращение к нему немало важно в системе профессионального образования. Когда личностные особенности будущего специалиста образуют особый пласт влияний на его карьерные перспективы.

Важной частью профориентационной работы остается требование ориентации ее не только на возможные интересы обучающихся, но потребности района (города, региона) в кадрах определенных профессий и требуемого уровня квалификации. Ориентируясь в потребностях рынка труда, педагог должен научить ориентироваться в нем и своих воспитанников.

В снижение сложностей на пути выбора профессии и профессионального образования, особенно учащихся с ОВЗ актуальной формой работы становится сотрудничество школы и учреждений профессионального образования. Такое сотрудничество позволяет включить в индивидуальные планы учащихся с ОВЗ специальную подготовку их к обучению в конкретном учреждении профессионального образования.

К показателям результативности профориентационной работы можно отнести сформировать у обучающихся внутренней готовности самостоятельно и осознанно планировать, корректировать и реализовывать перспективы своего движения к профессии. В определении перспектив своего развития выпускник школы(колледжа, вуза) должен адекватно оценивать свои интересы и возможности, степень их сбалансированности с интересами и потребностями общества.

Эффективным методом работы в решении этой задачи становится ведение тетрадей самообследования. В качестве основных направлений измерения в тетрадях самообследования выступает: измерение общих и специальных способностей; измерение склонностей и потребностей, интересов; индивидуально-типологических особенностей. Организация работы с тетрадью предполагает системность обращения к измерительной деятельности при этом возможны как индивидуальные, так и фронтальные формы работы с результатами измерения.

Профориентационная работа образовательного учреждения имеет большое значение для профессионального становления личности. Профессиональное развитие есть важнейшая составляющая в структуре социализации личности. Сущность социализирующегося становления оптанта(выпускника учреждения профессионального образования) в его отношениях с профессией. Для дошкольника и младшего школьника отношение к профессии проявляется в проявлении интереса к человеческой деятельности, к тем сферам, в которых она осуществляется.

Настоящий интерес к профессиям и деятельности человека должен перерасти в интерес к конкретной деятельности (профессии). Развитие данного интереса, рациональное соотношение своих профессиональных интересов и своих возможностей будет протекать более эффективно при условии наличия целостной системы профориентационной работы, которая осуществляется силами педагогов,

психологов, других заинтересованных сторон (например, представителей учреждений профессионального образования).

Рассматривая технологию построения профориентационной работы современной образовательной организации, необходимо отметить, что основными условиями эффективности профориентационной деятельности выступают:

- теоретическая основа ее организации, раскрывающая сущность самой деятельности с точки зрения ее возможностей в стимулировании процессов профессионального развития личности;

- масштабность профориентационной деятельности, обеспечиваемая рациональным использованием возможностей государственной службы профориентации, профориентационных ресурсов социальных субъектов региона, расширением собственного педагогического ресурса и активного «втягивания» в профориентацию всех педагогических работников;

- повышение профориентационной культуры педагогических работников, обучение их современным технологиям профориентации, рациональному сочетанию традиционных и инновационных методов профориентационной работы;

- достижение сбалансированности индивидуальных «хочу» и социального «надо», через познание того и другого, через активное осуществление личностно-ориентированного подхода в образовании.

Средством профориентационной работы может стать любое учебное занятие, разнохарактерные по содержанию и направленности внеучебные мероприятия, индивидуальные и групповые консультации, диагностические методики, тренинги и т. д. Результативность профориентационной работы не может быть достигнута без учета своеобразия современной ситуации развития общества, когда:

- ценность конкурентоспособности страны сменила свой иерархический статус в системе ценностей;

- образование становится непрерывным, а условиями труда могут быть востребованы знания далеко неродственных профессий (отсюда ценность многопрофильности в ориентации);

- выбор профессии перестал быть однократным актом;

- ценность профессии в массовом представлении подрастающего поколения определяется не положительным образом представителя профессии, а теми благами, которые она может дать.

Обновленная ситуации современного развития предопределяет необходимость формирования целостной, последовательно нарастающей системы профориентационных действий. Преимущество и системность профориентации не может быть обеспечена без наличия целостной структуры, постоянно надстраивающейся новыми элементами, которые, рождая новые связи, формируют новые точки развития личности, усиливая значимость общей координации действий.

2.4.2. Особенности профориентационной работы с детьми с ОВЗ

Группа обучающихся с ОВЗ достаточно разнообразна. Согласно классификации Н.Н. Малофеева и других авторов к этой группе относятся:

- дети и подростки с нарушениями слуха, имеющие стойкое двустороннее нарушение слуховой функции, при котором речевое общение с окружающими посредством устной речи затруднено (тугоухость) или невозможно (глухота);

- дети и подростки с пониженным или пограничным зрением между слабовидением и нормой имеют остроту зрения от 0,5 (50 %) до 0,8 (80 %) на лучше видящем глазу с коррекцией;

- дети и подростки с нарушениями речи, имеющие психофизические отклонения, вызывающие расстройства коммуникативной и познавательной функции речи при нормальном биологическом слухе, зрении и интеллекте;

- детей и подростки с ОДА («нарушение опорно-двигательного аппарата»), имеющие двигательные расстройства, которые характеризуются нарушениями скоординированности, темпа движений, ограничением их объема и силы;

- дети и подростки с ЗПР (задержка психического развития), имеющие замедленное психическое развитие (задержка темпа психического развития), или относительно стойкие состояния незрелости эмоционально-волевой сферы и интеллектуальной недостаточности, не достигающей умственной отсталости

- дети и подростки с умственной отсталостью, у которых наблюдается стойкое, необратимое нарушение (прежде всего интеллектуальное) психического развития;

– дети и подростки с аутизмом, имеющие аффективные проблемы и трудности становления активных взаимоотношений с динамично меняющейся средой;

– дети и подростки с комплексными нарушениями развития, характеризующиеся сочетанием двух или более психофизических нарушений [41].

Организация профориентационной работы с перечисленными категориями детей и подростков с ОВЗ имеет свои особенности. Формирование содержания профориентации, каждого ее направления (профессиональной информации, профессионального воспитания, профессионального консультирования, диагностики) происходит с учетом психофизического здоровья обучающихся.

Главным фактором, определяющим требования к педагогической деятельности в проведении профориентационных мероприятий, является фактор возраста. Включение этих мероприятий в содержание работы с детьми, подростками, молодежью регламентировано содержанием стандартов общего и профессионального образования. Необходимость включения мероприятий в работу дошкольных организаций определяется требованиями ФГОС дошкольного образования. Среди задач, на решение которых направлен стандарт,

– «обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства»;

– «создание благоприятных условий для развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром» [ФГОС].

Согласно стадияльным концепциям профессионального развития личности (Л. А. Головей, Э. Ф. Зеер, Т. В. Кудрявцев, Д. Сьюпер, Р. Хейвингхерст), этот процесс охватывает и период детства. Полноценное развитие каждого ребенка означает и развитие его как будущего субъекта профессиональной деятельности. На этапе дошкольного детства происходит первое знакомство ребенка с миром профессий. Организуя процесс знакомства с миром профессий, педагог должен стимулировать развитие интереса к Познанию этого мира. Сущность профориентационной работы этапа дошкольного

образования заключается в знакомстве детей с миром профессий через чтение художественной литературы, выучивание детских стихов, беседы, демонстрации и, конечно, сюжетно-ролевые игры. При организации знакомства с профессией детей с ОВЗ применяются необходимые вспомогательные средства, изменяется подача информации. Проведение профориентационных мероприятий в детском саду предполагает осуществление в процессе их проведения коррекционной работы с дошкольниками с ОВЗ. Например, для дошкольников с нарушением зрения можно использовать упражнения, направленные на развитие «кожного» зрения. Тактильные (осязательные) способности играют большую роль в постижении мира детьми с нарушением зрения. Развитие тактильных способностей на этапе дошкольного детства может сыграть положительную роль для освоения в будущем деятельности профессиональной.

Сюжетно-ролевая игра занимает особое место в системе дошкольного образования. Целый ряд сюжетов игр детей связан с миром профессий (игра в магазин, в больницу, парикмахерскую, школу и др.). В игровой деятельности формируются навыки социального взаимодействия, происходит освоение ребенком норм социально-ролевого поведения. Инклюзивное образование предполагает акцент в игре на сложности следования нормам людям с ограниченными возможностями здоровья. Настоящий акцент в игровой деятельности дошкольников призван активизировать педагогическое участие в духовно-нравственном воспитании ребенка, в формировании у него готовности – прийти на помощь человеку с ограниченными возможностями здоровья.

