

**КАЗАНСКИЙ
ИННОВАЦИОННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ**
имени В. Г. ТИМИРЯСОВА

25
КИУ
ЛЕТ

Д. З. АХМЕТОВА
А. В. ТИМИРЯСОВА
Т. А. ЧЕЛНОКОВА

ИНКЛЮЗИВНАЯ ПЕДАГОГИКА

Учебное пособие

Казань
Познание
2019

УДК 37.018.4:376(075)
ББК 74.044.6я7
А95

*Печатается по решению учебно-методического совета
и редакционно-издательского совета Казанского инновационного университета
имени В. Г. Тимирязова (ИЭУП)*

Рецензенты:

Ф. Л. Ратнер, доктор педагогических наук, профессор;
Н. С. Морова, доктор педагогических наук, профессор

А95 Ахметова, Д. З.

Инклюзивная педагогика : учебное пособие / Д. З. Ахметова, А. В. Тимирязова, Т. А. Челнокова. – Казань : Изд-во «Познание» Казанского инновационного университета, 2019. – 174 с.

ISBN 978-5-8399-0681-5

Учебное пособие содержит необходимый объем информации в области инклюзивного образования. В нем раскрываются общие основы инклюзивной педагогики, теория и технология обучения, воспитания, управления образовательными организациями, реализующими идеи инклюзии. В работе представлены особенности образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, условия их обучения в массовой школе и дошкольной организации.

Авторы учебного пособия учитывали новейшие тенденции развития педагогической науки и практики, современные требования к организации образования.

Предназначено для студентов педагогических направлений образования высших и средних профессиональных образовательных организаций.

УДК 37.018.4:376(075)
ББК 74.044.6я7

ISBN 978-5-8399-0681-5

© Ахметова Д. З., 2019
© Челнокова Т. А., 2019
© Казанский инновационный университет
им. В. Г. Тимирязова, 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
Глава 1. ОБЩИЕ ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПЕДАГОГИКИ	6
§ 1. Что такое инклюзивная педагогика?	6
§ 2. Объект, предмет, функции и задачи инклюзивной педагогики	11
§ 3. Категориально-понятийный аппарат инклюзивной педагогики	15
§ 4. Методология и методы исследования	17
Вопросы для самоконтроля.....	20
Список литературы	21
Глава II. НОРМАТИВНО-ПРАВОВАЯ БАЗА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	23
§ 1. Развитие идеи инклюзии в международных правовых актах.....	23
§ 2. Нормативная основа организации образовательного процесса обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в России.....	27
§ 3. Адаптированная образовательная программа как условие реализации образовательных прав обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.....	32
Вопросы для самоконтроля.....	36
Список литературы	37
Глава III. ОБУЧАЮЩИЕСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ КАК СУБЪЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ	40
§ 1. Обучающиеся с сенсорными нарушениями развития.....	40
§ 2. Обучающиеся с нарушениями речевого развития как участники образовательных отношений	45
§ 3. Обучающиеся с нарушением опорно-двигательного аппарата	50
§ 4. Обучающиеся с задержкой психического развития (ЗПР), умственной отсталостью, с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ).....	54
§ 5. Обучающиеся с расстройствами аутистического спектра (РАС)	59
Вопросы для самоконтроля.....	62
Список литературы	63
Глава IV. ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНЫХ ПРАКТИК В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ И РОССИИ	66
§ 1. Образование лиц с инвалидностью в России. Исторический аспект	66
§ 2. Модели инклюзивного образования в зарубежных странах.....	74
§ 3. Инклюзивное образование в России: проблемы, противоречия, перспективы.....	78
Вопросы для самоконтроля.....	82
Список литературы	83

Глава V. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ. ТЕОРИИ И ТЕХНОЛОГИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И КОРРЕКЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ	84
§ 1. Процесс обучения в условиях инклюзивного образования	84
§ 2. Дидактика инклюзивного образования	91
§ 3. Технологии обучения в системе инклюзивного образования	98
§ 4 Компьютерные технологии и технические устройства в системе инклюзивного образования	105
§ 5. Технологии коррекционно-развивающей деятельности в работе с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью	111
Вопросы для самоконтроля	118
Список литературы	119
Глава VI. ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ	123
§ 1. Воспитание как социальное явление	123
§ 2. Нормативно-правовые, теоретические и технологические основы воспитания в системе инклюзивного образования	128
§ 3. Психолого-педагогическое сопровождение адаптации и социализации обучающихся с ОВЗ	133
§ 4. Профориентационная работа с обучающимися с ОВЗ	141
Вопросы для самоконтроля	147
Список литературы	148
Глава VII. ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ РЕАЛИЗАЦИЕЙ ИДЕИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	152
§ 1. Организационно-управленческая система инклюзивного образования	152
§ 2. Педагогическое управление воспитательно-образовательным процессом в инклюзивном классе (группе)	157
§ 3. Специалисты в инклюзивной организации	161
§ 4. Взаимодействие семьи и образовательной организации в реализации идеи инклюзивного образования	166
Вопросы для самоконтроля	169
Список литературы	170

ВВЕДЕНИЕ

Несколько лет назад авторы этого издания разработали учебник «Педагогика и психология инклюзивного образования». По истечении некоторого времени, уже на основе знаний, накопленных в результате проведенных теоретических и эмпирических исследований, возникла идея написания учебного пособия для студентов, осваивающих программы образования в области педагогики или психологии, для педагогов и специалистов, которые приступили к реализации инклюзивной практики.

В названии учебного пособия мы решили использовать прилагательное «инклюзивная» в качестве обозначения области педагогических знаний, назвав его «Инклюзивная педагогика». Мы понимаем, что увеличиваем число прилагательных применительно к педагогике, целостной области научного знания (ведь уже есть дошкольная педагогика, коррекционная педагогика и т. п.), однако предложенное словосочетание в обозначении книги, на наш взгляд, вполне оправданно: если есть инклюзивное образование, то должна быть и область научного знания, теоретическая и технологическая составляющая которой обеспечивают инклюзию. Применение термина «инклюзивная» к педагогике должно четко выделить задачи данной области педагогической науки, обозначить зону ее исследования, ее функциональное предназначение.

Глава 1

ОБЩИЕ ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПЕДАГОГИКИ

§ 1. Что такое инклюзивная педагогика?

Развитие института образования тесно связано с развитием всех социальных институтов. Взаимосвязь и взаимозависимость экономических, политических, социальных процессов, перемены в духовной сфере общества непосредственным образом определяют перемены в организации образования. Данное утверждение можно просмотреть на примере становления и развития системы образования лиц с нарушением психофизического развития. Периодизация отношения общества к лицам с инвалидностью Н. Н. Малофеева хорошо демонстрирует диалектику развития проблемы их обучения и последовательных перемен в ее решении [6].

IX–VIII вв. до н. э. – XII вв. – от агрессии и нетерпимости к осознанию необходимости помощи;

XII–70–80-е гг. – XVIII вв. – от призрания к осознанию возможности обучения;

70–80-е гг. XVIII – XX вв. – от осознания возможности к осознанию необходимости обучения;

XX–70-е гг. XX вв. – от обучения отдельных категорий аномальных детей к дифференцированной системе специального образования;

70-е гг. XX вв. – ... – от изоляции к интеграции.

(Периодизация отношений общества к инвалидам Н. Н. Малофеева)

Формирование национальных систем образования детей с нарушением развития в конце XIX – начале XX вв. стимулировало возникновение новой области научного поиска, обращенного к изучению условий оптимально возможного обучения и воспитания детей с нарушениями психофизического развития. Разработка методологических и теоретических основ системы специального обучения и воспитания – это область **коррекционной (специальной) педагогики**. К задачам коррекционной педагогики относится поиск «обходных путей», специальных средств, применение которых позволит решать традиционные педагогические задачи в работе с детьми с нарушением развития. Становление и развитие коррекционной (специальной) педагогики происходило в рамках интегративной области научного знания – дефектологии, науки о психофизических особенностях развития детей, имеющих психические и (или) физические нарушения (недостатки – *defectus*), «соединяющей клинико-физиологическое и психолого-педагогическое направления исследований процессов развития и обучения детей» [5].

Самостоятельные разделы коррекционной педагогики и дефектологии

Сурдопедагогика (от лат. *surdus* – глухой) – раздел коррекционной педагогики и дефектологии, исследующий вопросы воспитания и обучения детей с нарушениями слуха (тотально глухих, слабослышащих, позднооглохших).

Тифлопедагогика (от греч. *τιφλός* – слепой) – раздел коррекционной педагогики и дефектологии, исследующий вопросы воспитания и обучения лиц с нарушением зрения.

Олигофренопедагогика (от греч. *oligos* – малый, *phren* – ум) – раздел коррекционной педагогики и дефектологии, исследующий вопросы воспитания и обучения умственно отсталых людей и вопросы их социальной реабилитации.

Логопедия (от греч. *logos* – слово, речь) – раздел специальной педагогики и дефектологии, специальная педагогическая наука о нарушениях речи, способах их предупреждения, выявления и устранения средствами специального обучения и воспитания.

Темпы научно-технического прогресса последних десятилетий XX в., дальнейшее развитие процессов демократизации общественных отношений, повлекшие за собой перемены в социальной сфере и переосмысление системы социального устройства, способствовали развитию процессов интеграции в образовании. Идеология интеграции детей с нарушени-

ем психофизического развития в образовательные учреждения для здоровых детей зарождалась еще в 70-е гг. прошлого столетия (М. Reynolds, E. Deno, М. Уорнак и др.). Благодаря принятию в 90-е годы ряда международных актов (Джомьенская декларация об образовании для всех, 1990 г.; Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми образовательными потребностями, 1994 г., Дакарские рамки действий, 2000 г.), идеология интеграции сформировалась как целостное концептуальное обоснование новой модели образования – модели **инклюзивного образования**. Становление инклюзивного образования тесно связано с формированием новой модели инвалидности. На смену медицинской модели инвалидности приходит социальная модель, в которой физические, сенсорные, ментальные нарушения человека получают новое обозначение.

Медицинская модель инвалидности рассматривает инвалидность человека как медицинский феномен. С этой моделью связаны понятия «больной человек», «человек с физическими увечьями», «человек с недостаточным интеллектуальным развитием» и т. д. Медицинская модель предполагает оказание медицинской, социальной помощи лицам, имеющим нарушения развития.

Социальная модель инвалидности не отрицает факта наличия некоторых дефектов, физиологических отличий между людьми. Но инвалидность рассматривается в ней как нормальный аспект жизни индивида, как некоторое качество личности. Согласно социальной модели вина в ограничениях человека, связанных с его жизнедеятельностью, лежит на обществе, которое не приспособлено в той степени, чтобы включить человека с инвалидностью как полноправного участника во все сферы социальных отношений. Термины социальной модели: «человек с инвалидностью», «особые образовательные потребности», «нетипичный человек».

Инклюзивное (фр. *inclusif* – включающий в себя, лат. *includere* – заключать, включать) образование – это особый подход к организации общего и профессионального образования, согласно которому образование должно быть доступно для каждого человека, независимо от особенностей его развития и тех образовательных потребностей, которые с ними связаны.

Инклюзивные процессы в образовании получают развитие в конце прошлого столетия. Во многих странах мира (США, Великобритания, Германия, Италия, Швеция, Финляндия) уже тогда считали чрезвычайной мерой «направление детей в специальные (коррекционные) образовательные заведения» [2]. В 90-е гг. XX в. эксперимент по реализации инклюзивной модели образования начинается в 11 регионах России. Зачинателями этого процесса выступили педагоги и родители детей Московского Центра лечебной педагогики, по инициативе которых была открыта школа инклюзивного образования «Ковчег». Темпы развития инклюзивного образования в нашей стране ускоряются с принятием Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г., вступившего в силу с 1 сентября 2013 г.

«Инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» (№ 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. «Об образовании в Российской Федерации») [12].

С развитием инклюзивной практики в России и мире растет число научных исследований, обращенных вопросам обучения и воспитания обучающихся с сенсорными, двигательными, ментальными нарушениями, включенным в образовательную среду массовой школы или дошкольного учреждения. Сформированные методологические, теоретические и технологические идеи относительно совместного обучения и воспитания обучающихся с особыми образовательными потребностями образуют новую область знания педагогики – инклюзивную педагогику.

Инклюзивная педагогика – это область педагогической науки, раскрывающая сущностные особенности, целевые ориентиры, механизмы и закономерности нового образования, ориентированного на равное включение в образовательный процесс каждого обучающегося, независимо от особенностей его развития. Инклюзивная педагогика опирается на идеи коррекционной (специальной) педагогики и дефектологии, развивая их в свете тех изменений в обучении и воспитании обучающихся с нарушением развития, которые связаны с их включением в образовательное пространство вместе со здоровыми сверстниками.

Инклюзивная педагогика изучает ту область педагогической действительности, которая ориентирована на использование возможностей образования для эффективного включения лиц с особенностями развития в социальные процессы и социальное взаимодействие. Познание данной действительности, по утверждению В. В. Краевского, является «исходным пунктом гносеологического (познавательного) цикла, объединяющего науку и практику» [4, с. 47]. Педагогическая действительность, обозначенная термином «инклюзивное образование», определяется сегодня в качестве одной из перспективных моделей включения «особых» обучающихся в социальную жизнедеятельность.

Идеология инклюзии, получившая правовой статус в федеральных законах и подзаконных актах Российской Федерации, предопределила перемены во всех сферах образования (общего, профессионального, дополнительного). Возникающие на пути перемен в отечественной системе образования барьеры, риски образовательной инклюзии представляют актуальную область научных исследований, благодаря которым будут формироваться теоретическая и технологическая составляющие инклюзивной педагогики. Особенностью данных научных исследований и выстраиваемой на их основе области педагогической науки – инклюзивной педагогики – является интегративный характер получаемого знания. Для построения модели процесса инклюзии обучающихся с особыми образовательными потребностями в образовательные и социальные отношения необходима интеграция категориального аппарата, научных положений, теоретических обоснований, развиваемых в самостоятельных областях педагогической науки (социальная педагогика, специальная педагогика, коррекционная педагогика, сравнительная педагогика, дошкольная педагогика), психологии, дефектологии. При этом интегративный подход в формировании основных положений (закономерностей, принципов) инклюзивной педагогики не означает, что эта область педагогики есть сумма теоретических положений других областей научного знания.

Развитие теоретического знания, представляющего область инклюзивной педагогики, происходит с учетом особенностей организации образовательного процесса в условиях «включающего» (инклюзивного) образования и разработки на этой основе закономерностей, принципов, технологий новой модели обучения и воспитания, обеспечивающей равное право каждого обучающегося на качественное образование. К стра-

тегическим целям инклюзивной педагогики можно отнести разработку теоретических обоснований технологических моделей процесса обучения и воспитания лиц с особенностями психофизического развития для успешной социализации в современном мире.

§ 2. Объект, предмет, функции и задачи инклюзивной педагогики

Проблема объекта и предмета науки является одной из методологических проблем, вокруг которой нередко возникают разнообразные дискуссии. Педагогика как наука тоже не является исключением. Согласно В. А. Сластенину, который в формулировке объекта педагогики опирается на точку зрения А. С. Макаренко, «объектом педагогики выступают те явления действительности, которые обуславливают развитие человеческого индивида в процессе целенаправленной деятельности общества» [10, с. 70]. Эти явления обозначаются термином «образование», объемлющим собой воспитание и обучение. В. В. Краевский, определяя объект педагогики как науки, писал, что «это единственная научная дисциплина, изучающая *образование* в единстве всех составляющих его частей, и для которой оно и только оно является ее собственным объектом изучения» [4, с. 29].

Инклюзивное образование – это новая действительность развития «человеческого индивида», не только имеющего нарушения психофизического характера, но и не имеющего этих нарушений. Развитие «разных» индивидов протекает в воспитательно-образовательном процессе в едином образовательном пространстве. **Объектом инклюзивной педагогики** выступает образовательная инклюзия – педагогически организованный процесс включения обучающихся с особыми образовательными потребностями в систему образовательных отношений с учетом особенностей их развития для получения качественного образования. Инклюзивная педагогика как область научного знания призвана исследовать инклюзивное образование в «единстве всех его составляющих частей». Объектом исследования выступают закономерности и механизмы взаимодействия всех компонентов инклюзивного образования (среди компонентов – содержание образования, образовательные технологии, нормативные документы построения образовательного процесса, показатели результативности и т. п.). Субъектами инклюзивного образовательного процесса являются обучающиеся с ограниченными воз-

возможностями здоровья и их родители, здоровые дети и их родители, педагогические работники, специалисты-дефектологи. Описание, объяснение и предсказание развития инклюзивной действительности в системе образования – участок педагогических явлений, который исследуется инклюзивной педагогией. Темпы развития инклюзивного образования в мировом масштабе были заданы Саламанкской декларацией. Принятая программа действий стран и правительств в развитии новой модели образования лиц с ограниченными возможностями здоровья определили необходимость развития новой области педагогического знания – инклюзивной педагогики.

Более трехсот участников, представляющих 92 правительства и 25 международных организаций, собрались в Саламанке, Испания, с 1 по 10 июня 1994 г. в целях содействия достижению целей образования для всех... признания необходимости действовать в направлении создания «Школ для всех», – учреждений, которые объединяют всех, учитывают различия, содействуют процессу обучения и соответствуют индивидуальным потребностям [9].

Предметом инклюзивной педагогики являются те отношения, которые возникают в процессе педагогической деятельности, организуемой в условиях разных форм образовательной инклюзии. Отношения, возникающие в процессе педагогической деятельности (обучения, воспитания, развивающей деятельности) в условиях инклюзивного образования, представляют более сложное явление. Это связано с тем, что для учащихся с ограниченными возможностями здоровья выстраивание отношений в процессе обучения или воспитания предполагает модификацию методических материалов, использование дополнительных средств (ассистивные устройства), адаптированных программ и т. п.

Ассистивные устройства (или вспомогательные технологии) – это устройства, применение которых усиливает функциональные возможности людей с инвалидностью. К ассистивным устройствам (технологиям) относят разнообразное программное обеспечение (например, программы, которые могут преобразовать устную речь в письменную), технические средства (например, коляски для передвижения, слуховые аппараты, специальная клавиатура и др).

Содержательная составляющая понятия «инклюзивное образование», раскрываемая в международных документах и законодательных актах государств, под влиянием социально-экономических и политических процессов претерпевает некоторые изменения. Проблема равного включения в образовательный процесс вместе с их сверстниками детей мигрантов, обучающихся с девиантным поведением все чаще выделяется как проблема инклюзивного образования. Таким образом, расширяется спектр задач, которые должны быть включены в сферу исследований инклюзивной педагогики.

Инклюзивная педагогика как область педагогической науки реализует ее функции (**теоретическую и технологическую**) в соответствии с предметом исследования. Описание и толкование природы и смыслов инклюзии в системе образования, изучение зарубежного и отечественного опыта инклюзивного образования, изучение опыта обучения детей с ОВЗ в системе коррекционного (специального) образования – одно из функциональных предназначений инклюзивной педагогики. (По В. А. Сластенину теоретическая функция представлена тремя уровнями: описательным и объяснительным, диагностическим, прогностическим [10, с. 54].) Не менее значимой является и диагностический уровень теоретических исследований в инклюзивной педагогике. Изучение готовности педагогов к работе в инклюзивном классе, изучение готовности образовательной среды к совместному обучению разных детей, диагностика причин, сдерживающих развитие инклюзивного образования – вот некоторые направления измерений. В условиях вариативных моделей инклюзии, дискуссий по вопросам сохранения или отказа от специального образования и полного перехода к совместному обучению разных детей (такой шаг сегодня уже сделан в ряде стран, среди которых Великобритания, Италия, Швеция и др.) актуальной частью теоретического исследования выступает прогностический уровень теоретической функции. Раскрыть сущность тех преобразований, которые происходят в мировом масштабе, определить их перспективность, разработать модели инклюзивного образования, в которых все участники образовательных отношений имели бы возможность развития и реализации, – функциональное предназначение прогностического уровня теоретического познания инклюзивной действительности.

Технологическая функция (по В. А. Сластенину, уровни – проективный, преобразовательный, рефлексивный) педагогической науки реали-

зуется разработкой методических материалов, пособий, программ и т. д. Технологическая функция педагогики – это и внедрение научных достижений в практику образования, оценивание результатов взаимодействия науки и практики. Осуществление технологической функции инклюзивной педагогики ориентировано на разработку учебно-методических пособий, технологий учебного процесса в обеспечении равного участия в образовательной деятельности разных обучающихся. Интенсивность и качество реализации идеи инклюзивного образования зависит от технологической разработанности процесса включения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в совместное обучение. Проектирование теоретических концепций инклюзивного образования, отражающих закономерности и принципы эффективной инклюзии, осуществляется с учетом современных тенденций развития общественных отношений. Особо актуальным функциональным предназначением инклюзивной педагогики выступает концептуальное обоснование образовательных ресурсов, предназначенных для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.

Задачи инклюзивной педагогики

1. Научно обосновать закономерность рождения новой идеологии в образовании лиц с ОВЗ и инвалидностью, спрогнозировать перспективы ее реализации в модели инклюзивного образования.

2. Уточнить категориально-понятийный строй педагогической науки относительно инклюзивного образования.

3. Провести сравнительно-сопоставительный анализ и дать обобщающее описание опыта образовательной инклюзии в мировой практике.

4. Выявить закономерности и сформулировать принципы процессов обучения и воспитания в инклюзивном образовании.

5. Исследовать особенности развития обучающихся с ОВЗ и инвалидностью и их здоровых сверстников в условиях совместного образования.

6. Изучить барьеры на пути развития инклюзивного образования и разработать методики их преодоления.

7. Разработать технологии управления инклюзивным образованием, технологии воспитательно-образовательного процесса.

8. Выявить и обосновать подходы и методы социализации лиц с ОВЗ в образовательной среде.

§ 3. Категориально-понятийный аппарат инклюзивной педагогики

Важной областью научного исследования является формирование категориально-понятийного аппарата. Уточнение смысла и значения используемых терминов – одно из направлений любого научного исследования. Так как инклюзивная педагогика остается областью педагогической науки, ее основными категориями остаются «образование», «обучение», «воспитание». Однако категориально-понятийный строй инклюзивной педагогики включает обозначения, которые отражают специфику современной политики в области образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Смысловые значения новых терминов, появившихся в образовании, законодательно закреплены в международных актах и федеральных законах России. Приведем ряд новых терминов:

– **обучающийся с ограниченными возможностями здоровья** – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий (ст. 2 ФЗ № 273);

– **адаптированная образовательная программа** – образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц (ст. 2 ФЗ № 273);

– **специальные условия для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья** – «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 об-

разовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья» (ст. 79 ФЗ № 273) [12].

Термин **«обучающийся с ограниченными возможностями здоровья»** является видовым понятием термина **«люди с ограниченными возможностями здоровья»**, появление которого было призвано преодолеть некоторую расплывчатость границы между терминами **«инвалид»** и **«неинвалид»**. Во многих случаях настоящая граница определяется лишь юридическим статусом (наличие документа, подтверждающего инвалидность). В Федеральном законе от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» дается следующая трактовка понятия «инвалид»: «лицо, которое имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной защиты» [13]. Термин «люди с ограниченными возможностями здоровья» считается более широким по объему, его использование призвано минимизировать дискриминацию людей и предоставление соответствующих условий для интеграции человека в обществе.

В контексте инклюзивного образования произошло уточнение содержания терминов «общие образовательные потребности» и «особые образовательные потребности». Понимание сущности первого термина можно провести через значение второго. Понятие **«особые образовательные потребности»** раскрывается Л. А. Лубовским как «потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей (когнитивных, энергетических и эмоционально-волевых, включая мотивационные), которые может проявить ребенок с недостатками развития в процессе обучения» [7]. Особые образовательные потребности могут быть обусловлены не только состоянием здоровья ребенка, но и социокультурными факторами.

Термин **«обучающийся с особыми образовательными потребностями»** применим не только для обучающихся с нарушением психофизического развития, его используют и в обозначении детей мигрантов, гиперактивных детей с поведенческими нарушениями. Такое применение термина обозначает необходимость создания специальных условий для обучения еще ряда категорий обучающихся.

Целый ряд терминов появился с принятием Федеральных государственных образовательных стандартов, в том числе стандартов начального образования для детей с ОВЗ: «цензовый уровень образования», «нецензовый уровень образования», СИПР (специальная индивидуальная программа развития), «жизненные компетенции» и др.

Цензовый уровень образования – это образование, сопоставимое по уровню с образованием здоровых сверстников. Освоение цензового уровня образования подтверждается аттестатом. Нецензовый уровень образования – это уровень образования, который завершается получением свидетельства об обучении. Этот документ позволяет продолжить образование по программам профессионального обучения.

§ 4. Методология и методы исследования

Изучение педагогических явлений и процессов, возникающих в пространстве инклюзивного образования, осуществляется в соответствии с методологией научного исследования. **Методология исследовательской деятельности** – это совокупность способов, принципов построения научного исследования. Уровни методологии исследовательской деятельности: общефилософский, общенаучный и конкретно-научный. Изучая модели инклюзии, особенности образовательных отношений в инклюзивных образовательных организациях и т. п., каждый исследователь опирается на одно из направлений философии, на те или иные научные положения, концепции и теории. Общефилософский уровень науки представлен принципами, операциями, приемами, которые носят универсальный характер и касаются всех областей знаний. **Общефилософский принцип** системно-структурного подхода предполагает изучение инклюзивного образования как целостной системы, обладающей определенными характеристиками и качествами. Следуя **принципу историзма**, можно увидеть диалектику развития образования лиц с нарушением психофизического развития, понять сущность процесса развития, его причинность. С опорой на принцип историзма можно осмыслить количественные и качественные изменения в системе специального образования нашей страны, оценивая позитивные результаты его развития в XX и XXI вв. Обращение к принципу историзма необходимо для понимания идеи обучения детей с ограниченными возможностями здо-

ровья вместе с их здоровыми сверстниками и тех сложностей, которые имеют место в ее реализации.

Любое научное исследование строится на основе **общенаучной методологии**. *К общенаучным методам исследования относятся методы формальной и диалектической логики.* Использование законов и операций формальной логики позволяет изучить структуру понятий, отношения между ними. Пересмотр отношений в обществе к людям с инвалидностью, становление и развитие новой модели их обучения нашли отражение в используемых обозначениях. Сегодня некорректными считаются обозначения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья терминами, которые применялись ранее: «дети-инвалиды», «аномальные дети», «дефективные дети». Обращение к формальной логике позволяет выделить содержание нового термина «обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья». Исследовать линию общего и различного между этим понятием и теми, которые использовались в официальных источниках ранее, позволяет диалектическая логика. Диалектикой развития общества предопределяется смена употребляемых обозначений.

Из Федерального закона № 120-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросу о гражданах с ограниченными возможностями здоровья» от 30.06.2007 (с изм. от 04.12.2007) [11]: «... в п. 6 ст. 5 слова «с отклонениями в развитии» заменить словами «с ограниченными возможностями здоровья, т. е. имеющими недостатки в физическом и (или) психическом развитии (далее – с ограниченными возможностями здоровья)».

Конкретно-научный уровень методологии обращен к принципам, методам, которые используются только в данной науке. Среди принципов педагогического исследования **личностный подход**, который «провождает личность главной целью воспитания» [8, с. 139]. **Деятельностный подход** в исследовании «заключается в признании того, что развитие личности происходит в процессе ее взаимодействия с общественной средой, а также обучения и воспитания как путей присвоения общественно-выработанных способов выполнения действия и их воспроизводства» [3, с. 22]. Два обозначенных выше подхода в педагогическом исследовании выступают основой для объяснения тех изменений, которые могут

быть порождены развитием инклюзивного образования. На основе данных подходов можно рассматривать личностное развитие «разных» обучающихся, оценить роль и особенности организуемой в форме сотрудничества деятельности с педагогом и сверстниками обучающихся.

Специфика предмета исследования инклюзивной педагогики предопределяет актуальность обращения к концептуальным положениям педагогической антропологии как его фундаментальной основы. Б. М. Бим-Бад, утверждая идеи педагогической антропологии, отмечает, что любые педагогические закономерности, «теории, модели, прогнозы, рекомендации» строятся «только на фундаменте целостного и системного знания о развивающемся человеке...» [1, с. 4]. Такое системное знание об обучающихся с нарушением психофизического развития делает актуальным обращение исследователя к дефектологии, психологии и даже медицинской науке. Ведь именно с опорой на исследования отечественных дефектологов, представителей медицинской науки сформированы основные требования к условиям реализации образовательной программы для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, с учетом их положений определяются жизненные компетенции, формирование которых включено в содержание образовательных программ для каждой из групп обучающихся с нарушениями развития.

Одна из важнейших целей инклюзивной педагогики как области научного знания – поиск и обоснование путей и методов, обеспечивающих успешность адаптации обучающихся с ОВЗ и инвалидностью к образовательной среде, к социуму в целом. Ее достижение опирается на положения педагогической антропологии, которая, раскрывая «технологии» становления человеческого в человеке, отмечает, что этот процесс зависит не только от «обстоятельств, но и особого типа воспитания и обучения» [1, с. 5]. С формированием инклюзивной модели образования актуальной проблемой научного исследования становится изучение того, как особенности организации обучения и воспитания влияют на личностное развитие каждого обучаемого, независимо от состояния здоровья.

История инклюзивного образования в России начинается в 90-е гг. прошлого столетия, поэтому в нашей стране опыт инклюзивной практики не получил еще должного изучения и обобщения, и в формировании теоретических положений и технологических разработок необходима актуализация методов сравнительной педагогики. *Описательный метод* позволяет описать внешние признаки, характерные особенности

зарубежных моделей инклюзивного образования. Применяемый в сравнительной педагогике *«статистический метод* предполагает анализ количественных показателей развития системы образования» [14, с. 13]. Объектом исследования являются статистические данные о количестве обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, осваивающих программы общего или профессионального образования, количество образовательных организаций инклюзивного типа в различных регионах страны. *Сравнительный метод* позволяет выделить общее и особенное в развитии инклюзивного образования в разных странах мира, в законодательстве этих стран.

В следовании требованиям методологии научного познания, использовании объективных методов исследования, тесно связанного с инклюзивной реальностью в образовании, заключаются перспективы развития инклюзивной педагогики.

Вопросы для самоконтроля

1. Как социально-экономические и политические процессы сказывались на изменении отношений общества к людям с инвалидностью?

2. Каково функциональное предназначение коррекционной (специальной) педагогики? Сохраняется ли необходимость ее существования в условиях наметившейся тенденции перехода к инклюзивной модели образования?

3. Какова роль международных организаций в развитии идеи инклюзивного образования?

4. Сопоставить медицинскую и социальную модели инвалидности. Какие факторы стимулировали переход от медицинской модели к социальной модели инвалидности?

5. Дать общую характеристику инклюзивного образования.

6. Раскрыть цель и задачи инклюзивной педагогики.

7. Обосновать необходимость выделения инклюзивной педагогики как области педагогической науки.

8. В чем заключаются теоретическая и технологическая функции инклюзивной педагогики? Какие направления ее исследования, на ваш взгляд, являются наиболее актуальными?

9. Как основные категории и понятия инклюзивной педагогики отражают смену ценностных ориентиров в образовании?

10. Какова методологическая основа исследования инклюзивной реальности?

11. С чем связана необходимость обращения для построения теоретического знания в области инклюзивной педагогики к педагогической антропологии, сравнительной педагогике?

Список литературы

1. Бим-Бад, Б. М. Педагогическая антропология: учеб. пособие / авт.-сост. Б. М. Бим-Бад. – М.: Изд-во УРАО, 1998. – 575 с.

2. Винблад, О. Инклюзивное образование в Швеции [Электронный ресурс]. – URL: http://www.e-osnova.ru/PDF/osnova_22_0_5501.pdf (дата обращения: 26.01.18).

3. Загвязинский, В. И., Атаханов, Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 208 с.

4. Краевский В. В. Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей. – Чебоксары: Изд-во Чувашского ун-та, 2001. – 244 с.

5. Кукушкина, О. И. Коррекционная (специальная) педагогика [Электронный ресурс] // Альманах института коррекционной педагогики. 2002. № 5 [Электронный ресурс]. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-5/korrekcionnaja-specialnaja-pedagogika> (дата обращения: 2.02.2018).

6. Малофеев, Н. Н. Специальное образование в России и за рубежом: В 2-х частях. – М.: Печатный двор, 1996. – 182 с.

7. Лубовский В. И. Особые образовательные потребности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2013. № 5. – URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/5/Lubovskiy.phtml> (дата обращения: 8.02.18).

8. Подласый, И. П. Педагогика: учебник. – М.: Высшее образование, 2007. – 540 с.

9. Саламанкская декларация и Рамки действий по образованию лиц с особыми образовательными потребностями и Рамки действий, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми образовательными потребностями: доступ и качество. Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 г. Отпечатано ЮНЕСКО, 1994. – 41 с.

10. Слостенин, В. А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Слостенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

11. Федеральный закон № 120-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросу о гражданах с ограниченными возможностями здоровья» от 30.06.2007 (с изм. от 04.12.2007) [Электронный ресурс]. – URL: <http://base.garant.ru/12154331/> (дата обращения: 15.02.18).

12. Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 (ред. от 29.12.2017) [Электронный ресурс]. – URL: http://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii/ (дата обращения: 8.02.18).

13. Федеральный закон № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24 ноября 1995 г. [Электронный ресурс]. – URL: <http://zakon.znate.ru/docs/index-11663.html> (дата обращения: 8.09.18).

14. Хайруллин, И. Т. Сравнительная педагогика: Краткий конспект лекций / И. Т. Хайруллин. – Казань: Каз. федер. ун-т. – Казань, 2013. – 118 с.

Глава II

НОРМАТИВНО-ПРАВОВАЯ БАЗА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

§ 1. Развитие идеи инклюзии в международных правовых актах

Инклюзивное образование – «новый код социального равенства» образовательных прав любого человека [15, с.11]. Процессы становления и развития инклюзивного образования в мировом масштабе тесно связаны с развитием норм международного права. Международные договоры и акты – один из источников правовых отношений в области инклюзивного образования. Выделение понятия и формирование модели инклюзивного образования стало непосредственным продолжением борьбы мирового сообщества за равенство образовательных прав человека. Назовем только некоторые международные акты, в которых вопрос образовательных прав человека перед государствами был поставлен еще в 50–70-е гг. XX в.

Всеобщая декларация прав человека, принятая резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН от 10 декабря 1948 г. Ст. 26 декларации провозглашает: «Каждый человек имеет право на образование...» [3].

Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования (1960), в ней были рассмотрены разные аспекты дискриминации в области образования (цвет кожи, пол, язык и т. д.) и определена политика действий государств в ее преодолении [5].

Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах (1966). Ст. 13, посвященная праву на образование, утверждает признание участвующими в пакте государствами права на образование,

которое «должно быть направлено на полное развитие человеческой личности и создание ее достоинства и должно укреплять уважение к правам человека и основным свободам» [6].

«В настоящей Конвенции выражение «дискриминация» охватывает всякое различие, исключение, ограничение или предпочтение по признаку расы, цвета кожи, пола, языка, религии, политических или иных убеждений, национального или социального происхождения, экономического положения или рождения, которое имеет целью или следствием уничтожение или нарушение равенства отношения в области образования... (Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования) [5].

Поднимаемая на протяжении ряда десятилетий на уровне международных соглашений проблема образовательных прав человека и определенные успехи в ее решении становятся основой нового видения проблемы права каждого на образование. Это новое видение образовательных прав человека, закрепленное в международных документах, отражало еще одну линию развития международного права, обращенного к правам инвалидов. Всемирная программа действий в отношении инвалидов (1982), их цели «в содействии эффективным мерам по предотвращению инвалидности, восстановлению трудоспособности и достижению целей «равенства» и «полного участия» инвалидов в общественной жизни и развитии» в п. 12. резолюции указывает на то, что люди с инвалидностью должны «иметь такие же возможности для получения образования, что и другие лица». В этом документе заявлена возможность детей-инвалидов получать образование «в рамках общей школьной системы» [1]. Дальнейшее развитие идея образования для лиц с инвалидностью получает в 90-е гг. XX в. Всемирная декларация об образовании для всех (Рамки действий для удовлетворения базовых образовательных потребностей), принятая в Джомтьене (1990), дает описание *базовых образовательных потребностей*, включая сюда «как необходимый объем навыков (умение читать, писать, владение устной речью, умение считать и решать задачи), так и основное содержание обучения (знания, профессиональные навыки, ценностные установки и воззрения)...» [2]. Джомтьенская декларация объявила необходимость формирования новых подходов к организации образования и принятия мер по повышению доступности образования для

разных категорий населения, в том числе для инвалидов. В международном документе было заявлено, что равная доступность образования для инвалидов – неотъемлемая часть системы образования.

Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов, принятые резолюцией 48/96 Генеральной Ассамблеи ООН (1993), выделяют образование в качестве одной из целевых областей для обеспечения равных возможностей людей с инвалидностью к включению в жизнь общества. Использование термина «интеграция» в названии данного международного акта стимулирует процессы интеграции в системе образования. При этом в зону внимания государств-участников включаются дети-инвалиды раннего и дошкольного возраста. В Стандартных правилах определены требования, реализация которых позволит детям-инвалидам учиться в «обычных школах» [11].

Важнейшую роль в становлении и развитии модели инклюзивного образования сыграла Саламанкская декларация (1994), которая объявила обычные школы с инклюзивной ориентацией самой эффективной формой борьбы с дискриминацией в образовании [10]. На конференции в Саламанке (Испания) было около 300 участников, которые представляли правительства 92 стран и 25 международных организаций. Согласно Саламанкской декларации, «основной принцип инклюзивной школы заключается в том, что все дети должны обучаться совместно во всех случаях, когда это является возможным» [10, с. 11]. В декларации определяется и специфика инклюзивного образования, которое выстраивается с учетом различных потребностей учащихся и предполагает различия «видов и темпов обучения», а также дополнительную помощь «детям с особыми образовательными потребностями» [10, с. 11]. В Саламанкской декларации зафиксированы требования к организации образовательного процесса в системе инклюзивного образования, среди которых – адаптация учебного плана к потребностям детей; дополнительная помощь детям с особенностями развития; привлечение к образовательному процессу специалистов и дополнительного персонала; использование технических средств для повышения успешности освоения учебного материала [10, с. 23]. В качестве ключевого фактора развития инклюзивного образования заявлена задача подготовки педагогического персонала. Среди других предложений по развитию инклюзивного образования – партнерство образовательной организации и родителей детей-инвалидов для эффективного решения задач воспитания и обучения.