Профориентационная работа с младшими школьниками, имеющими ограничения в здоровье, предполагает системное знакомство учащихся с миром профессий. Профессиональная информация в системе инклюзивного образования должна содержать сведения о профессиях, в которых трудятся люди с ограниченными возможностями здоровья. Настоящие сведения являются значимыми не только для учащихся с особенностями психофизического развития, но и для их здоровых сверстников. Это знакомство с профессиональной деятельностью людей с ограниченными возможностями здоровья – один из путей формирования нового отношения к людям с инвалидностью.

Успешность прохождения дошкольником и младшим школьником с ОВЗ этапа развития фантазийных интересов к миру профессий обеспечивается разнообразием методов педагогической деятельности, используемых для соприкосновения ребенка с информацией о сферах деятельности лиц, имеющих ограниченные возможности здоровья, об особенностях самой деятельности.

На этапе начального и основного общего образования должна быть реализована преемственность педагогических действий в пробуждении у детей интересов к поиску «своей профессии». Деятельность педагога должна быть целенаправленна на замену фантазийных интересов к профессии на профессиональные интересы, рационально соотносимые с возможностями обучающегося и потребностями общества.

Настоящий поиск для детей с ОВЗ связан с процессом понимания ребенком ограничения своих возможностей, которые, тем не менее, не могут помешать реализовать себя в профессии, если она выбрана правильно.

Одним из методов работы с учащимися является профессиограмма. Профессиограмма – описание особенностей конкретной профессии, раскрывающее специфику профессионального труда и требований, которые предъявляются к специалисту. Знакомство школьников с профессиограммами позволяет объяснить учащимся с ОВЗ, почему в некоторых сферах их профессиональная деятельность не возможна, а в других есть возможность профессиональной реализации. При работе с обучающимися с ОВЗ необходимо представить все профессии, овладение которыми для них может быть успешным. В целях профессиональной информации учащихся можно использовать электронные ресурсы.

Так, на сайте Департамента труда и занятости Москвы представлены профессиограммы для лиц с ограниченными возможностями здоровья. В качестве профессий для лиц с нарушением слуха предлагаются следующие: веб-дизайнер, делопроизводитель, зубной техник, закройщик, оператор связи и др. Для лиц с нарушением зрения предлагаются – упаковщик, массажист, телемаркетолог, музыкальный руководитель и др. На сайте обосновывают преимущество массажиста с нарушением зрения. Оно заключается в том, что отсутствие зрения компенсируется повышенной тактильной чувстви-

тельностью. Что делает массажистов с нарушением зрения особо востребованными специалистами. Кроме того, есть медицинские учебные заведения, в которых профессию массажиста получают лица с нарушением зрения.

Для лиц с нарушением опорно-двигательной системы предлагаются следующие профессии: инженер радиотехник, оператор ИС, провизор, специалист по рекламе, финансовый аналитики др.

Для имеющих высокий уровень интеллекта лиц с аутизмом, которым присуще стремление ограничить контакты с окружающим миром, высокая степень сосредоточенности на своих интересах и т.п., профессиональная реализация может быть успешной в науке, компьютерных технологиях, журналистике, работе животными.

Профессиограмма должна активно использоваться в работе с учащимися 8–9-х и 10–11-х классов. Ее применение позволяет расширить и углубить информационное поле в области профессий. Освоение информации о профессиях и понимание сущности их требований, предъявляемых к человеку, обеспечивается и через профессиональную консультацию. Профконсультирование помогает учащимся использовать информацию, полученную на основе профессиограммы, для решения проблемы выбора профессии и профиля общего и профессионального образования. Эффективность консультативной помощи учащимся с ОВЗ достигается на основе знания консультантом ограничений, связанных профессией, владением им информацией о сферах труда и занятости для лиц с ОВЗ, знанием рынка образовательных услуг в сфере профессиональной подготовке и профессионального образования.

Профконсультация в школе должна иметь развивающий (активизирующий) характер. Ее целью является активизация процесса формирования психологической готовности учащихся к выбору профессии. Осуществление активизирующей направленности профконсультативной работы с учащимися с ОВЗ особенно необходимо. Предпочитаемой формой консультации в работе с обучающимися с ОВЗ является индивидуальная консультация. Имеющий ограничения в здоровье школьник должен стать субъектом выбора профессии. Решение этой задачи может быть достигнуто при условии установления доверительных отношений между профконсультантом и учащимся.

Доверительность отношений поможет старшему не только узнать планы воспитанника, но и его переживания, связанные с болезнью.

В работе с учащимися с ОВЗ психолог-консультант должен придерживаться определенных принципов. Это умения проявлять эмпатию, рефлексия; толерантность даже к крайне фантастическим планам, необоснованным страхам и личностным затруднениям лицам с ОВЗ; готовность к восприятию нелепых и незрелых суждений. Активизирующая сущность профконсультационной работы заключается в переносе акцента с выбора профессии на подготовку к ней. Консультант должен помочь оптанту с ОВЗ правильно оценить свои природные особенности, качества и свойства личности.

Профессиональная информация, профессиональная консультация, как направления профориентации, тесно связаны с профессиональным воспитанием. В реализации задач профессионального воспитания особые возможности имеет биографический метод. Знакомство учащихся с биографиями людей, которые смогли реализовать себя в деятельности, профессии, преодолевая трудности и ограничения собственного развития. Метод примера – актуальный метод профессионального воспитания. Эффективность его действий зависит от многих факторов. Профессиональные умения педагога воздействовать на ум, чувства и волю воспитанника в ходе проведения профориентационных мероприятий способны усилить действия метода в решении задач воспитания. В содержании профориентационной работы с учащимися начальной, основной, старшей школы должно быть включено знакомство с биографиями:

– Стивена Вильяма Хокинга, лауреата Нобелевской премии, который изучает фундаментальные законы управления Вселенной, является обладателем двенадцати почетных ученых званий, будучи практически полностью парализованным. У Хокинга двигаются только пальцы правой руки, которыми он управляет своим движущимся креслом и специальным компьютером, который за него говорит.

– Ясновидящей Ванге, к ней за помощью обращались многие государственные деятели, представители творческой элиты.

– Людвиг ван Бетховена, немецкого композитора, который даже полностью оглохший продолжал создавать свои произведения, среди которых «Героическая симфония», опера «Фиделио» и др.

– Алексея Маресьева, летчика сумевшего пройти медкомиссию после ампутации и вернуться к полетам, летая с протезами.

– Франклина Делано Рузвельта, 32-го президента США, который управлял страной, будучи парализованным и прикованным к инвалидной коляске.

– Рэй Чарльза, знаменитого американского слепого музыканта, автора более 70 студийных альбомов, 17 раз награжденного премиями «Грэмми».

– Эрика Вайхенмайера, альпиниста, который достиг вершины Эвереста, будучи незрячим и др.

Позитивный образ людей с ограниченными возможностями, сумевших реализовать свою мечту, должен быть использован для воспитания у учащихся позитивных установок на будущее, которое напрямую зависит и от собственной активности человека. Для лиц с ОВЗ движение вперед строится на преодолении себя. Ориентировать учащихся на борьбу с собственными слабостями, обучение их навыкам позитивного поведения – одна из задач психолого-педагогической поддержки. Ее решение предполагает активное использование в работе с учащимися с ОВЗ психотехники. Методы социально-психологического тренинга могут быть успешно использованы в профориентационной работе с учащимися.

Формирование готовности к выбору профессии обучающимся с ОВЗ предполагает сотрудничество образовательной организации и семьи. При этом сотрудничество должно носить не стихийный, а целенаправленный характер. Целенаправленность стратегии взаимодействия семьи и школы в стимулировании активности ребенка с ОВЗ достигается наличием в планах профориентационной работы мероприятий, содержание которых предусматривает:

– привлечение родителей к организации и проведению экскурсий на производство;

– участие родителей в классных часах с рассказом о своей профессии и особенностях, связанной с ней трудовой деятельностью;

– использование возможностей семьи в формировании у ребенка позитивных профессиональных планов;

– повышение психолого-педагогической и профориентационной культуры родителей и др.

Научно-теоретический подход к профориентационной работе с опитантом (как уже писалось, данный термин используется для обозначения личности, находящейся на стадии выбора профессии) позволяет рассматривать ее как целостное, системное педагогическое явление, последовательно развивающееся в преемственной модели непрерывного образования. Научно-теоретический подход обеспечивает интеграцию теоретических знаний в педагогическую практику. Актуальными теоретическими знаниями выступают знания в области психологии труд, психологии профессий, психологии личности, педагогики, дефектологии и других отраслей науки. Актуализация научных знаний в практике профориентационной работы происходит благодаря системности методических семинаров. Реализация идей инклюзивного образования не может быть эффективной без разработки системы методических, научно-методических семинаров, проводимых в образовательной организации. Важнейшей темой настоящих семинаров выступает постижение особенностей обучения, воспитания, развития, социализации лиц, относящихся к разным группам нарушения развития.