Таким образом, в Саламанкской декларации были сформулированы основные требования к построению новой модели образования детей с особенностями психофизического развития:

- 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; необходимо разрабатывать системы образования и выполнять образовательные программы таким образом, чтобы принимать во внимание широкое разнообразие этих особенностей и потребностей;
- лица, имеющие особые потребности в области образования, должны иметь доступ к обучению в обычных школах, которые должны создать им условия на основе педагогических методов, ориентированных в первую очередь на детей с целью удовлетворения этих потребностей;
- обычные школы с такой инклюзивной ориентацией являются наиболее эффективным средством борьбы с дискриминационными воззрениями, создания благоприятной атмосферы в общинах, построения инклюзивного общества и обеспечения образования для всех [10].

В апреле 2000 г. в Дакаре (Сенегал) состоялся Всемирный форум по образованию. Участниками форума были приняты «Дакарские рамки действий. Образование для всех: выполнение наших коллективных обязательств», в которых обозначена роль образования для устойчивого развития общества.

«Образование, будучи одним из основных прав человека, является ключом к устойчивому развитию, миру и стабильности внутри стран и в отношениях между ними и в силу этого служит необходимым средством для эффективного участия в жизни обществ и в экономике XXI в., которые затронуты ускоренной глобализацией» (Всемирный форум по образованию. Дакар, Сенегал, 2000) [4].

Среди действий, направленных на реализацию лозунга «Образование для всех!», названо создание безопасной инклюзивной учебной среды, способствующей «успешному обучению и достижению четко определенных уровней успеваемости для всех, при справедливом обеспечении ресурсов» [4, с. 20].

§ 2. Нормативная основа организации образовательного процесса обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в России

Источником правового регулирования образовательных отношений выступают не только международные нормативно-правовые акты, но и российские федеральные законы, подзаконные нормативные акты. Развитие инклюзивного образования в России стало результатом вступления в действие Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», принятого 29.12.2012 г. ФЗ «Об образовании в РФ» в число понятий, обозначающих основные элементы системы образования, включает понятия («инклюзивное образование», «адаптированная образовательная программа», «специальные образовательные условия» и др.), появление которых в нормативном акте свидетельствует о структурных изменениях в образовании России. В новом законе из числа элементов системы образования ушел термин «специальное образование». Согласно п. 2 ст. 10 ФЗ «Об образовании в РФ» «образование подразделяется на общее образование, профессиональное образование, дополнительное образование и профессиональное обучение...» [12]. Тем не менее для гарантированного равенства образовательных прав обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в России сохраняется возможность обучения вместе со сверстниками, имеющими подобные нарушения развития. В соответствии с п. 4 ст. 79 «образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность.» [12]. Таким образом, в выбранной нашей страной модели образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью остаются возможными оба варианта обучения. Право выбора формы обучения ребенка остается за родителями. В основных положениях закона, направленных на регулирование образования обучающихся с нарушениями психофизического развития, получают развитие основные нормативные требования международных актов. Соответственно положениям закона образовательные организации:

– создают специальные условия для образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью;

- обеспечивают оказание коррекционной помощи;
- адаптируют образовательную учебную среду к особенностям образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ и инвалидностью;
- реализуют в обучении и воспитании специальные подходы, применяют наиболее подходящие методы и способы;
- способствуют получению для каждого обучающегося образования определенного уровня и определенной направленности.

Федеральный закон № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24 ноября 1995 г. (ред. 29.12.2017) «определяет государственную политику в области социальной защиты инвалидов в Российской Федерации, целью которой является обеспечение инвалидам равных с другими гражданами возможностей в реализации гражданских, экономических, политических и других прав и свобод, предусмотренных Конституцией РФ...» [13]. Обеспечение равных возможностей в области образования является неотъемлемой частью социальных прав лиц с инвалидностью (ст. 19). Закон регулирует вопросы воспитания и обучения детей-инвалидов. Статьей утверждается государственная гарантия создания «инвалидам необходимых условий» для получения образования. Среди условий, обеспечивающих доступность образования, обозначены следующие:

- «общее образование, профессиональное образование и профессиональное обучение инвалидов осуществляются в соответствии с адаптированными образовательными программами и индивидуальными программами реабилитации, абилитации инвалидов»;
- обеспечение «инвалидов и их родителей (законных представителей) информацией по вопросам получения общего образования, профессионального образования, профессионального обучения и реабилитации инвалидов»;
- психолого-педагогическая поддержка при получении лицом с инвалидностью образования;
- сохранение возможности «получения общего образования детьми-инвалидами на дому и в форме семейного образования»;
- создание специальных условий для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, в том числе условий для обучения в специальных образовательных учреждениях [13].

Реабилитация инвалидов – система и процесс полного или частичного восстановления способностей инвалидов к бытовой, общественной, профессиональной и иной деятельности. **Абилитация инвалидов** – система и процесс формирования отсутствовавших у инвалидов способностей к бытовой, общественной, профессиональной и иной деятельности. **Реабилитация и абилитация инвалидов** направлены на устранение или возможно более полную компенсацию ограничений жизнедеятельности инвалидов в целях их социальной адаптации, включая достижение ими материальной независимости и интеграцию в общество.

Федеральный закон № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24 ноября 1995 г. [13].

В нормативно-правовом поле инклюзивного образования особая роль принадлежит Федеральному закону № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» от 24 июля 1998 г. (с последующими дополнениями и изменениями). Согласно закону дети с ОВЗ и дети-инвалиды относятся к категории детей, находящихся в тяжелой жизненной ситуации. В настоящем законе, так же как и в предыдущем, рассматривается вопрос социальной реабилитации ребенка, под ней подразумеваются «мероприятия по восстановлению утраченных ребенком социальных связей и функций, восполнению среды жизнеобеспечения, усилению заботы о нем...» [14].

Дополнения и уточнения положений федеральных законов осуществляется подзаконными актами. Министерством образования и науки (ныне Министерством просвещения) Российской Федерации разрабатываются нормативные акты, направленные на урегулирование отношений в области образования обучающихся с особыми образовательными потребностями. Развитие процесса стандартизации образования внесло определенные изменения в образовательные отношения. В Федеральные стандарты общего образования включены новые обозначения:

- предметные, метапредметные, личностные результаты освоения основной образовательной программы; универсальные учебные действия (начальное, основное, полное среднее образование);
- образовательные области; организованная образовательная деятельность (ООД); предметно-пространственная развивающая образовательная среда (дошкольное образование).

Объектом стандартизации являются основная образовательная программа (ООП), результаты ее усвоения обучающимися, условия реализации ООП. В качестве одного из структурных элементов ООП всех уровней общего образования заявлена программа коррекционной работы, предназначенная для адаптации условий обучения к особенностям образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Таким образом, в стандартах представлены требования международных актов и государственных законов. На основе ФГОС и примерной образовательной программы образовательная организация самостоятельно разрабатывает и утверждает образовательные программы для соответствующего уровня обучения. Принятые образовательной организацией образовательные программы являются локальными нормативными актами, регламентирующими воспитательно-образовательный процесс в конкретной образовательной организации.

В декабре 2014 г. Министерством образования и науки Российской Федерации были утверждены образовательные стандарты начального образования (ФГОС НО) для детей с ОВЗ и образовательные стандарты для детей с умственной отсталостью. С их реализацией в сентябре 2016 г. начался процесс преобразований в обучении и воспитании лиц с ОВЗ и инвалидностью. Стандарты для детей с ОВЗ и детей с умственной отсталостью предусматривают дифференциацию содержания образования в зависимости от здоровья ребенка, вариативность учебных планов, темпов их освоения. Среди новых терминов, появившихся в ФГОС начального образования для детей с ОВЗ и детей с умственной отсталостью, – «цензовый уровень образования», «нецензовый уровень образования», «академические знания, умения и навыки», «жизненные компетенции» [7].

Цензовый уровень образования – уровень образования, сопоставимый с уровнем здоровых сверстников, с получением по завершении образовательной программы такого же документа. Цензовый уровень может быть освоен ребенком с ОВЗ как в среде здоровых сверстников, так и в среде детей с такими же нарушениями развития. Цензовый уровень образования может быть освоен в те же или пролонгированные календарные сроки.

Жизненные компетенции – это навыки социального поведения, социально-коммуникативных действий, адекватных социальной ситуации. Содержание педагогической деятельности по формированию жизненных компетенций обучающегося определяется его особыми образовательными потребностями.

В Приложениях ФГОС НО для детей с ОВЗ представлены основные требования в адаптированных образовательных программах, условиях их реализации и результатам освоения для обучающихся с особыми образовательными потребностями. Содержание данных требований формируется с учетом основного принципа развития специального образования – принципа дифференциации. Основой дифференциации образования обучающихся с ОВЗ выступает уровень нарушения их психофизического развития, который определяется для обучающихся с ОВЗ психолого-медико-педагогической комиссией (ПМПК) или бюро медико-санитарной экспертизы (МСЭ) для обучающихся с инвалидностью (табл. 1).

Таблица 1

Приложения ФГОС НО для обучающихся с ОВЗ

№	Представлены требования к АООП	Варианты
1	Для глухих обучающихся	1.1, 1.2 – цензовые уровни образования, 1.3, 1.4. – нецензовый (несопоставимый) для глухих с легкой и тяжелой умственной отсталостью
2	Для слабослышащих и позднооглохших	2.1, 2.2 – цензовые уровни образования 2.3 – нецензовый (несопоставимый) для слабослышащих и позднооглохших с легкой умственной отсталостью
3	Для слепых обучающихся	3.1, 3.2 – цензовые уровни образования 3.3, 3.4 – нецензовый уровень для слепых обучающихся с легкими и тяжелыми умственными нарушениями.
4	Для слабовидящих	4.1, 4.2 – цензовые уровни образования 4.3 – для слабовидящих с легкой умственной отсталостью (нецензовый уровень)
5	Для обучающихся с ТНР	5.1, 5.2 – цензовые уровни образования, дифференциация связана с уровнем речевого развития
6	Для обучающихся с НОДА	6.1, 6.2 – цензовые уровни образования 6.3, 6.4 – уровень для обучающихся с НОДА с легкими и тяжелыми умственными нарушениями (нецензовый уровень)
7	Для обучающихся с ЗГП	7.1, 7.2 – цензовые уровни образования
8	Для обучающихся с РАС	8.1, 8.2 – цензовые уровни образования 8.3, 8.4 – уровень для обучающихся с РАС с легкими и тяжелыми умственными нарушениями (нецензовый уровень)

В каждом приложении ФГОС НО для обучающихся с ОВЗ обозначены требования: к структуре АООП; к специальным условиям ее реализации; к результатам освоения. В формировании текста требований соблюдается принцип дифференциации образования, который обеспечивает учет возможностей обучающихся, отнесенных к одной нозологии.

В ФГОС НО для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) предлагается два варианта программ: первый для обучающихся с легкой степенью отсталости, второй – с умеренной, тяжелой, глубокой, тяжелыми и множественными нарушениями развития. При обучении по второму варианту возможна организация обучения по специальной индивидуальной программе развития (СИПР).

Вариативность содержания образования обучающихся с ОВЗ на ступени начального образования также имеет место в организации обучения особых обучающихся и на других ступенях общего школьного образования.

Реализация принципа дифференциации образования проявляется в содержании образования. Например, согласно ФГОС НО для обучающихся с ОВЗ содержание предметной области «Филология» по варианту 1.1 полностью совпадает с содержанием образования их здоровых сверстников, для обучающихся по варианту 1.2 в данную предметную область входит предмет «Предметно-практическое обучение», для обучающихся по варианту 1.3 вместо образовательной области «Филология» осваивается образовательная область «Язык и речевая практика» [7].

При формировании содержания дошкольного образования обучающихся с ОВЗ, где не предусмотрено оценивание результатов и получение документа об образовании, дифференциация внутри группы детей с ОВЗ, имеющих те или иные нарушения психофизического развития, отсутствует.

§ 3. Адаптированная образовательная программа как условие реализации образовательных прав обучающихся с ОВЗ и инвалидностью

Создание специальных условий в обучении и воспитании особых обучающихся предопределяется требованиями международных актов, федеральных законов [1, 2, 3, 4, 10, 12, 13]. Регламентирующую функцию в этом процессе играет адаптированная образовательная программа, пра-

новой статус которой закреплён в Федеральном законе [12]. Структура адаптированной образовательной программы общего образования имеет определённые отличия от основной образовательной программы. Однако по строению она соответствует стандартам, т. е. содержит целевой, содержательный и организационный разделы согласно стандартным требованиям к образовательной программе. Применение прилагательного «адаптационная» заключает в себя главное предназначение настоящего типа образовательных программ. Адаптация (лат. *adapto* – приспособляю) – процесс приспособления (чего-либо) к условиям внешней среды, ею обеспечивается равновесие между требованиями среды и возможностями организма (отдельных органов, клеток). Любые формы социальной адаптации представляют процесс активный, процесс приспособления индивида к социальной среде. Однако потенциал способностей (в том числе адаптивных) каждого человека различен. Нарушения психофизического характера могут стать причиной резкого снижения адаптивного потенциала личности и, как следствие, сложности его взаимодействия с окружающей средой. Для обучающегося снижение адаптивных возможностей и адаптивной активности, направленной на достижение равновесия с требованиями образовательной среды, может иметь негативные следствия. Для того чтобы предотвратить риски включения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в образовательную среду (это касается и среды инклюзивного образования), необходима адаптация самой среды к особенностям образовательных потребностей отдельных категорий обучающихся. Адаптация образовательной среды обеспечивается адаптированной образовательной программой. Такие программы сегодня являются обязательным элементом общего, профессионального и дополнительного образования.

Адаптированная образовательная программа – образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц

Ст. 2 ФЗ «Об образовании в РФ» от 2012 г. [12].

«Образовательная программа – комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты), организационно – педагогических условий и в случаях, предусмотренных настоящим федеральным законом, форм аттестации, который представлен в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, иных компонентов, а также оценочных и методических материалов».

Ст. 2 ФЗ «Об образовании в РФ» от 2012 г. [12]

В системе общего образования реализуются адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования (АООП ДО), адаптированная основная образовательная программа начального образования (АООП НО), адаптированная основная образовательная программа основного образования (АООП ОО), адаптированная основная образовательная программа среднего общего образования (АООП СОО). Формирование АООП любого уровня общего образования осуществляется в соответствии с требованиями к основной образовательной программе, которая представляет собой комплекс основных характеристик образования, с учетом особенностей нарушения развития.

Структура примерных адаптированных образовательных программ сформирована с учетом требований стандартов. Основными разделами программы являются: *целевой, содержательный, организационный*. При разработке АООП образовательной организации содержание этих разделов проектируется с опорой на примерные адаптированные программы соответственного уровня образования (табл. 2).

В образовательной организации общего образования могут реализовываться вариативные модели АООП, ориентированные на потребности обучающегося и рекомендации психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) или бюро медико-санитарной экспертизы. Обучение по первому варианту АООП назначается для учащихся, которые способны освоить образовательную программу вместе с их здоровыми сверстниками в те же самые сроки обучения, обучение по второму варианту предлагается для обучающихся, которые способны достичь результатов, сопоставимых с их здоровыми сверстниками, но нуждаются в пролонгированных сроках обучения. Для тех обучающихся, которые в силу нарушений развития не способны достичь результатов сопоставимых со здоровыми

Таблица 2

Структура адаптированной основной образовательной программы*

Раздел	Структурные элементы раздела	Варианты программ
Целевой	1. Пояснительная записка 2. Планируемые результаты освоения программы 3. Система оценки достижений обучающихся	
Содержательный	1. Программа формирования универсальных учебных действий... 2. Программа учебных предметов, курсов коррекционной работы ... Направление и содержание коррекционной работы 3. Программа духовно-нравственного развития, воспитания 4. Программа формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни 5. Программа коррекционной работы 6. Программа внеурочной деятельности	Варианты 1.2; 1.3; 1.4 и т. п. др. нозологий Варианты 1.2; 1.3; 1.4; ... Вариант ...1 Варианты 1.2; 1.3; 1.4; ... Варианты 1.2; 1.3; 1.4; ... Варианты 1.2; 1.3; 1.4; ... Варианты 1.2; 1.3; 1.4; ...
Организационный	1. Учебный план 2. Система условий реализации адаптированной основной образовательной программы	

* Обучающиеся по первому варианту плана (совместное обучение вместе со здоровыми детьми) работают по той же программе, что и их одноклассники. В содержательный раздел АООП входят мероприятия, направленные на реализацию коррекционной направленности образования.

сверстниками, определяется третий вариант учебного плана (учебный план – один из элементов ООП). Для обучающихся со множественными нарушениями развития предназначено обучение по четвертому варианту программы. При этом в случае спорных вопросов в варианте учебного плана предлагается обучение по более сложному варианту, если же данный вариант ребенок с ОВЗ не может его освоить, то он переводится на обучение по более легкому варианту. При этом повторное прохождение ПМПК является условием перевода.

Адаптированные образовательные программы являются обязательным элементом системы профессионального образования. Требования их наличия в организации профессионального образования студентов с ОВЗ и инвалидностью нормативно зафиксированы в письме Минобрнауки № 06-281 от 18.03.2014 [8]. В обеспечении равенства образовательных прав обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в вариативную часть образовательной программы вводятся адаптационные дисциплины.

Адаптационная дисциплина – это элемент адаптированной образовательной программы среднего профессионального образования, направленный на индивидуальную коррекцию учебных и коммуникативных умений и способствующий социальной и профессиональной адаптации обучающихся инвалидов и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [9].

Это могут быть дисциплины социально-гуманитарного назначения, профессиональной направленности, а также для коррекции коммуникативных умений, в том числе путем освоения специальной информационно-компенсаторной техники приема-передачи учебной информации. «Набор адаптационных дисциплин определяется профессиональной образовательной организацией самостоятельно» [8]. Введение адаптационных дисциплин в образовательный план для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью связано с необходимостью создания специальных условий, снижающих сложности адаптации данной категории обучающихся к требованиям организаций профессионального образования.

Вопросы для самоконтроля

1. Какова роль международных договоров и актов в развитии инклюзивного образования?
2. Что понимаете под термином «дискриминация в области образования»?
3. Какую роль технический прогресс сыграл в преодолении дискриминации в области образования лиц с инвалидностью?
4. Какие новые термины вошли в систему образовательных отношений с принятием международных актов конца XX в.?

5. Раскрыть роль Саламанкской декларации в развитии инклюзивного образования.
6. Как вопросы организации образования для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью решаются в федеральных законах России?
7. Раскрыть понятие «особые образовательные потребности».
8. Какова необходимость введения данного понятия в нормы образовательного права?
9. Привести примеры условий образования, которые могут быть отнесены к специальным условиям.
10. Сравнить содержание понятий «реабилитация» и «абилитация».
11. Что такое «цензовый уровень образования»? Кем устанавливается уровень образования, который может быть освоен «особым» обучающимся?
12. Что является объектом стандартизации в образовании? Нужна ли стандартизация в образовании?
13. Каково функциональное предназначение адаптированной образовательной программы?
14. Как принцип дифференциации реализуется в современных моделях образования?
15. Почему в России сохраняется модель специального образования?

Список литературы

1. Всемирная программа действий в отношении инвалидов. Принята резолюцией 37/52 Генеральной Ассамблеи от 3 декабря 1982 г. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/prog3.shtml (дата обращения: 15.02.18).
2. Всемирная декларация об образовании для всех (Рамки действий для удовлетворения базовых образовательных потребностей). – Джомтьен, Тайланд от 09.03.1990 [Электронный ресурс]. – URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/jomtien.pdf (дата обращения: 15.02.18).
3. Всеобщая декларация прав человека, принятая резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН от 10 декабря 1948 г. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/declhr (дата обращения 15.02.18).

4. Дакарские рамки действий. Образование для всех: выполнение наших коллективных обязательств. Приняты Всемирным форумом по образованию. Дакар, Сенегал, 26–28 апреля 2000 г. – Отпечатано ЮНЕСКО, 2000 г. – 77 с. [Электронный ресурс]. – URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147r.pdf> (дата обращения: 15.02.18).

5. Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования. Принята 14 декабря 1960 г. Генеральной конференцией Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки в культуры на ее одиннадцатой сессии [Электронный ресурс]. – URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/educat (дата обращения: 15.02.18).

6. Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах. Принят резолюцией 2200 А (XXI) Генеральной Ассамблеи от 16 декабря 1966 г. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/pactecon (дата обращения: 15.02.18).

7. Приказ Минобрнауки России № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» от 19 декабря 2014 г. [Электронный ресурс]. – URL: <https://xn--80abucjiihbv9a.xn--p1ai> (дата обращения: 18.02.18).

8. Письмо Минобрнауки России № 06-281 «О направлении Требованиям» от 18.03.2014 (вместе с «Требованиями к организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в профессиональных образовательных организациях, в том числе оснащенности образовательного процесса», утв. Минобрнауки России № 06-2412вн от 26.12.2013) [Электронный ресурс]. – URL: <http://legalacts.ru/doc/pismo-minobrнауки-rossii-ot-18032014-n-06-281/> (дата обращения 20.02.18).

9. Письмо Минобрнауки России № 06-443 «О направлении методических рекомендаций» от 22 апреля 2015 г. [Электронный ресурс]. – URL: http://273-фз.пф/akty_minobrнауки_rossii/pismo-minobrнауки-rf-ot-22042015-no-06-443 (дата обращения: 10.09.18).

10. Саламанкская декларация и Рамки действий по образованию лиц с особыми образовательными потребностями и Рамки действий, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми образовательными потребностями: доступ и качество. – Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 г. Отпечатано ЮНЕСКО. 1994 г. – 41 с.

11. Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов. Приняты резолюцией 48/96 Генеральной Ассамблеи ООН от 20 декабря 1993 г. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disabled (дата обращения: 15.02.18).

12. Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 (ред. от 29.12.2017) [Электронный ресурс]. – URL: http://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii/ (дата обращения 8.02.18).

13. Федеральный закон № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24 ноября 1995 г. (ред. 29.12.2017) [Электронный ресурс]. – URL: <http://legalacts.ru/doc/federalnyi-zakon-ot-24111995-n-181-fz-o/> (дата обращения: 18.02.18).

14. Федеральный Закон № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» от 24 июля 1998 г. (с последующими дополнениями и изменениями) [Электронный ресурс]. – URL: <http://base.garant.ru/179146/> (дата обращения: 18.02.18).

15. Ярская, В. Н. Инклюзия – новый код социального равенства // Образование для всех: политика и практика инклюзии: сб. науч. статей и науч.-метод. мат-лов. – Саратов, 2008. – 280 с.

Глава III

ОБУЧАЮЩИЕСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ КАК СУБЪЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

§ 1. Обучающиеся с сенсорными нарушениями развития

Категория обучающихся с особыми образовательными потребностями, чей правовой статус закреплен в федеральных законах и подзаконных актах, достаточно разнообразна. Особую группу образуют обучающиеся с сенсорными нарушениями. К ним относят лиц с нарушением слуха и зрения. При этом уровень данных нарушений может быть различен (тугоухость и тотальная глухота, слабое зрение и полная слепота). Знание особенностей образовательных потребностей обучающихся с сенсорными нарушениями обуславливает обращение к специальной (коррекционной) педагогике, дефектологии. Это позволяет понять особенности психических и физических состояний обучающихся, влияние первичных отклонений развития на образовательную деятельность, увидеть риски возникновения вторичных отклонений в развитии.

Сенсорные нарушения могут стать причиной ограниченности представлений ребенка об окружающем мире. Дети с нарушением слуха или зрения испытывают гораздо больше сложностей в формировании понятийного отражения мира. (Как ребенку с нарушением слуха понять смысл слов «громче» или «тише», а ребенку с нарушением зрения представить многообразие цветовой гаммы и т. п.). Дефекты зрения и слуха влияют на

развитие моторики, создают трудности в пространственно-бытовой ориентировке, становятся причинами нарушений коммуникативных качеств личности. Для обеспечения равенства образовательных прав обучающихся с сенсорными нарушениями необходима актуализация знаний тифлопедагогике и сурдопедагогике в организации инклюзивного образования.

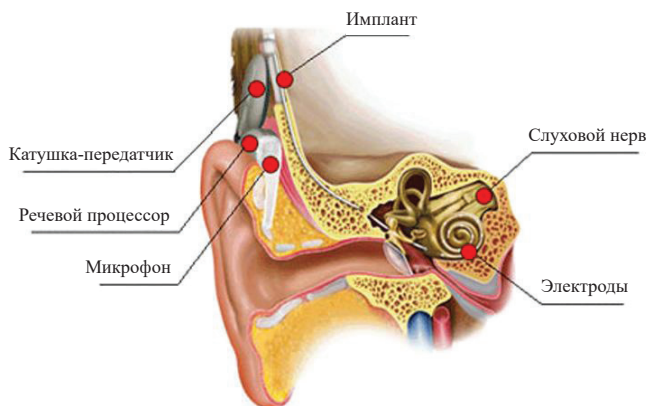
Опора на исследования тифлопедагогике в организации инклюзивного образования позволяет понять особенности психического и физического развития детей с нарушением зрения, «пути и условия компенсации, коррекции и восстановления нарушенных и недоразвитых функций при слепоте и слабовидении» [5, с. 5]. С опорой на достижения тифлопедагогике разрабатывались ФГОС НО, примерные адаптированные образовательные программы для детей с нарушением зрения. Для достижения истинной инклюзии в обучении детей с нарушением зрения в практике массовой школы должны будут использоваться специальные технические средства, учебники, методики обучения, созданные тифлопедагогами. Проведение коррекционных мероприятий (обязательное требование в обучении обучающихся с ОВЗ и инвалидностью) не будет успешным, если игнорировать исследования тифлопедагогов М. И. Земцова, Л. А. Новикова, А. Г. Литвака и Л. И. Солнцева об особенностях процессов компенсации нарушений зрения на разных стадиях онтогенеза. Коррекция личностного или физического развития ребенка с нарушением зрения выстраивается с учетом возможных следствий дефекта в поведении обучающегося, его взаимодействии с окружающими сверстниками, самооценке, формах активности и т. п.

Исследованиями в области сурдопедагогике раскрываются особенности формирования учебной деятельности обучающихся с нарушением слуха, освещаются современные тенденции обучения и воспитания этой категории обучающихся. Классиками отечественной сурдопедагогике Р. М. Боскис, А. И. Дьячковым, С. А. Зыковым, Р. Е. Левиной и другими исследователями были заложены основные идеи модели обучения и коррекции устной и письменной речи лиц с нарушением слуха. Например, Р. Е. Левина разработала методики для коррекции нарушений фонематического восприятия. Использование настоящих методик в процессе коррекционных мероприятий – одно из условий успешного освоения образовательной программы обучающимся. Представленные в работах сурдопедагогов психологические характеристики и классификация детей

и подростков с нарушением слуха имеют немаловажное значение в реализации принципа доступности образования в условиях их совместного обучения в системе инклюзивного образования. Обращаясь к принципу субъектности образования как основополагающему принципу современности, авторы учебника по сурдопедагогике отмечают, что «субъектность ребенка с нарушением слуха вырабатывается и проявляется прежде всего во взаимодействии с учителями, которые выступают в качестве основных субъектов специального образования, ибо без их участия невозможно было бы оказать коррекционную помощь глухим и слабослышащим детям» [20, с. 1]. Данное утверждение в полной мере относится и к педагогам системы инклюзивного образования. Без стремления педагогов познать особенности образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, особенностей методик их включения в образовательную деятельность невозможна реализация принципа субъектности в инклюзивном образовании.

Рождение модели инклюзивного образования, как модели совместного обучения лиц с инвалидностью и их здоровых сверстников, непосредственным образом связано с процессами, происходящими во всех сферах общества. Научно-техническая революция, сказавшаяся на развитии промышленного производства, сделала возможными изменения в социальной сфере общества, в жизни каждого человека. Благодаря техническому прогрессу сегодня стали реальны не только корригирование слуха и зрения при помощи слуховых аппаратов и очковой коррекции, но и возможность для тотально глухого ребенка слушать и говорить на основе применения кохлеарного имплантата. Согласно ФГОС НО для детей с ОВЗ (приложение 1), глухой ребенок со слуховым аппаратом или имплантатами может обучаться вместе со здоровыми сверстниками, если имеет «положительный опыт общения со сверстниками» [17]. Однако для включения такого ребенка в учебный процесс необходимо понимание педагогом специфики слухо-речевого развития ребенка. Так как звуки и речь, передаваемые кохлеарным имплантатом, несколько искажены, требуются специальные занятия, чтобы научить ребенка пользоваться им. При этом даже для научившегося слышать речь ее обработка требует большего напряжения и тишины, поэтому от педагога инклюзивного класса будет требоваться умение – создать условия для эффективного включения такого обучающегося в учебный процесс.

Кохлеарный имплантат – устройство, позволяющее компенсировать потерю слуха. Работает с электрическими стимулами, передающими сигналы на слуховой нерв.



Большую группу обучающихся с нарушением сенсорного развития представляют слабослышащие и слабовидящие обучающиеся. К этой группе обучающихся с ОВЗ относятся дети со следующими нарушениями зрения (близорукость, дальновзоркость, косоглазие, астигматизм, амблиопия). Каждое из подобных нарушений зрения должно быть учтено при организации образовательной деятельности ребенка. Актуальными знаниями при работе с детьми с сенсорными нарушениями является знание того, что при понижении слуха от 15–20 децибел (дБ) до 75 дБ ребенок считается слабослышащим (слух нормального человека – от 0 до 25). Среди другой информации, которой должен владеть педагог, – знание расстояния, которое необходимо соблюдать, чтобы слабослышащий ребенок слышал его речь. Для всех четырех степеней снижения слуха своя норма удаленности говорящего:

- *легкая степень снижения слуха* – разговорная речь слышна на расстоянии 6–8 метров;
- *умеренная степень снижения слуха* – разговорная речь слышна на расстоянии 4–6 метров;
- *значительная степень снижения слуха* – разговорная речь слышна на расстоянии 2–4 метров;

– *тяжелая степень глухости* – разговорная речь слышна на расстоянии не более двух метров.

Равенство образовательных прав обучающихся с нарушением слуха предполагает использование ассистивных технологий в обучении, формирования у ребенка понимания необходимости их использования для лучшего восприятия любой информации.

Ориентация на особые образовательные потребности детей с сенсорными нарушениями означает не только владение информацией об этих потребностях, но и понимание необходимости дифференцированного подхода к работе с этой категорией обучающихся. Реализация принципа дифференциации образования предполагает знание педагогом особенностей здоровья обучающегося, рекомендации ПМПК или бюро МСЭ. Поэтому обязательным элементом любой адаптированной основной образовательной программы является информация об истории заболевания, а медицинская диагностика выступает одним из направлений диагностического компонента коррекционной программы. (Кроме медицинской диагностики диагностический компонент коррекционной программы включает педагогическую и психологическую диагностику).

В словарь педагога инклюзивного образования

Астигматизм – дефект зрения, связанный с нарушением формы хрусталика, роговицы или глаза, что приводит к потере четкости восприятия человеком рассматриваемых предметов.

Амблиопия, или синдром «ленивого глаза» – когда восприятие образа поступает только через здоровый глаз.

Децибел – единица измерения, которая применяется для измерения уровня звукового давления, связанного с громкостью звука.

Для обучающихся с нарушением слуха и зрения сроки освоения образовательной программы могут быть пролонгированы. Согласно ФГОС НО для обучающихся с ОВЗ, для тотально глухих, слабослышащих, тотально слепых обучающихся сроки освоения программы начального образования могут быть продлены до 5 или 6 лет. Шестилетний срок освоения программы начального образования устанавливается для детей, не получивших полноценного дошкольного образования (прило-

жения 1, 2, 3) [17]. Для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью могут быть пролонгированы и сроки освоения программ профессионального образования и профессионального обучения. В документе Департамента государственной политики в сфере подготовки кадров и ДПО Минобрнауки России записано, что при «необходимости возможно увеличение срока обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, но не более чем на полгода» [21].

Особую категорию обучающихся с нарушением слуха и зрения составляют обучающиеся, которые кроме данных дефектов развития имеют нарушения умственного развития. Организация образовательной деятельности обучающихся с нарушением слуха или зрения, имеющих различные уровни нарушений умственного развития, осуществляется по программам, ориентированным на их образовательные возможности. Эта категория обучающихся осваивает нецензовый (т. е. несопоставимый со здоровыми сверстниками) уровень образования, подтвержденный по его завершении свидетельством об обучении.

§ 2. Обучающиеся с нарушениями речевого развития как участники образовательных отношений

В дифференцированной системе российского специального образования для обучения и воспитания детей с тяжелыми нарушениями развития были созданы специальные (коррекционные) школы V вида и логопедические детские сады (логопедические группы). Коррекционные образовательные учреждения V вида могли иметь в своем составе два отделения. Первое отделение предназначалось для обучения детей, имеющих недоразвитие речи тяжелой степени, второе – для детей с тяжелой степенью заикания. Комплектование отдельных классов происходило (происходит) из обучающихся с однородными дефектами речи. Однако большинство детей с нарушением речевого развития обучались в массовой школе, необходимую коррекционную помощь получая вне ее пределов. С практическим воплощением идеи равенства образовательных прав обучающихся перед всеми образовательными организациями поставлена задача – создание условий, адаптированных к особенностям образовательных потребностей и возможностей «особых» обучающихся. Согласно ФЗ «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ от 2012 г. к категории «особых»

обучающихся отнесены и дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Одним из условий успешности включения этих детей в совместное обучение можно назвать элементарные знания педагога массовой школы (дошкольного заведения) о видах и возможных причинах нарушений речевого развития, факторах речевых расстройств.

Термин «нарушение речи» означает наличие некоторых отклонений от нормы, которая существует в языковой среде. В специальной литературе наряду с данным термином используются термины: расстройства речи, дефекты речи, речевая патология, речевые отклонения. Исследование и классификация речевых расстройств, разработка методов их преодоления в процессе обучения и воспитания были заложены в работах отечественных основоположников логопедии Н. А. Власовой, Р. Е. Левиной, В. К. Орфинской, В. К. Правдиной, Ф. А. Рау и др.

Клинико-педагогическая классификация речевых нарушений

1. Нарушения устной речи:

- а) расстройства фонационного оформления высказывания: дисфония, афония, брадилалия, тахилалия, заикание, дислалия, ринолалия, дизартрия.
- б) нарушения структурно-семантического (внутреннего) оформления высказывания: алалия, афазия.

2. Нарушения письменной речи, дислексия, алексия, дисграфия, аграфия, дизофография.

Психолого-педагогическая классификация

- 1. Нарушения средств общения: фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФН), общее недоразвитие речи (ОНР).
- 2. Нарушения в применении средств общения: заикание.

Таким образом, в группу обучающихся с особыми образовательными потребностями входят лица с нарушением речи: обучающиеся, у которых нарушено звукопроизношение (дислалия); обучающиеся с нарушением плавности речи (заикание); обучающиеся с нарушением звукопроизношения и тембра голоса (ринолалия), обучающиеся с патологически замедленным темпом речи (брадилалия) и др.

Названные нарушения – это нарушения устной речи. К нарушениям письменной речи относятся дислексия (проявляется в затруднении узнавания букв, их слияния в слоги) и дисграфия (проявляется в смешении и пропуске букв, в искажениях звукового состава). У обучающихся с диагнозом дислексия или дисграфия имеются специфические нарушения процесса чтения.

Все приведенные примеры нарушений развития речи становятся причиной сложности освоения обучающимся образовательной программы. Поэтому важнейшей задачей коррекционной работы с этой категорией обучающихся выступает коррекция нарушений речевого развития. В ФГОС НО для детей с ОВЗ в содержание коррекционной работы с обучающимися, имеющими тяжелые формы речевых нарушений, включен курс «Произношение». Целью курса является «развитие психофизиологических механизмов, лежащих в основе устной речи: оптимального для речи типа физиологического дыхания, речевого дыхания, голоса, артикуляторной моторики, чувства ритма, слухового восприятия, функций фонематической системы (по В. К. Орфинской)» [17].

В словарь педагога инклюзивного образования

Дислалия – нарушение звукопроизношения, которое может быть связано с аномалией строения артикуляционного аппарата или особенностями речевого воспитания (слух и иннервация мышц речевого аппарата – сохранены).

Ринолалия – нарушение звукопроизношения и тембра голоса, которое обусловлено врожденным анатомическим дефектом строения артикуляционного аппарата в виде расщелины (незаращения) на верхней губе, десне, твердом и мягком нёбе.

Дизартрия – нарушение звукопроизносительной и мелодико-интонационной стороны речи в связи с недостаточностью иннервации мышц речевого аппарата.

Заикание – нарушение плавности речи, связанное с судорогами мышц речевого аппарата.

Алалия – наиболее тяжелый и сложный дефект речи, связанный с ее отсутствием или недоразвитием, которые порождены органическим поражением головного мозга.

Афазия – полная или частичная утрата речи, связанная с органическими локальными поражениями полушарий головного мозга.

Нарушение голоса – отсутствие или расстройство голосообразования (фонации) по причине патологических изменений голосового аппарата.

Логопедическая помощь – обязательное условие успешности освоения образовательной программы обучающимся с ТНР. Проведение логоритмических занятий, индивидуальной коррекционной работы осуществляется учителем-логопедом, имеющим специальное дефектологическое образование.

Успешность решения всех образовательных задач при работе с детьми с нарушением речи не может быть достигнута без учета личностных особенностей обучающихся с ТНР. При алалии, афазии, дизартрии, связанных с нарушением головного мозга, «отмечаются выраженные особенности формирования личности, которые носят как первичный характер, обусловленный органическим поражением мозга, так и характер вторичных наслоений» [12, с. 39]. Обучающиеся с заиканием испытывают сложности в построении межличностных отношений со сверстниками.