Как уже писалось, одним из направлений профориентационной работы является профессиональное воспитание. Важнейшим элементом профессионального воспитания выступает овладение трудовыми умениями. Процесс обучения ребенка трудовым умениям начинается в дошкольном возрасте и продолжается, последовательно усложняясь, при переходе с одной ступени образования на другую.

Задача трудового воспитания в формировании у подрастающего поколения ценностного отношения к труду, любым видам трудовой деятельности. Особое место в реализации задачи трудового воспитания занимает формирование самостоятельности ребенка. Акцент на самостоятельность в воспитании ребенка с ОВЗ делается в СФГОС начальной школы.

Принцип активности в реализации задач трудового воспитания заключается в обучение ребенка навыкам трудовой деятельности. Содержание трудового обучения включено в образовательные программы дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования. Содержание трудового обучения ребенка с ОВЗ проектируется с учетом особенностей его здоровья. В адаптив-

ной образовательной программе и индивидуальной образовательной программе содержание трудового обучения корректируется с ориентацией на возможности обучающегося.

Процесс обучения детей с ОВЗ навыкам трудовой деятельности носит коррекционно-развивающий характер, предполагая компенсирующее развитие. Организацию деятельности ребенка с ориентирами на компенсацию тех или иных функциональных нарушений может иметь положительное значение для его профессионального становления. Так, в трудовом обучении дошкольника с ДЦП может быть использована методика развития ручной умелости Ирэнзуш Филипьяк. Описание настоящей методики и входящих в нее комплекса упражнений, которые должны быть использованы в работе с дошкольником с ДЦП, представлено в учебно-методическом пособии И. А. Смирновой.

Среди упражнений, благодаря которым организуется значимое для трудового обучения и воспитания развитие рук,

- упражнения на формирования умения удержания предмета в ладонях (пить из чашки с двумя ушками);
- дифференцированная работа правой и левой рук (ребенка учат одну руку сжимать в кулак, а другую – выпрямлять);
- обучение захвату палки двумя руками и манипуляциям с ней;
- обучение выпрямлению рук и манипуляция выпрямленными руками, в результате ребенок может стягивать с себя штаны или рукава (самообслуживание);
- упражнения на развития движений пальцев (например, указательного пальца, для чего используется машинопись, перелистывание страниц, пересчет предметов и т.п.) и др. [44].

В число трудовых навыков, которые должны быть сформированы на этапе дошкольного образования, относятся навыки самообслуживания. Для ребенка с нарушением зрения или ДЦП овладение навыками самообслуживания связано с большими трудностями, поэтому особый акцент на их формирование делается в работе с детьми, усваивающими программу дошкольного и начального общего образования.

Причины сложностей в формировании навыков самообслуживания для детей с нарушением зрения связаны с тем, что для них

недоступны традиционные механизмы приобретения социально-бытовых навыков путем подражания старшим. Поэтому дети с нарушением зрения нуждаются в поддержке старших (педагогов, родителей), которым должно хватить терпения в обучении их навыкам самообслуживания. Педагог должен помочь детям, подсказать родителям, как обучить детей рациональным способам осуществления трудовых действий по самообслуживанию. В целевые ориентиры индивидуальной программы развития ребенка с нарушением зрения должна быть включена задача, научить его бытовым умениям.

Те или другие сложности овладения социально-бытовыми навыками присущи всем детям с ОВЗ. Педагог должен осознать данные сложности и продумать комплекс мер, обеспечивающих педагогическую поддержку процесса овладения ребенком несложными формами хозяйственно-бытового труда (участвовать в сервировке стола, убирать и мыть свои игрушки, вытирать пыль и радоваться участию в сервировке стола).

В этой связи в индивидуальных образовательных программах начального образования должна быть включена работа по формированию у детей с ОВЗ навыков самообслуживания.

При планировании содержания трудового обучения и воспитания в инклюзивном образовании актуальным становится постижение педагогом рекомендаций специалистов в области специального (коррекционного) образования. Настоящие знания помогут ему спроектировать работу с детьми с ОВЗ с учетом особенностей их образовательных потребностей. Стандартизация образования коснулась всех традиционных направлений воспитания и обучения. Однако педагогическая деятельность в их реализации осуществляется соответственно современным требованиям.

Преемственный подход к трудовому обучению и воспитанию детей, подростков и молодежи имеет немаловажное значение для профессионального самоопределения личности. Следование принципам преемственности в трудовом обучении и воспитании детей с особыми образовательными потребностями, системность и целенаправленность психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения лица с ограниченными возможностями здоровья – главные условия успешности их социализации в обществе.

Согласно Б. Т. Лихачеву, трудовое воспитание – это процесс вовлечения обучающихся в разнообразные виды общественно полезного труда, которые организуются педагогом с целью передачи подрастающему поколению некоторого производственного опыта, трудовых умений и навыков [23].

Трудовое обучение работе с детьми начальной школы осуществляется в рамках трех направлений: технического, сельскохозяйственного и обслуживающего. В процессе освоения ребенком трудовых действий им могут быть освоены первоначальные умения, которые помогут овладеть в будущем профессией.

Индивидуализация трудового обучения детей с ОВЗ должна осуществляться с учетом сфер деятельности, где возможен труд лиц с нарушением психофизического развития. Например, для детей с нарушением зрения, актуальными являются знания в области электротехники. Для каждого ребенка с ОВЗ необходимы бытовые умения, поэтому овладение простейшими умениями в области кулинарии, ухода за одеждой, применения технических средств включается в содержание трудового обучения, которое может стать основой подготовки к будущей профессиональной деятельности.

Соответственно современным требованиям трудовое воспитание имеет своей задачей осуществление начального профессионального обучения. В содержание образовательных программ общего образования включена область «Технология». В проекте специальных требований ФГОС для слабовидящих детей в условиях инклюзивного образования к предметным результатам освоения данной области отнесены:

- знания слабовидящих обучающихся о различных материалах труда и их применении, о трудовых операциях и технологических процессах;
- приемы осязательного, слухового и визуального самоконтроля в процессе формирования трудовых действий;
- представления о современных бытовых тифлотехнических средствах и приборах и их применение в повседневной жизни;
- основные виды механизмов по выполняемым функциям, а также по используемым в них рабочим частям;
- использование при выполнении работ инструкционно-технологических карт;

– ориентирование в области получения профессионального образования и последующего трудоустройства человека с глубоким нарушением зрения, основы планирования профессионального роста.

Изучение предметной области «Технология» обучающимися основной школы с ЗПР призвано обеспечить:

– осознание учащихся роли техники и технологий для прогрессивного развития общества;

– формирование представления о техносфере, сущности технологической культуры и культуры труда; знакомство с социальными, экологическими последствиями развития технологий промышленного и сельскохозяйственного производства, энергетики и транспорта;

– овладение учащимися методами проектной деятельности, моделирования, конструирования и эстетического оформления под руководством педагога изделий, обеспечения сохранности продуктов труда;

– ознакомление со средствами и формами графического отображения объектов или процессов, правилами выполнения графической документации;

– формирование умений устанавливать взаимосвязь знаний по разным учебным предметам для решения прикладных учебных задач с использованием специальных технологических средств и/или под руководством педагога;

– формирование представлений о мире профессий, связанных с изучаемыми технологиями, их востребованности на рынке труда [41].

В разработанных проектах рекомендаций, предназначенных для разных категорий детей с ОВЗ, обучающихся в системе инклюзивного образования, содержание требований к результатам освоения образовательной области «Технология» сформулировано с учетом особенностей психофизического развития обучающихся. При разработке адаптивной образовательной программы обращение к настоящим рекомендациям может иметь положительное значение в решении задачи трудового воспитания, в поддержке процесса профессионального развития личности на этапе выбора профессии.

Одной из составляющих профориентационной работы является диагностика. Диагностическое исследование обеспечивает выявление личностных особенностей человека, измерение его способностей, изучение эмоционально-волевой сферы. Индивидуально-типо-

логические особенности личности, ее способности играют важную роль в профессиональном выборе человека. Все многообразие диагностических методик может быть применимо и в работе со школьниками с ОВЗ. Применение настоящих методик в работе со школьниками должно носить системный характер. Это поможет выявить особенности личности обучающегося, общих и специальных способностей. Опираясь на анализ результатов диагностики, психолог-консультант поможет выстроить выпускнику основной или старшей школы планы профессиональной карьеры.