Особую группу детей с ТНР составляют дети, у которых с рождения имеются такие деформации лица и области рта, как заячья губа и волчья пасть. Названные деформации становятся причиной речевых нарушений. Из-за того, что рождающие речь вибрации попадают не только в ротовую, но и носовую полость, речь становится немного гнусавой (волчья пасть). Незаращение верхней губы становится причиной нарушений развития зубов, дефекты зубного ряда и мягких тканей губы приводят к речевым нарушениям – сложностям произношения согласных звуков. Физический дефект становится причиной негативных сценариев социализации, ребенок стесняется своего дефекта, это ограничивает число его социальных контактов, может стать причиной неуверенного поведения, негативной самооценки. Даже после устранения дефекта операционным путем его следствия могут иметь место в учении и социальном поведении обучающегося.



Волчья пасть

Врожденная деформация челюстно-лицевых мышц, при которой происходит разделение мягкого и твердого неба

Заячья губа

Незаращение верхней губы



Организация обучения и воспитания обучающихся с тяжелым нарушением речи должна быть выстроена таким образом, чтобы преодоление вызванных дефектом развития сложностей освоения образовательной программы (усвоение лексической системы языка, понимание грамматических структур, фонетической и грамматической структуры слова и т. п.) не препятствовало адаптации ребенка к системе образования и позитивной социализации в целом. В работе с данной категорией обучающихся педагог должен знать, что причины нарушений чтения и письма являются следствием нарушений речевого развития. А это, по утверждению Р. И. Лалаевой и Л. В. Бенедиктовой, одна из распространенных форм патологии у младших школьников [14]. С этим согласны и большинство других исследователей (Л. Б. Кобзарева, А. Е. Корнеев, Т. И. Кузьмина и др.) [7, 8]. Отсюда вытекает задача организации образования обучающихся с ТНР – проектирование образовательного процесса с учетом особенностей их развития. А так как основные требования к обеспечению равенства образовательных прав данной категории обучающихся, осваивающих программы общего образования, закреплены (или будут закреплены) в образовательных стандартах для детей с ОВЗ, то проектирование образовательного процесса начинается с тщательного изучения основных требований стандартов (требований к содержанию у образовательной программы, условиям ее реализации, результатам освоения), а также с изучения рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии или рекомендаций бюро медико-социальной экспертизы.

§ 3. Обучающиеся с нарушением опорно-двигательного аппарата

Обучающиеся с нарушением опорно-двигательного аппарата (НОДА) представляют еще одну категорию лиц, имеющих, наряду с общими, и особые образовательные потребности. Нарушения могут носить как врожденный, так и приобретенный характер. Согласно И. Ю. Левченко и О. Г. Приходько, двигательные нарушения могут быть связаны с нарушением нервной системы (детский церебральный паралич, полиомиелит), врожденными нарушениями опорно-двигательного аппарата (вывих бедра, деформации стоп, недоразвитие конечностей, аномалии позвоночника и т. п.), приобретенные заболевания (рахит, опухоли костей и т. п.) и повреждения [11]. Имеются и другие варианты классификации обучающихся данной группы. В частности, как указывается в примерной АООП НО для детей с НОДА, в международной классификации болезни выделяются: спастический церебральный паралич, спастическая диплегия, детская гемиплегия, дискинетический церебральный паралич и др. [18, с. 8].

Для обеспечения особых образовательных потребностей обучающихся с НОДА необходимо знание проблем психических нарушений, связанных с заболеванием. Особенности психического развития детей с церебральным параличом (ДЦП) в отечественной дефектологии изучали Л. А. Данилова, Э. С. Калижнюк, И. Ю. Левченко и другие исследователи. С опорой на работы отечественных ученых сформированы примерные адаптированные программы для обучающихся с НОДА. В психолого-педагогической характеристике обучающихся с НОДА отмечается наличие у них сходных проблем развития. Ограничения в деятельности и социальных контактах порождают нарушения психического развития. Сочетание «раннего органического поражения головного мозга с различными двигательными, речевыми и сенсорными дефектами» обуславливает своеобразие психического развития детей с церебральным параличом [11, с. 23]. При ДЦП нарушается развитие не только познавательной, но и эмоционально-волевой сферы, развитие личности ребенка.

И. Ю. Левченко и О. Г. Приходько в качестве специфических особенностей развития познавательной деятельности обучающихся с ДЦП называют: «неравномерный, дисгармоничный характер нарушений отдельных психических функций»; повышенную утомляемость, «истощаемость

всех психических процессов»; «сниженный запас знаний и представлений об окружающем мире» [11, с. 23–24]. Эти нарушения обусловлены ограничением социальных контактов, затруднением предметно-манипулятивной деятельности (манипулятивная деятельность с предметами и игрушками – один из этапов развития ребенка). Следствием нарушений координированной деятельности различных анализаторов могут быть нарушения зрения, слуха, мышечно-суставного чувства.

В образовательных стандартах начального образования на основе сформированности познавательной деятельности и социального развития выделяются четыре группы обучающихся с НОДА:

1 группа – дети с нарушением функций опорно-двигательного аппарата, «передвигающаяся самостоятельно или при помощи ортопедических средств» и имеющие «нормальное психическое развитие и разборчивую речь»;

2 группа – «дети с легким дефицитом познавательных и социальных способностей, передвигающиеся при помощи ортопедических средств или лишенные возможности самостоятельного передвижения», имеющие ограничения манипулятивной и речевой деятельности, задержку психического развития;

3 группа – дети с двигательными нарушениями и легкой степенью умственной отсталости, недостаточностью развития высших форм познавательной деятельности;

4 группа – дети с тяжелыми нарушениями, которые находятся в полной или почти полной зависимости «от посторонней помощи в передвижении, самообслуживании и предметной деятельности». «Степень умственной отсталости колеблется от выраженной до глубокой» [18, с. 10].

Реализация равенства образовательных прав ребенка с нарушением опорно-двигательного аппарата предполагает четкое следование рекомендациям и инструкциям. Среди пунктов рекомендаций – подготовка детского коллектива к принятию ребенка с двигательными нарушениями, знание ортопедического режима (дошкольник с ДЦП не может более 20 минут оставаться в одной позе), знание и применение упражнений для «тренировки движений рук» [15, с. 17]. В содержание коррекционной работы с обучающимися с НОДА всех уровней общего образования входит: развитие двигательных умения, формирование навыков самообслуживания и личной гигиены, речевые умения и т. п. Настоящее содержание,

обозначенное термином «жизненные компетенции», – обязательное условие в осуществлении принципов инклюзивного образования.

Особое место в работе с обучающимися с НОДА играет физическое развитие, раннее стимулирование двигательных навыков может снизить ограничения, связанные с двигательной патологией. Поэтому в число коррекционно-развивающих мероприятий включаются курсы «Психомоторика», «Развитие мануальной деятельности», «обеспечивающие коррекцию и компенсацию нарушений мелкой моторики» [18, с. 22].

Сложности освоения обучающимися с НОДА образовательной программы могут быть связаны с недостаточностью пространственных и временных представлений, целостного образа предмета. Оптико-пространственные нарушения затрудняют выполнение заданий – «копировать геометрические фигуры, рисовать, писать» [15, с. 74]. При организации образовательной деятельности обучающихся данной группы необходимо учитывать их интеллектуальное развитие, которое у одних нормальное или близкое к норме, а у других имеет характер тотальных нарушений.

Успешность включения обучающегося с НОДА в воспитательно-образовательный процесс предполагает реализацию важнейшего требования образовательных стандартов – доступности образовательной среды. Доступность каждого кабинета, возможность перемещения в пространстве образовательной организации – важнейшие условия адаптации обучающегося в образовательной среде.

К психическим нарушениям развития обучающихся с НОДА относятся нарушения эмоционально-волевой и личностной сфер. Проявлением нарушений эмоционально-волевой сферы является эмоциональная неустойчивость (возбудимость, капризность и т. п.), чрезмерная возбудимость или заторможенность. Недостаточность волевого развития проявляется в личностной незрелости. В этой связи стимулом к деятельности выступает только желание получить удовольствие в настоящий момент. Дефект развития может стать причиной проблем социального развития, конфликтности. Все вышесказанное должно быть учтено в работе с обучающимся. Реализация заданного требования предполагает умение педагога диагностировать причину того или иного поступка, поведенческого действия. Принцип индивидуализации образовательного взаимодействия педагога и обучающегося в решении задач воспитания и обучения – условие успешности освоения требований образовательной программы,

которая содержит сегодня не только требования к знаниям, умениям, навыкам, компетентностному развитию, но и духовно-нравственному, экологическому воспитанию каждого.

Необходимость следования принципу индивидуализации в образовании обучающихся с ДЦП объясняется и различием дефекта нарушения опорно-двигательной системы. Для проектирования индивидуального образовательного маршрута, адаптации требований образовательных стандартов к обучению и воспитанию обучающихся с ДЦП педагогу нужно владеть информацией о характерных особенностях детей данной нозологии, имеющих разные диагнозы. В этой связи России применяется классификация К. А. Семеновой, в которой выделяются следующие формы ДЦП: диплегия, гемиплегия, двойная гемиплегия, гиперкинетическая форма, атонически-астатическая форма [18]. Данные формы ДЦП предполагают и особенности образовательных программ, в ФГОС НО для обучающихся с ОВЗ дифференциация образования законодательно закреплена. В зависимости от сложностей дефекта обучающийся может осваивать один из четырех вариантов программы. При сложном дефекте развития (например, для ребенка с диагнозом двойная гемиплегия) разрабатывается специальная индивидуальная программа развития (СИПР). В ФГОС НО для обучающихся с ОВЗ зафиксировано положение, согласно которому «в отдельных случаях соотношение объема обязательной части СИПР и части, формируемой участниками образовательного процесса, определяется индивидуальными образовательными возможностями обучающегося» [17, с. 187].

В словарь педагога инклюзивного образования

Спастическая диплегия – распространенный вид детского церебрального паралича. Мышцы нижних и верхних конечностей в тонусе, в большей степени поражены нижние конечности. Интеллект не затронут, ребенок может с успехом обучаться. Возможны незначительные отклонения в психическом и речевом развитии.

Гемиплегия – вид ДЦП, характерными симптомами которого являются: поражение одной стороны; задержка интеллектуального развития; отклонения психического развития; особенности походки. Обучающийся с данным видом ДЦП может обучаться вместе со здоровыми сверстниками, но будет заметно отставать.

В словарь педагога инклюзивного образования

Двойная гемиплегия – вид ДЦП, при котором наблюдается тяжелейшее расстройство рук, сильное поражение нижних конечностей, речевые нарушения, невозможность самообслуживания и т. д.

Гиперкинетическая форма ДЦП – характерны произвольные движения, неправильная постановка ног, неправильная поза позвоночника, нарушение речи, судороги. Психическое развитие нарушено меньше, чем физическое. Обучающиеся с таким диагнозом могут осваивать программу не только общего, но и среднего и высшего профессионального образования.

Атонически-астатическая форма ДЦП – характерен пониженный тонус мышц, сухожильные рефлексы, часты случаи нарушения речевого развития, полностью нарушена координация движений, чувство равновесия. Возможны дефекты интеллектуального развития, олигофрения.

§ 4. Обучающиеся с задержкой психического развития (ЗПР), умственной отсталостью, с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ)

Категория обучающихся с задержкой психического развития (ЗПР) – наиболее знакомая категория детей для педагогов массовой школы. Инструктивным письмом Министерства просвещения РСФСР от 03.06.88 г. № 10-136-6 «О специальных классах выравнивания для детей с задержкой психического развития» было определено появление в системе общего образования классов педагогической поддержки (другое название, которое также применялось относительно этих классов – классы выравнивания) [6]. Среди учащихся этих классов были дети с проблемами обучения и поведения. Многие из них прошли через психолого-медико-педагогическую комиссию (ПМПК), имея диагноз – «задержка психического развития». При ЗПР могут быть нарушены отдельные структуры мозга или их основные функции в различных сочетаниях [20]. При этом задержка психического развития ребенка может иметь разный уровень сложности, поэтому сохраняется и дифференцированный подход к их обучению.

Для обучения детей с ЗПР и оказания им квалифицированной психолого-педагогической помощи сохраняются дошкольные образовательные

организации и школы VII вида. В образовательных учреждениях общего образования VII вида реализуются образовательные программы начального общего и основного общего образования.

Согласно В. В. Лебединскому, для «психического дизонтогенеза по типу задержанного развития характерно замедление темпа формирования познавательной и эмоциональной сфер с их временной фиксацией на более ранних возрастных этапах» [9, с. 29]. Комплексное изучение детей с временной задержкой психического развития получило развитие в отечественной дефектологии еще в 60-е гг. XX в. Это позволило выделить ряд существенных признаков данной группы детей. Обучающиеся с ЗПР «не имеют нарушений отдельных анализаторов, у них нет интеллектуальной недостаточности», их неуспеваемость и нарушенная работоспособность являются следствием «полиморфной клинической симптоматики – незрелости сложных форм поведения, целенаправленной деятельности...» [3, с. 146]. Обучающиеся с ЗПР испытывают сложности в познавательной деятельности, среди них часто встречаются гиперактивные, тревожные, агрессивные дети.

Причины задержки психического развития детей можно отнести к двум видам – биологические и социально-психологические. Биологические факторы задержки психического развития вызваны некоторыми органическими повреждениями центральной нервной системы (ЦНС), по причине которых замедляются темпы созревания различных разделов головного мозга. ЗПР может иметь и наследственную природу. Социально-психологические факторы ЗПР – это неблагоприятные условия жизни ребенка, педагогическая запущенность, ограниченность деятельности (например, для отказного ребенка, лишенного в первые месяцы своей жизни всех эмоциональных контактов).

Классификация детей с ЗПР осуществляется на разных основаниях, это объясняет ее различия. Согласно, медицинской классификации К. С. Лебединской, существует четыре варианта ЗПР: конституционного происхождения, соматогенного происхождения, психогенного, церебрально-органического происхождения. Г. Е. Сухарева выделяет четыре типа нарушений интеллектуального развития детей с ЗПР. Т. А. Власова и М. С. Певзнер обозначили две наиболее многочисленные группы детей с ЗПР: дети с нарушением темпов физического и умственного развития, дети с функциональными расстройствами психической деятельности [23,

с. 18–19]. Для понимания причин сложностей адаптации к требованиям образовательной программы и создания условий обучения и воспитания ребенка с диагнозом ЗПР педагогу инклюзивного образования необходимо обратиться к пособиям по курсам «Дефектология», «Коррекционная (специальная) педагогика». Без знания теоретических основ данных курсов, методических рекомендаций по работе с детьми с ОВЗ невозможно будет достигнуть эффективности их включения в образовательный процесс. На основе теоретических положений и технологических разработок дефектологии и коррекционной педагогики выстроено содержание ФГОС НО, они лежат в основе примерных АООП для дошкольного образования, проектов АООП основного общего образования.

В приложении 7 ФГОС НО для обучающихся с ОВЗ представлены требования к АООП НО для школьников с ЗПР. Предусмотрены два варианта организации обучения и воспитания детей с задержкой психического развития (7.1, 7.2). Вариант 7.1 предполагает, что обучающийся получает образование в те же самые сроки, что и его не имеющие подобного нарушения сверстники. Вариант 7.2 предусматривает пролонгированные сроки обучения (5 лет). При этом в обоих случаях младший школьник получает образование, сопоставимое с образованием его сверстников [17, с. 232]. Психолого-педагогическая поддержка, применение специальных методов обучения и воспитания является обязательным условием в работе с детьми с ЗПР.

Среди причин, тормозящих развитие познавательной деятельности обучающегося с ЗПР могут быть «специфические расстройства школьных навыков (дислексия, дисграфия, дискалькулия)» [17, с. 233]. Дискалькулия – неспособность к освоению математических действий, неспособность оценить без пересчета количество объектов. При дискалькулии у ребенка появляются сложности вычисления с помощью цифр, ему сложно понять, почему $2 + 2 = 4$, возникают сложности с абстрактным счетом, трудности выполнения любых математических действий. Это нарушение развития биологического характера, следствие особенностей строения внутритеменной борозды теменной доли мозга, отвечающей за способность оценивать количество объектов. (У людей с дискалькулией данный участок меньше, чем у здоровых людей, и недостаточно активен.)

Тем не менее неспособности обучающегося с ЗПР освоить те или иные предметы не должны стать препятствием на пути освоения образователь-

ной программы. Такова главная идея инклюзивного образования, предполагающая возможность получения ребенком с ЗПР цензового образования, открывающего ему путь к освоению программ профессионального образования. У ребенка, обнаружившего те или иные нарушения развития, есть возможность состояться с той сфере деятельности, которой эти нарушения не препятствуют. Так, дискалькулия не может помешать стать художником или актером.

В словарь педагога инклюзивного образования

Дискалькулия – специфическое расстройство, связанное с неспособностью обучения арифметике и математическим наукам в целом. Эта патология не является показателем низкого уровня интеллектуального развития ребенка.

Особенности обучающихся с диагнозом ЗПР проявляются в развитии мышления. Уровень наглядно-действенного мышления у большинства из них соответствует норме, однако показатели развития наглядно-образного мышления и словесно-логического мышления ниже нормы. В этой связи особенно важно использовать в работе с ними методы обучения, построенные на основе наглядно-действенного мышления.

Как уже отмечалось, согласно В. В. Лебединскому, задержанное развитие может относиться не только к познавательной, но и эмоциональной сфере [9]. Задержанное эмоционально-волевое развитие проявляется в том или ином варианте инфантилизма. Т. А. Власова и М. С. Певзнер выделяют две основные формы ЗПР, которые обусловлены психическим или психофизическим инфантилизмом (неосложненным и осложненным недоразвитием познавательной деятельности и речи) [1]. Проявление инфантилизма в поведении ребенка заключается в том, что оно не соответствует возрастным нормам и является характерным для детей более младшего возраста. Наличие инфантилизма может быть причиной быстрой утомляемости, чрезмерной болтливости, вертлявости ребенка. Такой тип поведения обучающегося диктует свои требования в построении педагогического взаимодействия, требует специальных подходов в педагогическом регулировании образовательной деятельности.

Для освоения образовательной программы обучающимися с ЗПР необходимо целенаправленное формирование у них «произвольной регуля-

ции деятельности и поведения» [17, с. 232]. Синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), который обнаруживается у ряда детей, представляет собой неврологическо-поведенческое расстройство развития, следствием которого являются трудности концентрации внимания. Невнимательность, гиперактивность, импульсивность становятся причиной низкой успеваемости в школе. Для детей с диагнозом СДВГ присущи поведенческие проблемы, данное нарушение развития может стать причиной негативных сценариев социализации.

Причиной синдрома дефицита внимания и гиперактивности является недостаточность химических веществ (дофамина и норадреналина) в некоторых частях головного мозга. При этом возможны синдром дефицита внимания без гиперактивности, синдром дефицита внимания с гиперактивностью и гиперактивность без синдрома дефицита внимания. По мнению В. И. Габдракиповой, Э. Г. Эйдемиллер [2] и ряда других исследователей, оптимальный возраст для определения данного синдрома – 4–5 лет. Ранняя постановка диагноза и ранняя помощь (это касается и любого другого нарушения развития) будут способствовать снижению влияния дефекта развития на обучение. Целенаправленная коррекционная работа по развитию мотивации к учению, снижению агрессивности в поведении с одноклассниками, формированию навыков релаксации и саморегуляции будет способствовать преодолению барьеров на пути освоения образовательной программы.