Существуют определенные правила знакомства школьников с результатами диагностики. Особенно они значимы при работе с наиболее уязвимой группой учащихся, к которой относятся школьники с инвалидностью. Подростки с ОВЗ бывают очень сензитивными к содержанию и к форме любого высказывания, поэтому представление им результатов психодиагностики должно быть с полным соблюдением этико-психологических правил. Общее знакомство с результатами диагностики всегда начинается с позитивной информации. Это позволяет эмоционально расположить их к говорящему, который постепенно знакомит школьника с ОВЗ с теми ограничениями выбора, которые предопределены психологическими особенностями его личности и способностей. Одной из проблем профориентационной работы с обучающимся с ОВЗ является тот момент, что наряду с индивидуальными особенностями, которые делают нежелательным тот или иной выбор, у него имеются ограничения, связанные со здоровьем.

Например, одной из популярных методик, широко используемых в работе со школьниками, является детский диагностический опросник (ДДО) Е. А. Климова, который выбрал в качестве критерия классификации профессий отношение человека (субъекта труда) к предмету труда.

Согласно классификации Е. А. Климова, все профессии делятся на пять основных групп: человек – природа; человек – техника; человек – человек; человек – знаковые системы; человек – художественный образ. В данную классификации вписываются не только профессии, имеющие многовековую историю (например, в группу человек – человек входят профессии врач-терапевт, учитель, продавец и т. д.), но и те, которые появились не давно (в группу человек –

человек войдут менеджер, риелтор). У учащегося, относящегося к одной из основных групп, по причине заболевания могут возникнуть сложности реализации себя в профессии, которая по психологическим показателям подходит ему.

Возможное разрешение противоречий в комплексном подходе к диагностике, системности ее проведения на всем этапе обучения в школе. Системность и комплексность диагностики обеспечивает планирование и последовательное применение диагностических методик, направленных на изучение профессиональных интересов, склонностей учащихся, типологических особенностей личности и т.п.

Профессиональная ориентация выступает важной составляющей воспитательно-образовательного процесса. Эффективность ее осуществления будет определять эффективность вхождения в социум и профессиональную деятельность выпускников. Сложности адаптации и социализации лиц с ОВЗ, вызванные особенностями их психофизического развития, определяют актуальность рассмотрения проблемы особенностей профориентационной работы с данной категорией. Снижение барьеров на этапе выбора оптантом будущей профессии, получении профессионального образования и профессионального обучения адаптантом (настоящий термин используют для обозначения лиц, получающих профессиональное образование или проходящих профессиональную подготовку) предполагает целостность, системность комплексность профориентационной работы.

Рассматривая сущность комплексного подхода к организации профориентационной работы с учащимися с ОВЗ, Е. С. Романова, Б. М. Коган, Е. В. Свистунова, Е. В. Ананьева указывают, что комплексный подход предполагает

- целенаправленную профориентационную работу с детьми с начала со старшего дошкольного возраста;
- вовлечение в этот процесс различных специалистов и родителей;
- адаптации методического инструментария психодиагностического исследования к особенностям обучающихся с ОВЗ;
- коррекционную работу с профессиональными планами учащихся;
- психолого-педагогическую работу по воспитанию качеств, необходимых для овладения той или иной профессией [36].

Вместо заключения

Уважаемые коллеги! Дорогие читатели!

Монография завершена. По замыслу авторов, она должна была охватить широкий спектр проблем инклюзивного образования, которое достаточно активно внедряется в деятельность образовательных организаций России.

Третий том имеет практикоориентированный характер. Организаторы образовательных систем инклюзивного типа найдут в нем богатый материал для создания инклюзивной образовательной среды. Прежде всего, необходимо обратить внимание на целостную модель преемственной системы инклюзивного образования, разрабатываемую на концептуальной основе. Для создания инклюзивной образовательной организации необходимо изучить и обеспечить нормативно-правовую базу инклюзивного образования, определиться с приобретением комплекса аппаратных средств и созданием необходимой материально-технической базы.

Индекс инклюзивности, впервые предложенный в качестве пилотного варианта, будет способствовать самообследованию образовательной организации, чтобы определить уровень обеспечения инклюзивной политики, инклюзивной культуры и инклюзивной практики.

Вторая глава третьего тома раскрывает проблемы подготовки педагогов для работы в инклюзивной системе. Отличительной особенностью таких педагогов является их высокий профессионализм, гуманистическая ориентация, наличие качеств фасилитатора и комплексное владение компетенциями в области педагогики, психологии, дефектологии, медицины, коррекционной педагогики.

Думается, всем, кто заинтересован в создании и реализации инклюзивного подхода, необходимо изучить все три тома монографии, которые дадут целостную картину преемственной системы инклюзивного образования и в какой-то степени станут руководством в этой благородной деятельности.

Авторы монографии всегда готовы оказать содействие в реализации различных моделей инклюзивного образования и надеются на благотворное сотрудничество на благо наших детей, родителей, чтобы наше общество стало добрее и комфортнее для каждого.

Список используемой литературы

1. Ахметова, Д. З. Педагогика и психология инклюзивного образования / Д. З. Ахметова, З. Г. Нигматов, Т. А. Челнокова, Г. В. Юсупова и др.; под ред. Д. З. Ахметовой. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2014. – С. 46–53.
2. Ахметова, Д. З. Все начиналось с идеи / Д. З. Ахметова // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 4 – С. 34–38.
3. Ахметова, Д. З. Парадоксы дистанционного обучения / Д. З. Ахметова // Высшее образование в России. – 2007. – № 3 – С. 57–63.
4. Ахметова, Д. З. Системный подход к обеспечению качества ДО / Д. З. Ахметова, Х. Ш. Гайнутдинов // Высшее образование в России. – 2007. – № 9 – С. 67–71.
5. Бауэр, Е. А. Психология предубеждений в контексте межкультурного обучения / Е. А. Бауэр, М. К. Кабардов // Культурно-историческая психология. 2011. – №3. – С. 90–97.
6. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Художественная литература, 1979. – 412 с.
7. Библер, В. С. От наукоучения к логике культуры / В. С. Библер. – М. : Политиздат, 1991. – 412 с.
8. Брушлинский, А. В. Психология субъекта / А. В. Брушлинский. – СПб.: Алетейя, 2003. – 272 с.
9. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : Смысл ; Эксмо, 2005. – 1136 с.
10. Гегель, Г. Энциклопедия философских наук / Г. Гегель. – Т. 1–3. – М., 1974. – 452 с.
11. Гершунский, Б. Менталитет и образование: учебное пособие / Б. С. Гершунский. – М. : Институт практической психологии, 1996. – 144 с.
12. Гнатенко, П. И. Национальная психология / П. И. Гнатенко. – Днепропетровск : Поліграфіст, 2000.
13. Гуляева, А. Н. Социокультурная адаптации детей-мигрантов. / А. Н. Гуляева // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 5.
14. Гузеев, В. В. Эффективные образовательные технологии: Интегральная и ТОГИС / В. В. Гузеев. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 208 с.

15. Даниленко, В. П. Введение в языкознание: курс лекций / В. П. Даниленко. – М. : Флинта : Наука, 2010. – 288 с.
16. Данг Тхи Ким Лиен. Социально-педагогическое сопровождение детей-мигрантов в образовательных учреждениях : дис. ...канд. пед.наук : 13.00.05 / Данг Тхи Ким Лиен. – СПб., 2010. – 181 с.
17. Дети с нарушениями зрения в инклюзивной группе: методическое пособие / Д. З. Ахметова, В. С. Горынина. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2015. – 42 с.
18. Дети-мигранты в инклюзивной среде: методическое пособие / Д. З. Ахметова, И. Г. Морозова. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2015. – 39 с.
19. Клименко, Н. «Удалённый» класс./ Н. Клименко // Карьера. – 2008 – № 5 (113). – С. 25–36.
20. Корчак, Я. Педагогическое наследие / Я. Корчак. – М., 1990. – 267 с.
21. Крысько, В. Г. Этническая психология / В. Г. Крысько. – М. : Академия, 2008. – 320 с.
22. Лацарус, М. Мысли о народной психологии / М. Лацарус, Г. Штейнталь. – Воронеж, 1905.
23. Лебон Г. Психология народов и масс / Г. Лебон. – СПб., 1995.
24. Лихачев, Б. Р. Педагогика: курс лекций: учеб. пособие для студ. педаг. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК. – М.: Юрайт-М., 2001. – 607 с.
25. Малофеев Н. Н., Никольская О. С., Кукушкина О. И., Гончарова Е. Л. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения // Дефектология. – 2010. – № 1. – С. 6–22.
26. Моисеева М. В., Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Нежурина М. И. Интернет обучение: технологии педагогического дизайна / под ред. кандидата педагогических наук М. В. Моисеевой. – М.: Издательский дом «Камерон», 2004. – 216 с.
27. Морозова, И. Г. Организационно-педагогические условия реализации проектов обучения иностранных студентов с применением дистанционных образовательных технологий : дис. ...канд.пед. наук : 13.00.01 / И. Г. Морозова. – Казань. – 2014. – 231 с.

28. Некрасова, Н. А. Тематический философский словарь: учебное пособие / Н. А. Некрасова, С. И. Некрасов, О. Г. Садикова. – М.: МГУ ПС (МИИТ), 2008. – 156 с.

29. Нигматов, З. Г. Инклюзивная педагогика – гуманная педагогика / З. Г. Нигматов // Идеи инклюзивной педагогики в свете современных требований к дошкольному, школьному и профессиональному образованию: материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием, 20 февраля 2013 г. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2013. – С. 15–23.

30. Одаренные дети в инклюзивной среде: методическое пособие / Д. З. Ахметова, Е. Г. Скобельцина, Г. В. Юсупова. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права (г. Казань), 2015. – 91 с.

31. Ольшанский, В. Б. Личность и социальные ценности / В. Б. Ольшанский // Социология в СССР: сборник научных трудов: в 2-х т. – М. : Мысль, 1965.

32. Педагогическое наследие: сб / Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци. – М.: Педагогика, ., 416 с.

33. Полат, Е. С. Теория и практика дистанционного обучения: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений; под ред. Е. С. Полат / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева . – М.: Академия, 2004. – 416 с.

34. Приказ Министерства общего и профессионального образования РФ от 30 мая 1997 года № 1050 «О проведении эксперимента в области дистанционного образования». «ДО» № 3 (1997 год).

35. Приказ Министерства образования и науки РФ от 30 августа 2013 г. №150 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным образовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования».

36. Применение программ М. Л. Лазарева «Сонатал», «Интоника», «Здравствуй» на занятиях развивающего характера в инклюзивных группах: методическое пособие / Д. З. Ахметова, А. И. Сафина. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права (г. Казань), 2015. – 57 с.

37. Платонов, Ю. П. Основы этнической психологии: учебное пособие / Ю. П. Платонов. – СПб. : Речь, 2003. – 452 с.
38. Подпороинова, Н. Н. Социальная адаптация мигрантов к социокультурной среде регион: дис. ... канд. соц. наук : 22.00.06 / Н. Е. Подпороинова. – Курск, 2005. – 159 с.
39. Разработка и реализация индивидуальной образовательной программы для детей с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе. Методические рекомендации для учителей начальной школы / под. ред. Е. В. Самсоновой. – М.: МГППУ, 2012. – 84 с.
40. Реализация коррекционно-развивающих программ с детьми дошкольного возраста в условиях инклюзивного образования: научно-методическое пособие / В. С. Горынина, А. И. Сафина, А. Е. Игнатъев; под. ред. Д. З. Ахметовой. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2014. – 164 с.
41. Романов, А. Н. Технология дистанционного обучения в системе заочного экономического образования / А. Н. Романов, В. С. Торопцов, Д. Б. Григорович. – М.: ЮНИТИ, 2000. – 303 с.
42. Романова Е.С. Специфика профориентационной работы с детьми и подростками, имеющими ОВЗ // Романова Е. С., Коган Б. М., Свистунова Е. В., Ананьева Е. В. Учимся сотрудничать: Комплексный подход к профориентации и профконсультированию подростков с ограниченными возможностями здоровья – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – С. 16–23.
43. Рубакин Н. А. Психология читателя и книги / Н. А. Рубакин // Всесоюзная книжная палата, – М., 1977. – 230 с.
44. Руссо, Ж.-Ж. Эмиль или О воспитании / Ж.-Ж. Руссо ; пер. с фр. М. А. Энгельгардта. – СПб., 1912. – 148 с.
45. Савинов, Л. Опыт и перспективы дистанционного обучения в Сибири / Л. Савинов // Наука в Сибири – 2004. – № 48 (2484). – С. 56–61.
46. Садохин, А.П. Межкультурная коммуникация: учебное пособие / А.П. Садохин. – М. : 2009. – 278 с.
47. Сепир, Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Эдвард Сепир; пер. с англ. под ред. и с предисл. (С. 5–22) д-ра филол. наук проф. А. Е. Кибрика. – М. : Прогресс: Универс. 1993. – 656 с.
48. Ситаров, В. А. Теория обучения: учебное пособие для студ. вузов / В. А. Ситаров; под ред. Слостенина. –3-е изд., перераб. и доп.–М. : Академия, 2008 . – 416 с.

49. Солдатова, Г. У. Психологическая помощь мигрантам. Учебное пособие. М.: Смысл, 2002. 479 с.
50. Семина Л., Максакова В. Учимся договариваться (Я-Ты-Мы) // Мы – сограждане. М.:БОНФИ, 2002. С.262-269; Семина Л., Максакова В. Учимся принимать решения // Мы-сограждане. М.:БОНФИ, 2002. – С.270-497.
51. Смирнова И. А. Специальное образование дошкольников с ДЦП. Учебно-методическое пособие. СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2003. – 160 с.
52. Токарский, Б. Л., Токарская, Н. М. Определение взаимосвязи качества жизни с уровнем жизни населения / Б. Л. Токарский, Н. М. Токарская // Известия Иркут.гос. экон. акад. (Байкал. гос. ун-т экономики и права). – 2011. – № 4. – С. 200–204.
53. Уорф, Б. Л. Язык, мысль и реальность / Б. Л. Уорф. – [Б.г.], 1956. – 2 изд. – 1997.
54. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ 31 декабря 2012 г. в «РГ» – Федеральный выпуск №5976.
55. Callan, V.(1985). The education of immigrant children: A socio-psychological introduction. Journal of Intercultural studies, 6, 49-50.
56. Castex. G. (1997). Immigrant children in the United States. Urban Environment: Linking social policy and clinical practice. Sprienfield, IL: Charles C. Thomas Publisher.
57. Hammer, M. Bennett, M., Wiseman, R. Measuring Intercultural Sensitivity: The Intercultural Development Inventory // International Journal of Intercultural Relations. – 2003. –Vol.27. – P. 421.
58. [http:// center.fio.ru/vio/vio_19/cd_site/Articles/art_1_21](http://center.fio.ru/vio/vio_19/cd_site/Articles/art_1_21)— Полат, Е. С. Понятийный аппарат дистанционного обучения
59. http://dp.ru/a/2009/10/07/rasstojaniene_pomeha- Расстояние не помеха. «Деловой Петербург
60. http://memoid.ru/node/Perspektivy_distancionnogo_obucheniya_v_Rossii- Перспективы дистанционного обучения в России
61. <http://wikipedia.org/wiki/>- Интернет-энциклопедия.

ГЛОССАРИЙ

1. MOODLE – система дистанционного обучения (СДО), включающая в себя средства управления обучением и разработки дистанционных курсов.

2. Авторские программные продукты – это разработки, созданные для изучения отдельных учебных предметов (для местного пользования).

3. Асинхронное дистанционное обучение – форма организации дистанционного обучения, при которой образовательная коммуникация между участниками учебного процесса осуществляется в основном асинхронно, посредством обычной или электронной почты или через Web-сайт, число синхронных занятий – очных или сетевых (online) - сведено к минимуму, и студенты занимаются большей частью самостоятельно (автономно), изучая специально предназначенный для самостоятельного изучения комплект интерактивных учебно-методических материалов (кейсов).

4. Асинхронное обучение – обучение, при котором студенты, удаленные от вуза, составляют группы одного курса и занимаются по индивидуальному учебному плану с использованием учебно-методических материалов, разработанных образовательным учреждением.

5. Гуманистическая функция профессионально-педагогической деятельности преподавателя – это ориентация на приоритетное развитие личности студента, его прав и свобод через конкретную педагогическую среду.

6. Дистанционное обучение – это новая форма обучения, она же и система, которая предполагает этап проектирования, совершенно неизбежный при любой организации учебного процесса.

7. Дистанционное обучение – это система и процесс обучения, в котором учитель и ученик или учащиеся географически разделены и потому опираются на электронные средства и печатные пособия для организации учебного процесса; дистанционное обучение включает дистанционное преподавание (деятельность преподавателя в учебном процессе) и дистанционное учение (познавательная деятельность учащихся).

8. Информационные технологии – это аппаратно-программные средства, базирующиеся на использовании вычислительной техни-

ки, которые обеспечивают хранение и обработку образовательной информации, доставку ее обучаемому, интерактивное взаимодействие студента с преподавателем или педагогическим программным средством, а также тестирование знаний студента.