Особую категорию составляют обучающиеся с нарушением умственного развития. В зависимости от степени нарушения умственного развития – олигофрении (от греч. *oligos* – малый, *phren* – ум) – различают три группы состояний: наиболее тяжелая – идиотия, менее тяжелая – имбецильность и относительно легкая – дебильность. В современной классификации нарушений умственного развития используется показатель *IQ* (показатель коэффициента интеллекта), на основе которого определяют степень тяжести олигофрении:

- легкая степень олигофрении – при показателях *IQ* в пределах 50–70 баллов;
- умеренная степень олигофрении – при показателях *IQ* в пределах 35–50 баллов;
- тяжелая степень олигофрении – при показателях *IQ* в пределах 20–35 баллов;

– глубокая степень олигофрении – при показателях IQ , не достигающих 20 баллов.

В ФЗ № 273 «Об образовании в РФ» снят статус «необучаемого», каждый гражданин страны имеет право на образование и даже при тяжелой степени олигофрении должен иметь возможность его получения. ФГОС НОО для детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), вступивший в действие в сентябре 2016 г., положил начала стандартизации образовательных отношений для этой категории обучающихся. Стандарт предусматривает для них «раннее получение специальной помощи средствами образования; обязательность непрерывности коррекционно-развивающего процесса; удлинение сроков получения образования и т. д.» [22]. Содержание, организация образования, требования к его результатам выстраиваются с учетом сложности нарушений интеллектуального развития. В частности, из результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования исключены требования к метапредметным результатам освоения ООП.

Принцип дифференциации образования имеет место и внутри группы обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Для обучающихся с тяжелыми нарушениями интеллектуального развития предполагается разработка специальной индивидуальной программы развития (СИПР).

§ 5. Обучающиеся с расстройствами аутистического спектра (РАС)

Среди обучающихся с особыми образовательными потребностями – обучающиеся с расстройствами аутистического спектра (РАС). Организация их образования на любой ступени обучения выстраивается с учетом особенностей их развития. Данные особенности являются следствием «особой патологии нервной системы, при которой затруднено формирование эмоциональных контактов ребенка с внешним миром и более всего – с человеком» [10, с. 3].

Аутизм (от лат. *authos* – сам) проявляется в отрыве от реальности, отрешенности (отгороженности) от мира. Появление термина «аутизм» в 1912 г. связано с именем швейцарского психиатра Э. Блейлера, который применил термин «для обозначения особого вида аффективной (чувствительной) сферы и мышления, которые регулируются внутренними

эмоциональными потребностями человека и мало зависят от окружающей действительности» [15, с. 90]. Описание проявлений детского аутизма было сделано в годы Второй мировой войны двумя терапевтами (Л. Каннер, Г. Аспергер), которые работали в разных странах и независимо друг от друга выделили данную патологию нервной системы. Тем не менее, официальное признание и диагностирование аутизма начинается в 80-е гг. прошлого столетия. В отечественной науке проблемы аутизма разрабатывались рядом ученых (В. В. Лебединский, О. С. Никольская, С. В. Немировская, Е. М. Мостюкова и др.).

Согласно критериям, принятым Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ), при любых расстройствах аутистического спектра обнаруживаются нарушения в области социального взаимодействия, общения и поведения. У обучающегося с синдромом РАС реакции на внешний мир или полностью отсутствуют, или проявляются в парадоксальных формах (например, беспричинной агрессии – бьетса головой об стенку, кусается и т. п.). Для обучающихся, относящихся к данной нозологии, могут быть характерны следующие признаки: ограниченные интересы; нарушение социальных контактов (даже с родителями) и вербального общения; стереотипность поведения (бесмысленное повторение одних и тех же действий); особенности походки (ходьба на цыпочках, неуклюжесть движений) и др.

Обучающиеся с РАС могут испытывать трудности с концентрацией внимания, что необходимо учитывать при включении его в образовательную деятельность. Даже при индивидуальной работе с ребенком с диагнозом РАС необходимы особые действия для удержания его внимания. Среди других возможных барьеров на пути освоения детьми-аутистами образовательной программы – особенности их восприятия; они склонны к детализации и часто не делают попытки объединить все элементы в единое целое.

Расстройства аутистического спектра (РАС) имеют свои видовые формы (детский аутизм, атипичный аутизм, синдром Аспергера, органический аутизм и аутистическое расстройство). Причины аутизма еще недостаточно ясны. К наиболее принятым факторам возникновения РАС относят генетический фактор. По утверждению ряда авторов, «практически все известные исследователи биологических основ аутизма согласны, что, по крайней мере, большая часть случаев РАС наследственно обусловлена» [12, с. 287].

Исследователи аутизма считают, что данное нарушение развития может быть скорректировано, наибольших результатов коррекции дефекта можно достичь при раннем выявлении и ранней помощи ребенку с диагнозом РАС. Комплексная поддержка и сопровождение детей с РАС определены как условия преодоления негативных следствий заболевания на процессах социализации данной категории обучающихся.

В проекте примерной адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования для детей раннего и дошкольного возраста с синдромом РАС выделяются четыре группы детей, дается характеристика особенностей каждой группы, значимых для образования [18, с. 4–6]. Обозначенные в примерной АООП ДО для обучающихся с РАС характеристики определяют содержание коррекционной работы с дошкольником, ее проведение требует особого уровня компетенций и подготовленности. Например, для коррекции особенностей поведения, характерного для детей первой группы – «ребенок отрешен, автономен, не вступает в контакт не только с чужим человеком, но с близкими» [18, с. 4] нужна длительная индивидуальная работа с ним специалиста. Такая работа проводится специалистами ресурсных центров. Централизованную поддержку подобных центров в работе с детьми-аутистами оказывает Федеральный центр «Аутист», на базе которого возможно повышение квалификации в области образования детей-аутистов. Приобретенные знания помогут эффективно решать образовательные задачи в работе с обучающимися с РАС.

К особенностям дошкольников с РАС относится уровень развития интеллекта. В примерной АООП содержание работы с дошкольниками проектируется с учетом уровня интеллектуального развития (интеллектуальное развитие в пределах возрастной нормы, с тяжелыми интеллектуальными нарушениями, с задержкой психического развития или легкой степенью интеллектуальных нарушений) [18, с. 35–39]. В содержание коррекционной работы включены задачи по формированию общепринятых норм поведения, гендерных и гражданских чувств, развитие игровой деятельности и т. п. Успешность решения педагогических задач каждой ступени образования будет достигнута при условии ориентации на особые образовательные потребности, знание методов, форм, технологий включения обучающегося с РАС в систему образовательных отношений.

Вопросы для самоконтроля

1. Виды сенсорных нарушений. Как они влияют на познавательное развитие ребенка?
2. Что является объектом и предметом тифлопедагогике? Почему ее знания могут пригодиться учителю массовой школы или воспитателю дошкольной организации общеразвивающего вида?
3. Каковы сложности обучения тотально слепому или тотально глухого ребенка в системе массовой школы?
4. Каковы функции педагога в коррекционной работе с детьми с нарушением слуха или зрения?
5. С какими терминами, обозначающими дефекты развития слуха или зрения, может столкнуться педагог инклюзивного образования?
6. Привести примеры нарушений речевого развития.
7. Как нарушения речевого развития могут отразиться на обучении?
8. Какие предметы предусмотрены стандартами начального образования для коррекции нарушений речевого развития обучающегося с ТНР?
9. Каково предназначение и содержание логопедической помощи обучающемуся?
10. Каковы варианты классификации нарушений опорно-двигательного аппарата?
11. В чем специфика особенностей образовательных потребностей обучающихся с НОДА?
12. В чем заключается сущность принципа дифференциации образования обучающихся с ОВЗ? Как принцип дифференциации представлен в ФГОС НО для обучающихся с ОВЗ?
13. При выполнении каких учебных действий могут испытывать сложности обучающиеся разных нозологий?
14. Дать общую характеристику обучающихся с диагнозом ЗПР.
15. Что такое СДВГ? Как этот диагноз проявляется в поведении и учении?
16. Каковы общие признаки аутизма?
17. Чем объясняется возрастающее внимание со стороны общественности, ученых к обучающимся с РАС?
18. Каковы видовые формы аутизма? Как данная патология развития отражается на жизнедеятельности и обучаемости?

19. Является ли однородной группа обучающихся с нарушением умственного развития? Если нет, то какие варианты классификации нарушений развития существуют?

Список литературы

1. Власова, Т. А. Певзнер, М. С. О детях с отклонениями в развитии. 2-е изд., испр. и доп. – М., 1973. – 176 с.

2. Габдракипова, В. И., Эйдемиллер, Э. Г. Психологическая коррекция детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью (с учетом их половых различий): программа, методические рекомендации. – М.: УЦ «Перспектива», 2009. – 44 с.

3. Гонеев, А. Д., Лифинцева, Н. И. Основы коррекционной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева, Н. В. Ялпаева; под ред. В. А. Сластенина. – 2-е изд., перераб. – М.: Академия, 2002. – 272 с.

4. Дефектология: современные проблемы и перспективы развития, Е. Н. Горина, Ю. В. Селиванова, Н. А. Удовиченко [и др.]. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 2014. – 312 с.

5. Ермаков, В. П., Якунин, Г. А. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.

6. Инструктивное письмо Министерства просвещения РСФСР № 10-136-6 «О специальных классах выравнивания для детей с задержкой психического развития» от 03.06.88 г. [Электронный ресурс]. – URL: <http://edu.znate.ru/docs/903/index-65335-5.html> (дата обращения: 28.02.18).

7. Кобзарева, Л. Г., Кузьмина, Т. И. Ранняя диагностика нарушения чтения и его коррекция: учеб.-метод. пособие для психологов, учителей классов коррекционно-развивающего обучения, логопедов и методистов по КРО. – Воронеж: Творческий центр «Учитель», 2000. – 64 с.

8. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: учеб.-метод. пособие. – СПб., 1997. – 286 с.

9. Лебединский, В. В. Нарушение психического развития у детей. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1985. – 168 с.

10. Лебединская, К. С., Никольская, О. С. Диагностика раннего детского аутизма: Начальное проявление. – М.: Просвещение, 1991. – 96 с.

11. Левченко, И. Ю., Приходько, О. Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.

12. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛА-ДОС, 1998. – 680 с.

13. Назарова, Н. М. Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова и др.; под ред. Н. М. Назаровой. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия». 2005. – 400 с.

14. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. – Ростов н/Д: Феникс, СПб.: Союз, 2004. – 224 с. (Серия «Коррекционная педагогика»).

15. Особенности обучения ребенка с нарушением опорно-двигательного аппарата в общеобразовательном учреждении: методические рекомендации. – СПб.: Нестор-История, 2012. – 216 с. (Серия «Инклюзивное образование»).

16. Основы коррекционной педагогики: учеб.-метод. пособие / Д. В. Зайцев, Н. В. Зайцева. – Саратов: Педагог. институт Саратовского гос. ун-та им. Н. Г. Чернышевского, 1999. – 110 с.

17. Приказ Минобрнауки России № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» от 19 декабря 2014 г. [Электронный ресурс]. – URL: <https://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai> (дата обращения: 18.02.18).

18. Примерная основная образовательная программа начального общего образования для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. – URL: https://minobr.gov-murman.ru/files/Lows/Gener_edu/OVZ/06.pdf (дата обращения: 14.05.2019).

19. Проект примерной адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования на основе ФГОС дошкольного образования для детей раннего и дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра [Электронный ресурс]. – URL: http://svagcentr.ru/userfiles/files/konkursy2016/Пр_АООП_для_детей_с_РАС.pdf (дата обращения: 14.05.2019).

20. Специальная дошкольная педагогика: учеб. пособие для пед. вузов / Е. А. Стребелева, А. Л. Венгер, Е. А. Екжанова и др.; под ред. Е. А. Стребелевой. – М.: Академия, 2001– 312 с. (Серия «Высшее образование»).

21. Сурдопедагогика: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. Г. Багрова [и др.]; под ред. Е. Г. Речицкой. – М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 655 с.

22. Требования к организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в профессиональных образовательных организациях, в том числе оснащенности образовательного процесса: письмо (утверждено директором Департамента государственной политики в сфере подготовки рабочих кадров и ДПО Минобрнауки России Н. М. Золотаревой. № 06-2412вн. 26 декабря 2013 г.) [Электронный ресурс]. – URL: <http://legalacts.ru/doc/pismo-minobrnauki-rossii-ot-18032014-n-06-281/> (дата обращения: 22.02.18).

23. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования для обучающихся с умственной отсталостью (нарушением интеллектуального развития) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670> (дата обращения: 8.05.18).

24. Фадина, Г. В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие / Г. В. Фадина. – Балашов: Николаев, 2004. – 68 с.

Глава IV

ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНЫХ ПРАКТИК В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ И РОССИИ

§ 1. Образование лиц с инвалидностью в России. Исторический аспект

Развитие инклюзивного образования в России необходимо рассматривать в призме эволюции системы специального образования, которое прошло пять этапов. Первый этап эволюции может быть обозначен как осознание необходимости перехода от агрессии и нетерпимости к пониманию важности призрения инвалидов. Второй период эволюции может быть обозначен как переход от осознания необходимости призрения инвалидов к осознанию возможности обучения глухих и слепых детей, от приютов через опыт индивидуального обучения к первым специальным учебным заведениям. Третий период эволюции обозначен тем, что сделан переход от осознания возможности обучения детей с сенсорными нарушениями к признанию права «аномальных» детей (термин в данный момент не употребляется) на обучение и к становлению системы специального (коррекционного) образования. Четвертый период эволюции отличается развитием дифференциации специального образования. И, наконец, пятый период эволюции протекает в условиях осознания равных прав нетипичных людей и их равных возможностей, от «институционализации» к интеграции. Эволюционное развитие идей специального и инклюзивного (интегрированного) образования длится более двух тысяч лет.

Первые монастырские приюты для детей с особенностями появились на Руси в связи с христианизацией. Верхняя граница этого процесса – это указы Петра I, запрещающие умерщвлять детей с врожденными дефектами (1704), повелевающие повсеместно открывать церковные приюты и госпитали для оказания помощи сиротам, нищим и убогим (1715). В отличие от Европы, где монастырские приюты появились в IV–VII вв., в России самые первые приюты для призрения были открыты только в XVIII в. И произошло это в связи с заимствованием Петром I западноевропейских ценностей и подходов к управлению государством, но в русле национальных культурных традиций.

Россия в готовом виде заимствовала западную модель организации специального обучения – специальную школу. Желая перенять либеральные новинки Запада, российский монарх пытается открыть специальные школы в столице. Однако, в отличие от Западной Европы, в России не сложились предпосылки для осознания возможности и целесообразности обучения детей с сенсорными нарушениями, но в последующем результаты работы этих школ будут иными, чем на Западе.

До конца XIX в. проблемы обучения и социализации умственно отсталых людей волновали, в основном, только медиков (А. Н. Бернштейн, В. М. Бехтерев и др.). Для России третий период эволюции уникален тем, что он был прерван двумя революциями, которые привели к коренному переустройству государства. Формирование системы специального образования началось в царской России, а продолжилось оно в государстве другого типа – социалистическом. В России была создана сеть специальных образовательных учреждений, но не была оформлена система специального образования. После революции 1917 г. такая система начала складываться, но с идеологической подоплекой. В РСФСР специальные школы были изолированы от других гуманитарных институтов образования.

В нашей стране ведущим типом специального образовательного учреждения становится школа-интернат круглогодичного содержания, в которой дети оказались замкнутыми в особый социум («дефектологический квадрат»). Несложно представить, что подобные школы были средоточием сегрегации, отчуждающей воспитанников от реальной жизни. Отечественная система специального образования более целенаправленно стала складываться с конца 20-х гг. XX в. В официальных постановлениях

государство впервые формулирует цели специального образования: «подготовка через школу и труд к общественно полезной трудовой деятельности». Уникальность социокультурных основ становления отечественной государственной системы специального образования окажет влияние на характер ее развития, обуславливая в дальнейшем как несопоставимо более высокий уровень образования и непревзойденные достижения советских дефектологов в деле обучения «аномальных» детей, так и объяснимую закрытость этой системы от общества и всех его институтов.

В краткий промежуток времени между Первой и Второй мировыми войнами западные страны продолжали эволюционно развивать систему специального образования. Вторая мировая война, со всеми ужасами концлагерей и геноцида, истреблением людей привела Восточную Европу к пониманию ценностей: Жизнь, Свобода, Достоинство, Права человека. В эти годы в западноевропейских странах производятся учет и диагностика детей с нарушениями развития. Выявляются новые категории детей, нуждающихся в специальном образовании: не только с нарушениями слуха, зрения и интеллекта, но и с трудностями в обучении, эмоциональными расстройствами, девиантным поведением, социальной, культурной и педагогической депривацией.

Советское государство с первых дней своего существования объявило заботу о «дефективных» детях, заботилось о всеобщем начальном образовании, но не было заботы о расширении сети специальных учреждений. Однако, столкнувшись на практике с большим количеством неуспевающих детей, наркомпрос организовал в крупных городах специальные школы с особым режимом для «дефективных» детей и для детей с депривацией. В СССР число видов специальных школ возрастает до восьми, а число типов специального обучения достигает пятнадцати. В 70–90-е гг. XX в. наблюдаются существенные различия в понимании специфики и предназначения специальных школ и обучения нетипичных людей. В эти годы Европа вплотную подошла к идее интеграции, в то время как в России сохранялась тенденция специального образования. Если Европа и США пришли к пониманию необходимости совместного обучения детей нетипичных с типичными детьми, то в России развитие этого процесса приходится к началу XXI в., с опозданием лет на 30–40. В связи с принятием закона «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ от 29.12.2012), где впервые было узаконено инклюзивное (включающее)

образование «как предоставление равных прав людям с ограниченными возможностями здоровья в образовании». Появление этого закона без научно-методического обеспечения привело к разному толкованию сути инклюзивного образования. Смысловое и культурологическое различие данного закона привели к ряду нарушений в организации инклюзивного образования. В представлении ряда управленцев и организаторов образования инклюзивное и специальное (коррекционное) образование идентичны. Ряд деятелей образования (их меньшинство), требует закрытия сети коррекционных школ и перевода всех обучающихся в систему инклюзивного образования, преимущественно в общеобразовательные школы. И тот, и другой взгляд на организацию инклюзивного образования имеют свои ограничения. Эти ограничения связаны, во-первых, с неготовностью ряда образовательных организаций работать с нетипичными детьми. Данная неготовность не сводится только к материальным условиям (наличие доступной среды, ассистивных средств, архитектурная неприиспособленность), скорее всего, эта неготовность заключается в предвзятом отношении родителей детей без ОВЗ, считающих, что совместное обучение их детей и детей с ОВЗ будет препятствием к усвоению знаний. Следующий барьер, затягивающий процесс внедрения идей инклюзии в образовательную систему, связан с психологической и технологической неготовностью педагогов к их реализации. Такая позиция устраивает зачастую руководителей образовательных организаций, которые оттягивают процесс внедрения технологий инклюзивного образования ввиду их сложности и большой ответственности за конечный результат. В связи с этим в России в настоящее время сложилось несколько видов интеграции дошкольных и школьных образовательных учреждений. Первая модель – модель частичной интеграции, когда в общеобразовательной школе обучаются несколько детей с ОВЗ, группы одаренных детей и общеобразовательные классы. Также имеются варианты школ, в которых обучается много детей с ОВЗ, изучающих программу общеобразовательной школы по типу домашнего обучения, посещая общеобразовательную школу и некоторые доступные занятия по своим возможностям. Постепенно, по мере усвоения образовательных программ, наиболее продвинутые дети вливаются в систему инклюзивного образования. Такой процесс наблюдается в Лицее «Бауманский» (Йошкар-Ола), директором которого является заслуженный учитель РФ, кандидат педагогических наук Г. Е. Пейсахович.