9. Качество образования – это степень соответствия знаний и умений выпускника учебного заведения заранее согласованным требованиям.

10. Курс – контент дисциплины, включающий лекции, вопросы для проверки освоения теоретического материала, задания для самостоятельного и творческой работы, тест для проверки знаний, презентации, дополнительный материал (сайты, хрестоматии и научно-практические пособия, видео и аудио и т. д.).

11. Медиакультура – это совокупность информационно-коммуникативных средств, выработанных человечеством в ходе культурно-исторического развития, способствующих формированию общественного сознания и социализации личности.

12. Обмен сообщениями – инструмент ЭИОС обмена личными текстовыми сообщениями.

13. Образовательная среда дистанционного обучения (ОСДО) – это совокупность (комплекс) психолого-педагогических, материально-технических, природно-социальных условий, в которых протекает обучение и воспитание, оказание образовательных услуг, реализуемых с применением дистанционных технологий.

14. Образовательная технология (по определению В. В. Гузеева) – 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...» .

15. Обучение – совместная целенаправленная деятельность учителя и учащихся, в ходе которой осуществляется развитие личности, ее образование и воспитание

16. Педагогическая технология – это 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 выяв-

ления альтернативных стратегий оценивания системы; внедрение в практику системного способа мышления.

17. 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.

18. Педагогический дизайн – это область, в рамках которой предписываются конкретные педагогические действия для достижения желаемых педагогических результатов; процесс принятия решений о наилучших педагогических методах для осуществления желаемых изменений в знаниях и навыках с учетом конкретного содержания курса и целевой аудитории .

19. Рефлексия – это своеобразный способ активного отношения к собственной жизни, который начинает развиваться на ранних этапах онтогенеза.

20. Синхронное дистанционное обучение (групповое) – форма организации дистанционного обучения, при которой существенным и необходимым элементом учебного процесса являются занятия, осуществляемые на основе синхронной двухсторонней образовательной коммуникации на расстоянии между студентом (студентами) и преподавателем.

21. Синхронное обучение – обучение когда дистанционно разделены вуз, обеспечивающий проведение занятий (лекции, консультации), и группа одновременно занимающихся студентов (в современном понимании это может быть вообще виртуальная учебная группа; студенты в данном случае не обязательно находятся в одной аудитории и даже в одном городе) .

22. Системы электронного обучения (LMS) – это специализированные контент-проекты, предоставляющие доступ к учебным материалам, тестовым и контрольным работам, чатам, форумам и другим инструментам электронного обучения.

23. Фасилитатор – человек, который управляет процессом учения, вовлекает участников в совместное дело и структурирует работу группы, находясь рядом и вместе с каждой личностью.

24. Фасилитация – это психологизированная организация процесса групповой и индивидуальной работы, направленная на выявление сложностей в учебной деятельности субъектов учения и оказания им помощи в достижении результата.

25. Форум – инструмент ЭИОС, позволяющий обмениваться сообщениями в offline режиме.

26. Чат – инструмент ЭИОС, позволяющий обмениваться текстовыми сообщениями в реальном времени, чаще всего используется для срочных коротких консультаций.

27. Электронная информационно-образовательная среда (ЭИОС)- интегрированная среда информационно-образовательных ресурсов (электронные библиотеки, обучающие системы и программы), программно-технических и телекоммуникационных средств, правил ее поддержки, администрирования и использования, обеспечивающая едиными технологическими средствами информационную поддержку и организацию учебного процесса, научных исследований, профессиональное консультирование обучающихся в вузе.

28. Электронное обучение – это организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников.

29. Электронное пособие – интерактивный мультимедийный ресурс, представленный в сети или на компакт-диске.

30. Электронные информационно-образовательные ресурсы (ЭИОР) – учебные материалы, для воспроизведения которых используются электронные устройства.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Требования к комплектации электронного учебно-практического пособия:

1. Титульный лист учебника.
2. Фотография, резюме автора.
3. Видеолекция или видеовступление.
4. Аннотация.
5. Методические рекомендации к изучению курса.
6. Программа курса.
7. Перечень сокращений, перечень иллюстраций.
8. Собственно тексты тем (глав, разделов) № 1,2,3...
9. Список рекомендуемой литературы по темам, список цитируемой литературы в конце курса.
10. Тесты (после каждого раздела и итоговые по всему курсу) и комментарии к ним.
11. Вопросы для проверки качества освоения курса.
12. Тематика рефератов, контрольных и курсовых работ, дипломных проектов.
13. Глоссарий.
14. Список дополнительных Интернет-ресурсов по дисциплине.
15. Презентационный материал по 2-3 темам или общая по всему курсу
16. Приложения (хрестоматии, законодательные акты, постановления, приказы, дополнительный материал по темам, фотографии, рисунки, видеоматериал и т. д.)

**ИНСТИТУТ ЭКОНОМИКИ, УПРАВЛЕНИЯ И ПРАВА (г. Казань)
Институт дистанционного обучения**

Методические рекомендации к составлению учебно-практических пособий для студентов, обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий.

I. Педагогические аспекты подготовки пособий.

Великий педагог, основоположник дидактики Ян Амос Коменский сказал, что учеба должна быть легким и приятным делом.

Книга, по которой обучается студент, должна быть ясной и доходчивой, доступной для восприятия и понимания. Николай Рубакин отметил: «Поскольку нет восприятия, постольку нет и содержания». (Николай Рубакин «Психология читателя и книги»).

И. В. Гете заметил: «Учебники должны быть привлекательными: таковыми они становятся только тогда, когда представляют науку в наиболее ясном и доступном виде».

Целью разработчика печатных и электронных учебников является:

- улучшить качество обучения студентов;
- сделать процесс обучения более привлекательным для студента;
- облегчить понимание и изучение учебного материала;
- повысить производительность труда обучающихся при чтении печатных и электронных учебных пособий.

II. Комплектация для электронного учебно-практического пособия.

Основная часть курса должна содержать:

1. Титульный лист учебника.
2. Фотография, резюме автора.
3. Видеолекция или видеообращение.
4. Аннотация.
5. Методические рекомендации к изучению курса.
6. Программа курса.
7. Перечень сокращений, перечень иллюстраций.
8. Собственно тексты тем (глав, разделов) № 1,2,3...

9. Список рекомендуемой литературы по темам, список цитируемой литературы в конце курса.

10. Тесты (после каждого раздела и итоговые по всему курсу с ответами (для автоматизации)), комментарии к ним (время на ответ каждого вопроса, количество баллов за каждый вопрос и т. д.).

11. Вопросы для проверки качества освоения курса.

12. Тематика рефератов, контрольных и курсовых работ, дипломных проектов.

13. Глоссарий.

14. Список дополнительных Интернет-ресурсов по дисциплине.

15. Приложения (акты, постановления, наиболее важные документы и т. д.), презентационный материал по всему учебному курсу и к отдельным (наиболее сложным для усвоения) главам, рисунки, иллюстрации, хрестоматии.

Извлечения из ГОСТа 7.32-91, имеющие отношение к регламентации академических работ

2.1. Аннотация (в соответствии с ГОСТ 7.0-77) – краткая характеристика пособия с точки зрения содержания, назначения, формы и других особенностей. Аннотация носит пояснительный или рекомендательный характер.

3.4.1. Содержание включает введение, наименование всех разделов, подразделов, пунктов (если они имеются) и заключение с указанием номеров страниц.

3.5.1. Перечень сокращений. Малораспространенные сокращения, условные обозначения, символы, единицы и специфические термины должны быть представлены в виде отдельного списка.

3.9. Список использованных источников. Список должен содержать сведения об источниках, использованных при составлении работы.

4.11. Перечень сокращений, условных обозначений, символов должен располагаться столбцом. Слева в алфавитном порядке приводят сокращения, условные обозначения, символы, справа – их детальную расшифровку.

4.12. Сведения об источниках следует располагать в порядке появления ссылок на источник в тексте и нумеровать арабскими цифрами с точкой.

4.2.3. Иллюстрации и таблицы, расположенные на отдельных листах, включают в общую нумерацию страниц книги.

Контрольно-справочная часть курса должна содержать:

– Перечень вопросов и заданий для самопроверки изученного к каждой теме-главе, разделу и ко всему курсу (или перечень вопросов и заданий *для компьютерного тренинга в среде мультимедиа*).

– Перечень вопросов и заданий для контроля уровня знаний к каждой теме-главе, разделу и ко всему курсу (или перечень вопросов и заданий *для компьютерного тестирования в среде мультимедиа*).

– Темы курсовых работ и рефератов.

– Примерный перечень экзаменационных вопросов ко всему курсу (или зачету).

– Хронологический указатель (если он имеется).

– Словарь терминов.

– Методические указания (рекомендации).

Стандартная страница. Шрифт и кегль

Стандартная страница – страница текста формата А4 (по ГОСТу 9327), набранная в редакторе MSWord, имеющая параметры:

– левое поле – не менее 3 см;

– правое поле – не менее 1 см;

– верхнее поле – не менее 1,5 см;

– нижнее поле – не менее 2 см;

– междустрочный интервал – одинарный или полуторный;

– шрифт Times New Roman;

– кегль 14;

– режим выравнивания «по ширине».

Извлечения из ГОСТа 7.32-91, имеющие отношение к регламентации академических работ

Общие требования к текстовому материалу.

Как было отмечено выше, стратегическая задача автора – обеспечить максимально высокую понимаемость учебного материала.

Понимаемость – свойство учебного материала минимизировать интеллектуальные усилия студента, необходимые для его понимания. Материал должен быть изложен ясно и доходчиво, с четкой ориентацией на уровень профессиональной подготовленности учащихся.

При написании курса лекций следует помнить о следующих общих требованиях к учебному тексту, а именно:

– следует употреблять синтаксические конструкции, свойственные языку научных и технических документов, избегать сложных грамматических оборотов (ГОСТ 7.9-77, п. 1.7);

– следует применять стандартизованную терминологию, избегать непривычных терминов и символов или разъяснять их при первом упоминании в тексте (ГОСТ 7.9-71, п. 1.8);

– сложные смысловые места и понятия следует снабжать примерами в форме интерпретации или иллюстрации (ГОСТ 7.9-77, п. 1.11);

– проблемные ситуации, требующие профессионального решения, должны быть снабжены конкретными примерами, построенными на современном материале с необходимыми пояснениями;

– аббревиатура тут же по тексту должна даваться в раскрытом виде. Кроме того, вся аббревиатура должна быть включена в перечень сокращений (рекомендуется применять сокращения и аббревиатуру в соответствии с ГОСТом 7.11-70, ГОСТом 7.12-77, а также сокращения и аббревиатуру, принятые в международной практике);

– «шапка» перед перечислениями должна быть построена так, чтобы элементы перечислений были, как правило; в именительном падеже (в пределах одного пункта или подпункта не допускается более одной группы перечислений ГОСТ 7.32-91, п. 4.6.1);

– при использовании цитат ссылки на литературу следует давать лишь в необходимых случаях;

– если ссылка на источник необходима, то следует в тексте указать в квадратных скобках номер цитированной книги по списку источников и литературы с единой, сквозной нумерацией и, если нужно, номер страницы (например, [7, с. 59]), но не раскрывать источник непосредственно в тексте (см. также ГОСТ 7.1);

– все листы книги должны быть пронумерованы. Номер 1 присваивается титульному листу. Номера листов ставятся в правом верхнем углу. Нумерация листов должна совпадать с нумерацией, указанной в оглавлении.

Извлечения из ГОСТа 732-91, имеющие отношение к регламентации академических работ

Выделение (определение) терминов, понятий и ключевых слов.

Понятие – это совокупность существенных признаков, общих для предметов, явлений определенного вида или рода

– *Термин* – это название понятия («имя понятия»).

– *Определение* – это формулировка, в которой раскрывается содержание понятия или термина. Термин имеет прямое значение, а понятие – косвенное значение (обобщенное, абстрактное).

– *Термины и понятия выделяются курсивом (желательно полужирным шрифтом) только один раз, когда они появляются впервые в тексте только в составе определения (толкования, разъяснения) (ГОСТ 7.60-90).*

– Вводимые термины и понятия должны определяться непосредственно не только в тексте, но и повторяться в словаре терминов, где определения могут сопровождаться более подробными комментариями.

– *Однородные ключевые (смысловые) слова или словосочетания (признаки, черты, характерные особенности и т. д.) рекомендуется выделять средствами перечислений – маркерами или номерами (оформляются в виде столбика), а также путем сочетания маркера или номера и курсива.*

– *Неоднородные ключевые (смысловые) слова или словосочетания (строковая форма записи) рекомендуется выделять подчеркиванием, и реже – курсивом.*

– *Смысловые распространенные словосочетания и целые ключевые предложения (с акцентами на важность мыслей, содержащихся в них) выделяются, если необходимо, обычным курсивом (т. е. не полужирным шрифтом) и реже – подчеркиванием.*

Структурные элементы текста

Усвоение учебного курса во многом зависит от композиционной структуры текста учебника и его объема. Поэтому в процессе подготовки текста учебника необходимо выполнить его структуризацию с определением точного перечня всех *структурных элементов текста*, а именно: разделов; подразделов; пунктов; подпунктов.

В настоящей работе мы будем употреблять следующие термины: глава, параграф (тема), подпараграф (пункт).

Глава, параграф и подпараграф

Структурный анализ ряда курсов показал, что большинство авторов книг используют разные названия *структурных элементов учебного материала* (см. таблицу).

Используются	Желательно использовать
Раздел	Раздел I
Тема 1.	Глава 1
I. (пункт)	§1
2. (пункт)	§2
2.1. (подпункт)	§3
	§4

Как видно из таблицы (первая колонка), повторение номеров тем и пунктов вызывает неудобство и запутывает. Номера типа «1.2.1» с эргономической точки зрения – неудобочитаемы и труднопроизносимы (хотя ГОСТ определяет «устаревшую» нумерацию – 1.1, 1.2.3, 1,2.3.1). Напротив, вторая колонка, в результате эргономической структуризации, является удобочитаемой, не вызывает путаницы, так как, например, номера параграфов (как и главы-темы) имеют простую и сквозную нумерацию в пределах курса лекций и при этом не повторяются. В номере параграфа между цифрами точки не ставятся.

Все содержательные структурные элементы – разделы, главы-темы, параграфы (пункты), подпараграфы (подпункты) – должны иметь интересные названия (о названиях – ниже).

Что входит в содержание (оглавление)?

– В содержании перечисляются номера и названия всех разделов, глав (тем) и всех параграфов (пунктов), но не должно быть никакого упоминания о подпараграфах (подпунктах).

– Подпараграфы номеров не имеют и не включаются в содержание.

Извлечения из ГОСТа 7.32-91, имеющие отношение к регламентации академических работ

3.4.1. Содержание включает «введение», наименование всех разделов, подразделов, пунктов (если они имеются) и «заключение» с указанием номеров страниц, с которых начинаются эти элементы в тексте. Как эргономически улучшить параграф (или пункт темы)?

Правомерность поставленного вопроса заключается в том, что на основании анализа ряда авторских текстов различных дисциплин было замечено, что большинство авторов пишут длинные параграфы (пункты тем), доходящие до 3-5 страниц печатного текста. Хотя большинство таких длинных параграфов содержат, в свою очередь, несколько законченных смысловых частей (фрагментов) текста, которые сами могут являться самостоятельными небольшими параграфами (или подпараграфами). Актуальность поставленного вопроса заключается и в том, что в таких больших параграфах (пунктах) *плохо различимы смысловые фрагменты, они как бы сливаются в единый нерасчлененный массив текста из-за отсутствия между ними выразительных границ (смысловых пауз)*. Такой учебный материал неудобно читать и воспринимать содержание текста учащимися.

1. Рекомендуется использовать структуру параграфа *без подпараграфов*, или же ограничить по возможности число таких подпараграфов.

2. Рекомендуется разбивать главы (темы) *на небольшие параграфы(пункты тем) и избегать больших*, так как:

- чем меньше параграф, тем легче понять его содержание;
- чем больше параграф, тем больше интеллектуальных усилий студент вынужден затрачивать на его чтение и понимание;
- дробление главы (темы) на небольшие параграфы уменьшает интегральные трудозатраты студента на ее изучение.

3. Рекомендуется, чтобы *размер параграфа занимал не более одной страницы* или менее (по возможности).

Извлечения из ГОСТа 7.32-91, имеющие отношение к регламентации академических работ

4.1.9. Наименования структурных элементов «Содержание». «Аннотация», «Введение», «Литература», «Список использованных источников», «Перечень сокращений...» и др. служат заголовками структурных элементов...

4.1.10. Заголовки структурных элементов печатного материала и разделов основной части следует располагать в середине строки без точки в конце и печатать прописными буквами, не подчеркивая.

4.1.11. Заголовки подразделов (или тем и глав) и пунктов (параграфов) следует начинать с абзачного отступа и печатать с прописной буквы вразрядку, не подчеркивая, без точки в конце.

4.1.12. Если заголовок включает, несколько предложений, их разделяют точками. Переносы слов в заголовках не допускаются.