Следующая модель – это временная интеграция. Это означает, что дети с ОВЗ, обучающиеся на дому, приходят в школу не реже двух раз в месяц для участия в различных мероприятиях воспитательного характера. По виду данная модель может быть названа социальной. Примерно по такой схеме развиваются лекотеки – дошкольные образовательные организации, в которые приводят детей с тяжелыми нарушениями на несколько часов для участия в реабилитационных мероприятиях.

Также рассмотрим смешанную интеграцию (по виду образовательная), при которой в дошкольной группе, а возможно, и в классе, создаются смешанные группы, при уменьшении общего числа обучающихся и пропорциональном соотношении группы детей без ОВЗ и детей с особенностями развития не менее 2 : 1. При таком типе интеграции в группе обязательно работает учитель-дефектолог, он же является ведущим специалистом, осуществляющим образовательный и воспитательный процесс.

Авторы концепции выделяют также тип полной интеграции, при которой «особый» ребенок с высоким уровнем психофизического развития, близким к норме, посещает дошкольное учреждение или школу наравне со своими типично развивающимися сверстниками, а специализированную помощь получает во внешних учреждениях (ППМС-центры, логопункты, сурдокабинет и т. д.) и усилиями специалистов образовательного учреждения (логопедическое и психологическое сопровождение). Привлечение внешнего ресурса для оказания специализированной коррекционной помощи в данном случае является необходимым, но организуется в большинстве случаев родителями ученика.

И, наконец, модель инклюзии, в основе которой полная интеграция, предполагающая постепенную персонификацию и социализацию ребенка с ОВЗ в среде своих сверстников, среди которых он становится «одним из них». Сегодня в России достаточно много инклюзивных общеобразовательных и инклюзивных профессиональных организаций, создавших условия для всех обучающихся. В таких организациях признается ценность различий всех детей и их права на получение полноценного образования и воспитания. Такие образовательные организации создали все условия и образовательную среду, которая адаптируется под потребности каждого обучающегося. Эта гибкая система учитывает потребности всех обучающихся не только с проблемами развития, но и разных этнических групп, пола, возраста, принадлежности к той или иной социальной

группе. Система обучения подстраивается под ребенка, а не ребенок под систему. Все субъекты образования – педагоги, дети с ОВЗ, дети с нормативным развитием – с уважением относятся к любому ребенку и принимают каждого таким, какой он есть. Преимущества получают все дети и их родители, а не какие-то особые группы, так как вся атмосфера такой образовательной организации располагает к творчеству, равноправному общению, к уважению личности. При инклюзивном образовании образовательная организация становится более гибкой и адаптивной в плане выбора учебных программ, форм и методов обучения. Само собою разумеется, что учитель (педагог) и руководитель такой образовательной организации являются носителями идеи равенства и показывают пример гуманности и высокого профессионализма. В такой образовательной организации особое внимание должно уделяться профессиональной подготовке педагогов. Помимо предметных и метапредметных компетенций, такой педагог должен обладать навыками фасилитации (понимания и сопровождения ребенка), иметь компетенции в области специальной педагогики и психологии, также хотя бы элементарные знания в области медицины. Инклюзия позволяет человеку с ограниченными возможностями здоровья участвовать во всех видах образовательной, социальной, воспитательной и досуговой деятельности. По истечении многих десятилетий общественность рассматривала обучение людей с инвалидностью в сегрегационном контексте, что, безусловно, поддерживало сегрегационную культуру.

До появления «Закона об образовании в РФ» широкой педагогической общественности были известны труды ученых, которые разрабатывали социальные и психолого-педагогические условия интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в общество. В настоящее время появилось много исследований ряда ученых, таких как, Г. Л. Зайцева, Т. С. Зыкова, Б. И. Коваленко, Е. П. Кузьмичева, А. И. Соколянский и др. Большую роль в осмыслении идей образовательной и социальной инклюзии сыграли труды С. В. Алехиной, Д. З. Ахметовой, З. Г. Нигматова, Т. А. Челноковой, Е. М. Екжановой, Л. А. Кольвановой, Н. М. Малофеева, М. Я. Семаго, Л. М. Шипицыной и других, которые дали педагогам страны инструментарий по инклюзивному образованию.

Во многих современных исследованиях предприняты попытки выявить сущность и источники конструирования целей профессиональ-

ной подготовки учителя. Данная позиция обозначена в профессиональных стандартах педагогов, принятых в 2015 г., они внедряются с 2016 г. Во всех пяти стандартах обозначены компетенции педагогов в области педагогики и психологии инклюзивного образования. Т. С. Черномырдина в своем диссертационном исследовании «Формирование психологической готовности будущего учителя инклюзивной образовательной среды» выделила основные принципы, совместимые с принципами инклюзивного образования:

Наиболее значимыми в педагогической деятельности, по мнению многих исследователей, являются следующие принципы:

– целенаправленности и системности – организованная деятельность в условиях поэтапного усложнения и приближения к продуктивной деятельности с детьми с ОВЗ;

– связи теории с практикой – от осмысления и усвоения теоретических позиций к практической деятельности;

– единство диагностики и коррекции, охватывающих все этапы коррекционно-педагогической деятельности;

– сознательности и активности в принятии детей с ограниченными возможностями и инвалидностью и активное оказание помощи в их становлении;

– гуманистической направленности – уважительное отношение к ребенку и его родителям;

– педагогической проницательности и прозорливости, означающей предвидение будущих успехов ребенка, результатов его социализации; уважения к личности в сочетании с разумной требовательностью.

Наиболее разумным подходом к организации инклюзивного образования в России в современных условиях, на наш взгляд, является использование потенциала коррекционных (ныне такие организации называются общеобразовательными) организаций в развитии инклюзивных дошкольных образовательных организаций и школ. Такая интеграция реализуется при осуществлении кластерного подхода, когда объединяются образовательные организации различного типа в кластер (общеобразовательные, коррекционные, реабилитационные центры, центры социального обслуживания населения, культурно-досуговые центры и др.) Кластер позволяет совместно использовать материальную базу, педагогический потенциал субъектов образования, применять уникальные технологии уз-

конаправленных образовательных организаций в обучении, воспитании и социализации обучающихся с ОВЗ. Такая инициатива была осуществлена в Ново-Савиновском районе г. Казани при научно-методическом сопровождении Казанского инновационного университета им. В. Г. Тимирязова. В условиях кластерного объединения педагоги данного образовательного сообщества прошли целенаправленную научно-педагогическую подготовку для работы в условиях образовательной инклюзии с сопутствующей диагностикой их готовности. Результаты диагностики показали улучшение общего психологического климата в образовательных организациях в плане принятия детей с ОВЗ и признания их равных прав на образование и участие во всех сферах общественной жизни. Была выявлена структура профессиональной готовности педагогов: информационная готовность (82 %); владение педагогическими технологиями (85 %); знания основ психологии и коррекционной педагогики (75 %); знание индивидуальных отличий детей (72 %); готовность педагогов моделировать занятия, используя вариативность (83 %); знание индивидуальных особенностей детей с различными нарушениями в развитии (79 %); готовность к профессиональному взаимодействию со специалистами – дефектологами, психологами, логопедами (92 %). Эти показатели значительно выше, чем средние значения по России (18–31 %). Таким образом, кластерный подход показал успешность и продуктивность объединения разных социальных и образовательных организаций в единую систему для реализации основных целей инклюзии – обучения, воспитания, формирования жизненных компетенций и адаптации к социуму. Программа «Создание и развитие преемственной системы инклюзивного образования в Республике Татарстан (кластерный подход)» была признана одной из лучших в России и рекомендована к диссеминации во всех регионах Российской Федерации.

В настоящее время для дальнейшего развития инклюзивного образования как доминирующей парадигмы реформирования образовательной системы необходимо: во-первых, усилить требования к управленческим структурам в создании всех условий для реализации идей инклюзии; во-вторых, необходимо обеспечить психологическую готовность педагогов всех уровней (от дошкольных организаций до вузов). Психологическая готовность предполагает эмоциональное принятие детей с различными типами физических и интеллектуальных нарушений; готовность вклю-

чать детей с различными типами нарушений во все виды деятельности (учебной, воспитательной, социокультурной); а также получать удовлетворенность собственной педагогической деятельностью, ибо содействие людям с ограниченными возможностями здоровья в самореализации имеет высокий философский смысл и социальную значимость в реформировании всех сторон нашего бытия и развития.

З. Г. Нигматов считает, что «разработка и внедрение различных моделей социальной и образовательной интеграции лиц с ОВЗ, развитие инклюзивных образовательных практик требуют взвешенного, системного подхода, четкой разработки стратегии на государственном, региональном и муниципальном уровнях, анализа ресурсной обеспеченности, выявления механизмов устранения и/или нивелирования экономических, социально-психологических и иных барьеров на пути к действительно индивидуализированному образованию, ориентированному на развитие личностного и трудового потенциала лиц данной социальной группы» (Преемственная система инклюзивного образования: в 2 т. Т. 1: Ретроспектива и теория инклюзивного образования. – Казань: Познание, 2016. – С. 121).

§ 2. Модели инклюзивного образования в зарубежных странах

Развитие инклюзивного образования детерминировано многими факторами: общественной и экономической ситуацией в стране, политической волей власти, демографического положения, уровнем развития демократии. Начиная с 50-х гг. прошлого века, в странах Запада происходит осознание важности образования для тех социальных групп населения, которые оказались в зоне образовательной дискриминации: инвалиды, заключенные, бедные, эмигранты и другие маргинальные слои населения. Научные исследования по проблемам интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья оказали влияние на изменение законодательства стран. Такие стран, как Канада, Кипр, Дания, Исландия, Индия, Мальта, Нидерланды, Норвегия, ЮАР, Испания, Финляндия, Швеция, Уганда, США, Великобритания, имеют наиболее совершенное законодательство в области инклюзивного образования. Все они прошли пять этапов в развитии системы помощи детям с ОВЗ: агрессия, признание, открытие специальных школ для детей с сенсорными нарушениями, интеграция и инклюзия. Под влиянием родительской общественности на Западе в 70-х гг.

прошлого века развивается общественное движение для обеспечения равных прав для детей с ОВЗ. Это была сила, способная повлиять и на официальную власть. Несмотря на общие тенденции развития инклюзивного образования за рубежом, есть разные модели и подходы к разрешению данной значимой проблемы. Рассмотрим некоторые модели.

В западных странах обрели популярность «кемпхиллские деревни» для людей, страдающих глубокими умственными и физическими нарушениями. Создатели «деревень» рассматривают эти сообщества как наиболее приемлемую модель жизни такой категории людей. В основе концепции этой модели – учение Рудольфа Штайнера о философии свободы. Основоположником движения «кемпхиллские деревни» является врач-психиатр Карл Кениг (1902–1966), который в 1939 г. основал первый лечебно-педагогический центр в местечке Кемпхилл (Шотландия). Жители кемпхиллской деревни объединились в семейных домах. Основной социальный закон «деревни» утверждает, что «благо сообщества работающих вместе людей будет тем больше, чем меньше отдельный человек притязает на результаты своего труда, т. е. чем больше он передает эти результаты своим сотрудникам и чем больше его собственные потребности удовлетворяются не за счет результатов его собственных усилий, а за счет результатов усилий других людей». Доктор Кениг считал важными три главных принципа: необходимо уделить внимание к духовной природе отдельного человека, развивать его личность и объединять людей в сообщества. Он считал, что каждый человек имеет свою духовную индивидуальность и свой путь развития, которые представляют собой основу существования конкретной личности, и инвалидность есть просто завеса на пути духовного совершенствования. Также он считал, что человек обладает творческой силой, способной разрыхлять землю, изобретать гончарное колесо и ткацкий станок. Преобразование окружающей среды – и есть тот путь, который обеспечивает социализацию личности. Кемпхилл – это образ жизни. Каждый человек выбирает его самостоятельно. В настоящее время в мире насчитывается около ста кемпхильских центров и деревень в 20 странах мира. Наибольшее их число в Англии, Шотландии и Германии. Такие деревни имеются и в Швеции, и в Норвегии. Во многих деревнях живут и работают совместно люди с ОВЗ и люди без ОВЗ, и открытые там вначале мелкие мастерские, фермы, типографии в настоящее время выросли в мощные производственные цеха по выпуску конкурентоспособной продукции, которая продается в специ-

ально организованной сети магазинов (использована информация сайта Студопедия (<https://studopedia.org>)).

Представляет интерес модель народных школ в Дании. Эти школы объединяют взрослых и детей, имеющих общие интересы. В них реализуется неформальное образование, например, обучение рисованию, пению, изготовлению различных поделок. В них также практикуются совместные прогулки, выезды на природу. Во время занятий и социальной деятельности реализуется принцип полного равноправия участников всех процессов и достижение принципа удовольствия.

Вопросы инклюзии становятся общим предметным полем для широких междисциплинарных научных дискуссий. В этой связи особо следует отметить научно-педагогическую деятельность немецкого ученого Т. Хелльбрюгге, который на базе идей Монтессори-педагогике здорового ребенка и менее известной в мире Монтессори-педагогике для детей с ограниченными возможностями здоровья разработал целостную концепцию интеграционной педагогики и реабилитации и успешно реализовал ее в Мюнхенском детском центре. Важной позицией ученого в разработке данной концепции явилась реализация перманентного междисциплинарного сотрудничества между педагогами, психологами и педиатрами, основанного на идее социального развития.

В Финляндии и Швеции каждый ребенок с ОВЗ имеет своего помощника (тьютора) в детском саду и в школе. В школах этих стран имеются специалисты, которые оказывают необходимую помощь детям. Например, консультант, который оказывает коррекционную помощь, школьная медсестра, имеющая дополнительное образование в области оздоровительной работы; куратор отвечает за реализацию социально-педагогического направления деятельности; психолог оказывает психологическую помощь детям и работает с их родителями; ассистенты помогают детям, которые не могут самостоятельно работать; специальный учитель работает с отстающими в учебе детьми инклюзивной школы. В скандинавских странах особое внимание уделяется самому преподавателю. Таких педагогов готовят в Стокгольмском университете на отделении специальной педагогики. С удовольствием можно отметить то, что, по утверждению профессора этого университета Магнусса Магнуссона, в подготовке специальных педагогов они используют труды российских ученых, таких как Л. С. Выготский, Н. И. Пирогов, В. П. Кащенко.

В Норвегии реализуется инклюзивное образование для людей любого возраста и физического состояния. Здесь создано Агентство по непрерывному образованию VOX при Министерстве образования и науки, основной заботой которого является инклюзивное обучение взрослых.

Германия считается «социальным» государством. В этой стране одна из лучших систем социальной защиты населения и заботы о пенсионерах, инвалидах и людях, оказавшихся в сложной жизненной ситуации. В Германии в настоящее время сохранены коррекционные образовательные организации для детей с множественными сочетанными нарушениями. Особое внимание здесь уделяется подготовке педагогов для работы с детьми с различными нозологиями. В местных университетах будущих педагогов обучают комплексу компетенций в области преподаваемого предмета, педагогики, психологии, медицины. Такие педагоги способны обучать и сопровождать ребенка, поэтому в ряде школ коррекционного типа отсутствуют специальные педагоги и дефектологи, их функции способны реализовать педагоги с учетом всех требований инклюзивного образования – обучения, воспитания, реабилитации, социализации и психологического сопровождения. Во многих школах инклюзивного типа реализуется дуальная система образования. Для «особых» людей в стране созданы многочисленные мастерские, цеха, в которых люди с инвалидностью работают, зарабатывая средства для жизни. Там, где оплата ниже прожиточной нормы (менее 900 евро), государство компенсирует оплату за счет социального страхования. Новая парадигма образования в Германии основана на увеличении количества инклюзивных школ и сокращения школ коррекционного типа.

США одни из первых приступили к реализации инклюзивного подхода в образовании. Люди с различными нозологиями обучаются в школах и колледжах вместе со всеми. Еще в годы учебы в школе уделяется огромное внимание формированию трудовых навыков у обучающихся с ОВЗ, даже с использованием возможностей образовательной организации (например, тиражирование документов в канцелярии, работа официантом в школьной столовой, помощь в уборке школьных помещений). Во внеурочное время многие школьники старших классов *High School* работают в аптеках, магазинах, скверах. За это школьники получают достойное вознаграждение. Большое внимание власти США уделяют трудоустройству людей с ОВЗ. За реализацию данных мероприятий отвечают

администрация реабилитационных услуг и Национальный институт исследований проблем нетрудоспособности и реабилитации.

В государствах Латинской Америки – Боливии, Бразилии, Перу-инклюзивное образование рассматривается как включение уязвимых групп в общую систему образования и как путь предотвращения «социального отторжения» граждан. Особое внимание уделяется совместному обучению уязвимых групп населения с остальными, благополучными группами и социокультурной инклюзии. Инклюзивное образование во всех этих странах регулируется законодательством.

В странах Азиатско-Тихоокеанского региона также уделяется пристальное внимание инклюзивному образованию. В данном регионе проживают тысячи этнических групп населения, поэтому решение языковых проблем в этих странах является весьма актуальным. Правительства стран данного региона заботятся о том, чтобы дети-мигранты обучались на родном языке. Также в регионе число людей, живущих с ВИЧ, превышает 8 млн, и предотвращение дискриминации этой группы населения является приоритетным.

Подводя итоги, можно отметить, что развитие инклюзивного образования происходит на всех континентах, включая африканские страны, однако модели инклюзии отличаются, несмотря на много схожих проявлений. И эти отличия во многом определяются политическим строем государства, экономической ситуацией, преобладанием в обществе тех или иных ценностей.

§ 3. Инклюзивное образование в России: проблемы, противоречия, перспективы

Современный этап становления и развития инклюзивного образования в России отражает мировую тенденцию перемен в системе общего и профессионального образования, сохраняя при этом свои особенности, в немалой степени связанные с социально-экономическими условиями развития страны. Процесс развития инклюзивного образования в нашей стране сопряжен не только с экономическими трудностями, но и степенью готовности образовательных организаций страны стать открытыми для обучения разных обучающихся. В этой связи актуальным становится изучение и теоретическое обобщение передового опыта об-

разовательной инклюзии в разных регионах России и построение национальной модели качественного образования для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.

В табл. 3 приведены данные Росстата о количестве детей инвалидов в возрасте до 18 лет [1].

Таблица 3

**Численность детей-инвалидов в возрасте до 18 лет,
получающих пенсии по инвалидности**

Год	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Всего (тыс. чел.)	573	554	529	515	519	541	560	568	568	580	600	617	636	655

При этом, как утверждает с опорой на данные Росстата О. В. Кучмаева, наблюдается численный рост детей-инвалидов, а значит, необходимы «изменения отношения к инвалидам в обществе, проведение специальной политики, направленной на реабилитацию и адаптацию детей инвалидов...» [2, с. 20]. Важнейшим элементом специальной политики по отношению к детям с инвалидностью является формирование доступной образовательной среды, обеспечивающей данной категории детей равное право на качественное образование.