4.1.13. Расстояние между заголовками структурных элементов и разделов основной части и текстом должно быть не менее 3 интервалов (одинарных).

Структурированное содержание учебной дисциплины – важный компонент качественного электронного курса. При создании электронных учебных пособий важно на подготовительном этапе не только улучшить структурные элементы печатного учебного материала, но и провести структурирование содержания учебной дисциплины. Именно от проведения этих работ и будет зависеть эффективность электронного учебника. Электронный курс фактически представляет собой структурную копию обычного печатного учебника, обогащенную иллюстрациями, гиперссылками и элементами мультимедиа.

Структурирование содержания учебного курса потребует от автора учета большого числа параметров. Первую попытку поставить и решить дидактическую проблему отбора содержания образования сделал И. Песталоцци (1745–1827). Наиболее часто структурирование содержания темы или раздела представляется в виде дерева – связного графа, не содержащего циклов. Представление смысловой структуры учебной информации с помощью дерева позволяет компактно и наглядно отобразить элементы знаний по конкретной учебной дисциплине. При таком моделировании структуры учебного материала вершины графа и связи между ними располагаются по соответствующим уровням иерархии. Учебно-информационные элементы каждой темы представляются в виде вершин дерева, а логические связи – ребрами графа. На нулевой горизонтали (верхней) помещается сложное понятие, подвергающееся декомпозиции; на первой горизонтали – учебно-информационные элементы, которые служат опорными только для исходного понятия; на второй горизон-

тали – учебно-информационные элементы, являющиеся опорными для элементов первого уровня и т. д. Декомпозиция завершается, когда в дереве образуются базовые вершины (первичные понятия), не имеющие исходящих ребер. Термин «базовый» подразумевает минимум входящих в него смысловых единиц меньшей трудности.

Таким образом, речь идет о проведении так называемого структурного и понятийного анализа содержания дисциплины. На первом этапе структуризации учебного курса необходимо определить точный перечень всех необходимых тем, которые должны быть изучены в том или ином курсе; разделить их на главы, параграфы, подпараграфы; составить оглавление; эргономически улучшить соответствующие структурные элементы курса и т.п. Каждый раздел и весь учебный курс в целом достигнут цели, если изначально будет определено, какие знания, навыки и умения должен приобрести студент.

Это важно!

Разработчику учебно-методических материалов для дистанционного обучения необходимо помнить, что достоинство преподавания каждого учебного предмета зависит не только от личности преподавателя, но и от тех учебных средств, какими может свободно распоряжаться студент.

Примечание: Разработка детализированного опросника по определению инклюзивности.

Примерные вопросы для выявления показателей по созданию инклюзивной культуры

А 1. Создание сообщества равных людей

№	Вопросы	Уровень сформированности				Выводы
		высокий	средний	низкий	отсутствует	
1	Относятся ли сотрудники друг к другу с уважением вне зависимости от занимаемой ими должности в образовательной организации?					
2	Относятся ли сотрудники друг к другу с уважением вне зависимости от пола?					
3	Относятся ли сотрудники друг к другу с уважением вне зависимости от социального положения и этнической принадлежности?					
4	Все ли сотрудники приглашаются на педсоветы и совещания?					
5	Все ли учителя и классные руководители вовлечены в планирование образовательного процесса и его анализ?					
6	Является ли командная работа учителей примером сотрудничества для обучающихся?					
7	Знают ли сотрудники, к кому обратиться за помощью при возникновении проблем?					
8	Чувствуют ли сотрудники себя комфортно при обсуждении проблем в своей работе?					
9	Вдохновляет ли руководство сотрудников на активное участие в жизни образовательной организации?					
10	Вовлечены ли все сотрудники в разработку приоритетных направлений в развитии организации?					
11	Чувствуют ли сотрудники свой вклад в развитие организации?					

12	Чувствуют ли дети свою причастность к делам организации?					
13	Удовлетворены ли обучающиеся взаимоотношениями в образовательном сообществе?					
14	Чувствуют ли обучающиеся уважение к себе со стороны педагогов?					
15	Участвуют ли дети в решении вопросов развития организации вместе со взрослыми?					
16	Могут ли обучающиеся свободно высказывать свое мнение взрослым?					
17	Знают ли учащиеся, к кому обращаться в трудную минуту?					

Измерение С – развитие инклюзивных практик (для педагогов)

Примерные вопросы для выявления показателей измерения

В 1.

Организация процесса обучения

№	Вопросы	Уровень сформированности				Выводы
		высо- кий	сред- ний	низ- кий	отсутст- вует	
1	Поощряется ли ответственность обучающихся за свое обучение?					
2	Объясняют ли педагоги цели урока и значимость учебы в жизни человека?					
3	Способствуют ли обстановка в классе, демонстрационные материалы и другие ресурсы самостоятельному обучению обучающихся?					
4	Помогает ли поддержка, оказываемая обучающимся, продвигаться им в обучении с опорой на знания и умения, которыми они уже владеют?					
5	Знакомы ли обучающиеся с учебными планами, что помогло бы им быстрее и глубже осваивать программу?					
6	Учат ли обучающихся проводить исследования и описывать их результаты?					
7	Способны ли обучающиеся самостоятельно использовать библиотеку и информационные ресурсы?					

8	Учат ли обучающихся конспектировать лекции и книги и организовывать свою работу, то есть самоорганизации?					
9	Учат ли обучающихся презентовать свою работу устно, письменно и в других формах индивидуально и в группах?					
10	Поощряется ли обобщение и систематизация изученного материала в устной и письменной формах?					
11	Учат ли обучающихся тому, как готовиться к тестированию и экзаменам?					
12	Консультируют ли обучающихся о методической поддержке, которая им может быть оказана педагогами по мере необходимости?					
13	Обсуждают ли педагоги с обучающимися качество знаний с целью их улучшения?					
14	Вовлечены ли обучающиеся в поиск способов преодоления своих или чьих-либо трудностей в обучении?					
15	Представлен ли обучающимся выбор видов деятельности, в которых они хотели бы участвовать?					
16	Ценятся ли и учитываются ли на уроках интересы, знания и навыки, полученные обучающимися самостоятельно?					

Примерные вопросы для выявления показателей готовности педагогов реализовывать инклюзивную культуру и инклюзивную практику

№	Вопросы	Уровень сформированности				Выводы
		высокий	средний	низкий	отсутствует	
1	Предусматривают ли все развивающие мероприятия образовательной программы участие всех обучающихся, различающихся по происхождению, опыту, уровню подготовки и наличию каких-либо нарушений в развитии?					
2	Предусматривают ли все развивающие мероприятия учебного плана уменьшение барьеров на пути к обучению и участию в жизни образовательной организации?					

3	Поддерживают ли педагоги друг друга для эффективной совместной работы в классе?					
4	Направлено ли коллективное преподавание (обмен мнениями между преподавателями, совместное решение проблем) на то, чтобы помочь педагогам в обучении «разных» обучающихся?					
5	Посещают ли педагоги уроки друг у друга для того, чтобы наблюдать за прогрессом обучающихся?					
6	Посещают ли педагоги тренинги по развитию совместной деятельности обучающихся и управлению данной деятельностью?					
7	Существуют ли одинаковые возможности для педагогов и классных ассистентов для развития более эффективного сотрудничества?					
8	Есть ли возможность у педагогов и обучающихся узнать про оказание помощи тьюторам, детям, имеющим проблемы?					
9	Изучают ли педагоги и сотрудники возможность использования разных видов наглядности и технологий, направленных на поддержку обучения (фото, телевидение, видео, компьютер, Интернет)?					
10	Изучают ли сотрудники мнение обучающихся для усиления их вовлеченности в образовательный процесс?					
11	Обеспечивают ли все сотрудники равное образование для обучающихся с различными нарушениями здоровья?					
12	Все ли сотрудники владеют знаниями и компетенциями противостоять агрессивному отношению к людям?					
13	Развивают ли сотрудники качества толерантности и гуманизма?					

Научное издание

Серия «Педагогика и психология инклюзивного образования»

ПРЕЕМСТВЕННАЯ СИСТЕМА
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В трех томах

Том третий:

МОДЕЛЬ И УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ
ПРЕЕМСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

Главный редактор Г. Я. Дарчинова
Редактор Т. В. Андреева
Технический редактор О. А. Аймурзаева
Дизайнер обложки Е. Н. Морозова

ISBN 978-5-8399-0534-4



Подписано в печать 24.03.15. Формат 60×84 1/16.
Гарнитура Усл. печ. л. 17,44. Уч.-изд. л. 14,44.
Тираж 500 экз. Заказ № 43.

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
Института экономики, управления и права (г. Казань)
420108, г. Казань, ул. Зайцева, 17.