С принятием закона «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. в России начинают нарастать темпы практической реализации идей инклюзивного образования. Формируется нормативная база субъектов Российской Федерации в области инклюзивных образовательных отношений, расширяется число участников эксперимента по инклюзивному образованию среди дошкольных образовательных организаций и школ, его финансирование осуществляется не только за счет федерального бюджета, но и за счет региональных вложений. Выстраиваются региональные модели инклюзивных подходов развития образования.

Региональные подходы по воплощению в жизнь мировой тенденции развития образования в большей степени ориентированы на интеграцию обучающихся с ОВЗ в совместное обучение и отражают ситуации развития образования в крае и стране в целом. Например, по официальным данным, на конец первого десятилетия XXI в. в Пермском крае 12 из 48 муниципальных районов не имели собственных коррекционных школ [3, с. 19]. Подобная ситуация имеет место во всех регионах России.

В этой связи дети, имеющие те или иные нарушения развития, должны были жить отдельно от своей семьи, обучаться в школах-интернатах. Так, в Татарстане на конец первого десятилетия XXI в. из 52 коррекционных учреждений 29 – интернаты, в них обучались дети с нарушением зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата и интеллекта.

Однако утверждаемый новым законом «Об образовании в РФ» принцип образования обучающихся с особыми образовательными потребностями в образовательных организациях, расположенных в зоне шаговой доступности от дома, предопределил изменения в формируемых моделях их образования. Появляются коррекционные классы в массовых школах, группы компенсирующего обучения в дошкольных организациях. Происходящая трансформация в организации образования обучающихся с ОВЗ и инвалидностью носит переходный характер, рождает немало пока не решенных проблем, выступая в то же время важным этапом развития инклюзивных процессов в образовании.

Эффективность решения проблем инклюзивного образования предполагает глубинный анализ современного состояния обучения и воспитания лиц с ОВЗ и инвалидностью в нашей стране и возможных рисков интеграционных процессов, изучение позитивных достижений инклюзивных практик. Среди проблем образовательных прав лиц с инвалидностью остается проблема так называемых «необучаемых». По данным Е. В. Кулагиной, полученным на основе изучения Формы № 1-НД «Сведения о численности детей и подростков, не обучающихся в образовательных учреждениях» за 2011/2012 гг., в эти годы статус необучаемого имели 17,6 тыс. человек или 4,2 % от общей численности детей с ОВЗ [4, с. 34]. Согласно закону «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ статус необучаемого был снят, а ФГОС НО для детей с ОВЗ и ФГОС НО для детей с умственной отсталостью обозначили начала реализации конституционного права на образование для каждого гражданина России, независимо от состояния его здоровья.

Первый опыт осуществления идей инклюзии в образовании России имел место еще в 90-е гг. прошлого столетия, когда по инициативе Центра лечебной педагогики и родительской общественности в Москве была открыта школа инклюзивного образования «Ковчег». В 1992 г. в России началась реализация проекта «Интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья». В 11 регионах страны были созданы эксперименталь-

ные площадки по интеграции детей-инвалидов в сообщество их здоровых сверстников. В дошкольных учреждениях комбинированного вида появляются смешанные группы, в них одновременно обучаются нормально развивающиеся дети и дети с нарушениями развития. В последующий период интеграционные процессы в системе дошкольного образования получают новый импульс развития. Особый акцент в дошкольном образовании делается на коррекционно-развивающую направленность работы с детьми с нарушением в развитии.

С совершенствованием нормативной базы нашей страны, регламентирующей права лиц с нарушениями психофизического развития [5, 6, 7], начинает активно развиваться идея инклюзивных практик, растет число образовательных организаций, принявших и реализующих идеи инклюзии. Описание отечественных региональных моделей обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью становится стратегической основой для масштабного развития инклюзивного образования в России:

– в Хабаровском крае (данные на 2014 г.) данная модель включала «общеобразовательные организации, осуществляющие инклюзивное образование (366); общеобразовательные организации, реализующие адаптированные образовательные программы (20); службы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья [8, с. 4];

– в Ульяновской области с 2011 г. формируется сеть образовательных организаций, «в которых созданы условия для инклюзивного образования детей-инвалидов», к 2014 г. в 30 общеобразовательных школах 15 муниципальных образований региона были созданы условия для обучения детей с ОВЗ (архитектурная доступность здания и пришкольной территории, заезды, съезды и т. п.) [8, с. 7];

– в Тамбовской области «сеть базовых общеобразовательных организаций, обеспечивающих совместное обучение детей с инвалидностью и детей, не имеющих нарушений развития», к 2014 г. была расширена до 50 (48 %). Реализовывались различные варианты включения (обучение по общеобразовательной или индивидуальной программам, совместно с другими обучающимися или в отдельном классе по адаптированной программе и т. п.) [8, с. 9];

– в Москве в образовательных организациях, подведомственных Департаменту образования, в начале второго десятилетия обучалось

20 524 ребенка-инвалида, осваивающих программы дошкольного, школьного и среднего профессионального образования. В 316 образовательных организациях была выстроена модель инклюзивного образования, специальное коррекционное образование осуществлялось в 51 образовательной организации, «в том числе в составе многопрофильных образовательных комплексов» [8, с. 14];

– в Санкт Петербурге с 2013 г. преобладающий акцент делается на развитие системы коррекционного образования, однако «в режиме опытно-экспериментальных площадок работает ряд общеобразовательных учреждений, в которых обучаются дети с ОВЗ», на базе их организовано исследование отдельных проблем инклюзивного образования (например, государственное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 593 с углубленным изучением английского языка Невского района, государственное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 232 Адмиралтейского района и др.) [8, с. 23];

– в Татарстане в 2014 г. в программу «Доступная среда» «включены 104 образовательные организации из 42 муниципальных образований РТ, в том числе 82 средние общеобразовательные школы и 15 специальных (коррекционных) общеобразовательных школ-интернатов. Среди мероприятий, проводимых в республике в области образования детей с ОВЗ, – развитие системы дистанционного образования детей-инвалидов [8, с. 24].

Вопросы для самоконтроля

1. Охарактеризовать этапы эволюции системы специального образования в России.

2. Как развивалось специальное и инклюзивное образование в советский период?

3. Чем отличаются модели инклюзивного образования в зарубежных странах?

4. Охарактеризовать модели инклюзивного образования в Скандинавских странах (Финляндия, Швеция, Норвегия, Дания).

5. В чем специфика инклюзивного образования в Европейских странах (Германия, Франция)?

6. Специфика инклюзивного образования в государствах Латинской Америки (Боливия, Бразилия, Перу).

7. Какие достижения инклюзивного образования зарубежных стран могут быть использованы в развитии инклюзивного образования в условиях российского общества?

Список литературы

1. Российский статистический ежегодник: стат. сб. / Росстат. – М., 2012.
2. Кучмаева, О. В. Образование детей-инвалидов: статистический аспект // Статистика и экономика. – 2016. – № 6. – С. 19 – 24.
3. Инклюзивное образование в России. – М.: ЮНИСЕФ, 2011. – 110 с.
4. Кулагина, Е. В. Образование детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья: социально-экономический аспект / АНО «Совет по вопросам управления и развития»; ИСЭПН РАН. – М.: ООО «Деловые и юридические услуги "ЛексПраксис"», 2014. – 206 с.
5. Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 (ред. от 29.12.2017) [Электронный ресурс]. – URL: http://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii/ (дата обращения: 8.02.18).
6. Федеральный закон № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24 ноября 1995 г. (ред. от 29.12.2017) [Электронный ресурс]. – URL: <http://legalacts.ru/doc/federalnyi-zakon-ot-24111995-p-181-fz-o/> (дата обращения: 18.02.18).
7. Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2015 гг. – URL: http://www.rsr-online.ru/doc/2010_12_03/4.pdf (дата обращения: 14.05.19).
8. Письмо Минобрнауки России от 13.11.2015. № 07-3735 «О направлении методических рекомендаций» (вместе с «Методическими рекомендациями "Выявление и распространение наиболее эффективных практик образования детей с ограниченными возможностями здоровья"»). 2015. [Электронный ресурс]. – URL: http://kamchatkairo.ru/images/metod_kopilka/ (дата обращения: 14.05.19).
9. Преемственная система инклюзивного образования. В 2 т. Т. 1: Перспектива и теория инклюзивного образования. – Казань: Познание, 2016. – С. 121.

Глава V

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ. ТЕОРИИ И ТЕХНОЛОГИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И КОРРЕКЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

§ 1. Процесс обучения в условиях инклюзивного образования

Инклюзивное образование – новая модель образования, предполагающая соблюдение идеи равенства прав и неоднородности возможностей обучающихся. Как отмечает С. В. Алехина, инклюзивное образование выстраивается на основе новых ценностных установок, согласно которым признается равная ценность для общества «всех учеников и педагогов»; повышается уровень участия учеников в школьной жизни; изменяются методы работы школы «таким образом, чтобы школа могла полностью соответствовать разнообразным потребностям всех учеников, проживающих рядом со школой»; снижаются барьеры «на пути получения знаний и полноценного участия в школьной жизни для всех учащихся школы» [1, с. 7]. На основе настоящих ценностей должна быть построена вся система российского образования – общего, профессионального, дополнительного.

Инклюзивное образование предполагает совместное обучение обучающихся с особыми возможностями здоровья и их сверстников, не имеющих нарушений развития. Постигание сущности процесса обучения

в условиях инклюзивного образования начинается с постижения идеологии образовательной инклюзии, ее ценностей и принципов, которые формируют философско-методологическую основу педагогической теории обучения. Задача инклюзивной педагогики как области педагогической науки – выделить сущностные характеристики процесса обучения в условиях инклюзивного образования в единстве всех его сторон.

Категория обучения – одна из основных категорий педагогической науки, обозначающая одну из подсистем целостного процесса образования (в данном случае – инклюзивного образования). Проблема смысла и значения термина «обучение» активно развивалась в педагогике. В определении И. Я. Лернера обучение представляет собой *«особую коллективную социальную деятельность по организации ускоренного усвоения молодым поколением накопленного обществом опыта, воплощенного в соответствии с социальным заказом в содержании образования»* [31, с. 54]. Анализируя данное определение применительно к понятию «обучение в условиях инклюзивного образования», необходимо отметить новое звучание включенных в него терминов «социальный заказ» и «социальный опыт». Социальный заказ процессу обучения в условиях инклюзивного образования – заданное обществом, государством содержание образования, включающее в себя познание обучающимися особенностей другого, отличающегося по причине нарушений психофизического развития, сверстника, приобретение опыта взаимодействия в достижении учебных и личностных целей. Термин «социальный опыт» может быть использован в качестве цели обучения, направленной на освоение каждым обучающимся всего опыта, выработанного человечеством и зафиксированного в культуре. В соответствии с образовательными стандартами (проектами) термин «социальный опыт» для обучающихся с ОВЗ получает отражение в двух терминах: «академические знания» и «жизненные компетенции», а процесс обучения ориентирован на их освоение.

Содержание термина «социальный опыт» с позиции инклюзивного образования включает и тот опыт, который еще не получил должного развития, – опыт совместной деятельности и общения с другими сверстниками, имеющими особенности психофизического развития, которые влияют на жизнедеятельность и учение.

Термины «социальный заказ» и «социальный опыт» применительно к процессу обучения приобретают иное звучание в ракурсе современной образовательной политики. Развитие обучающихся как субъектов соци-

альных отношений, формирование у них социальных умений и навыков – одна из приоритетных задач всех уровней образования, основа будущей эффективной инклюзии в жизнь социума выпускников образовательных организаций. Выполнение этого социального заказа предполагает введение новых технологий обучения, в которых все обучающиеся, независимо от состояния их здоровья и разницы их возможностей, становятся активными участниками образовательных отношений. В таком обучении меняется роль педагога, который должен стать фасилитатором.

Фасилитация (от англ. *facilitate*) – помогать, облегчать, способствовать. В обучении – стиль управления, в котором педагог действует не директивными, а побуждающими к учению методами, поддерживая действие всех и каждого в отдельности в решении образовательных задач.

Осмысливая сущность понятия «процесс обучения в условиях инклюзивного образования» сквозь призму анализа позиций выдающихся отечественных ученых, нельзя не отметить, что при всем разнообразии определений понятия «обучение» позиции многих авторов хорошо вписываются в философско-методологическое описание идеи инклюзивного образования. По мнению В. В. Краевского, в процессе обучения решается задача подготовки детей к жизни, включение их в жизнь – задача воспитания [11, с. 35–37]. Обратившись к тексту ФГОС НО для обучающихся с ОВЗ, можно увидеть отражение точки зрения В. В. Краевского в целевых ориентирах воспитательно-образовательного процесса в формировании «академических знаний, умений и навыков» и «жизненных компетенций» у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [11]. Особенности обучающихся с ОВЗ, нуждающихся в создании специальных условий для освоения образовательной программы, определили появление нового структурного элемента в целостном образовательном процессе. Новым, обязательным для обеспечения условий образования обучающихся с ОВЗ и инвалидностью структурным элементом становится коррекционно-развивающая деятельность. В «Концепции специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья» уточнено, что академический компонент – это знания, умения и навыки, которые обеспечат будущую реализацию ребенка, а жизненные

компетенции – это знания, умения и навыки, необходимые ребенку в обычной жизни уже сейчас [10]. Формирование жизненных компетенций – результат освоения обучающимся коррекционно-развивающей области образовательной программы. Коррекционно-развивающая область образовательной программы является частью не только программ общего, но и профессионального и дополнительного образования. Обучение как процесс формирования жизненных навыков – обязательный элемент в работе с обучающимися, имеющими особенности психофизического развития.

Согласно В. А. Сластенину, И. Ф. Исаеву, Е. Н. Шиянову, «*обучение – самый важный и надежный способ получения систематического образования... обучение есть не что иное, как специфический процесс познания, управляемый педагогом*» [29, с. 178]. Обучение XXI в., века цифровых технологий, когда знания очень быстро устаревают и образование (среднее общее, или среднее профессиональное, или даже высшее уровня магистра) перестало быть конечным, включает педагогическое управление процессом приобретения каждым обучающимся умения учиться. В работе с особыми обучающимися – это умение пользоваться разнообразными ассистивными технологиями, специальными компьютерными устройствами и программами. Актуальной задачей инклюзивной педагогики становится обращение к теории учения (матетике). Двуединством процессов обучения и учения объясняется необходимость переосмысления идей Я. А. Коменского, которым этот термин был введен. Эффективность педагогического управления в условиях формирования модели инклюзивного образования может быть достигнута благодаря включению в содержание общего образования педагогических действий по научению обучающихся учиться. Учить управлять вниманием (особенно детей с синдромом дефицита внимания), правильно обрабатывать информацию (ее перегруженность становится одной из проблем), овладеть когнитивным алгоритмом принятия решения – вот еще один актуальный элемент процесса обучения.

Матетика – наука о том, как научиться учиться, термин является производным от греч. глагола (μαθηάω) – учиться. Вводится в XVII в Я. А. Коменским и обозначает умение (науку, искусство, технику) учиться. **Матетика** – целостная система представлений о том, что такое учение как деятельность, что необходимо для ее успешности.

Для реализации в системе инклюзивного образования утверждаемого В. В. Сластениным единства «содержательной и процессуальной сторон» обучения, в котором любой обучающийся не объект воздействия, а субъект взаимодействия, актуальна интеграция педагогической теории с исследованиями в области нейронауки [29]. Как пишет И. П. Подласый, «в обучении переплетаются когнитивный, интеллектуальный, психологический, физиологический и другие компоненты» [21, с. 189]. Обучение включает в себя процессы восприятия, переработки и сохранения информации, понимания и т. д. Протекание этих процессов у каждого человека индивидуально и происходит под влиянием многих факторов. Внедрение нейротехнологий в практику образования может обеспечить персонализацию процесса обучения, в том числе и обучающихся с различными нарушениями (например, чтения, письма, счета и т. п.). Интеграция нейротехнологий в образовании сделает этот процесс более результативным и успешным для каждого за счет правильно выстроенного педагогического управления когнитивными процессами обучающихся. Применение нейротехнологий в коррекционной и реабилитационной работе с обучающимися с особыми образовательными потребностями будет способствовать восстановлению работы определенных функций мозга, активизации его развития.

Нейронауки – широкий спектр наук, ядро которых составляют отрасли, изучающие работу мозга. Нейронауки дают ответ на вопрос, как работают разные типы мозга, как мы запоминаем и т. п. Они рассматривают мозг как нейросеть, т. е. совокупность соединенных между собой нейронов.

Нейротехнологии – технологии, они оказывают фундаментальное влияние на то, как люди понимают мозг и различные аспекты сознания, мыслительной деятельности, высших психических функций.

Теоретические основы организации обучения лиц с особенностями психофизического развития выстраиваются с опорой на исследования в области дефектологии. Ее достижения в области исследований дефекта развития должны быть учтены при разработке моделей процесса учения представителей той или иной нозологии. В педагогической психологии отмечается разнообразие теорий учения. Среди них: ассоциативная теория, бихевиористская, когнитивная, деятельностьная, по-разному освещающие процесс учения.

Ассоциативная теория трактует любой акт учения как процесс ассоциаций, которые возникают на основе чувственного познания. В основании его лежит наглядность, через наглядные образы, упражнения и повторения. Ассоциативная теория – основа объяснительно-иллюстративного метода обучения.

Бихевиористская теория предметом изучения определяет поведение человека. Учение рассматривается как поведенческий акт, происходящий под воздействием стимулов ($S \rightarrow R$). В качестве основных законов обучения и закрепления выделяются: *закон эффекта* (эффект удовлетворения закрепляет возникающие связи); *закон упражняемости* (повторяется временная последовательность стимула и реакции); *закон готовности* (зависимость скорости образования связи от соответствия ее состоянию субъекта).

Когнитивная теория учения (англ. *cognition* – познание) описывает этот процесс как процесс проявления основных психических функций (восприятие, память, мышление и т. д.). Согласно одному из представителей этой теории Дж. Брунеру, процесс учения – это получение новой информации; трансформация имеющихся знаний (расширение, приспособление к выполнению новых заданий); проверка адекватности применяемых способов стоящей задаче.

Деятельностная теория учения основана на представлении о структуре целостной деятельности (потребности – мотивы – цели – условия – действия), в соответствии с данной теорией выстраивается модель современного учения, характеризующаяся активно-исследовательской формой усвоения знаний обучающимися. Согласно этой теории активность в учении стимулируется посредством мотивированного и целенаправленного включения обучающихся в решение учебных задач (проблем).

Для реализации принципиально значимого требования инклюзивного образования, адаптации условий обучения к особенностям образовательных потребностей обучающихся необходима актуализация идей той или иной теории учения в организации образовательной деятельности обучающихся с особенностями развития. Так, в организации образования обучающихся с ЗПР важно учитывать особенности их памяти, поэтому в процессе обучения должны активно использоваться наглядные средства, обобщающие схемы, карточки помощницы и т. п. В понимании механизма учения лиц с ЗПР актуализируются идеи ассоциативной теории, в соответствии

с которой учебная деятельность обучающихся с ЗПР строится через возможность обучающегося воспринимать изучаемый материал на основе наглядных образов, зафиксированных в рисунках, схемах, таблицах. При наличии определенных сложностей для дошкольников и младших школьников представить что-то образно (например, действие, которое необходимо выполнить) механизм ассоциаций помогает усвоить изучаемый материал.

Возможный вариант организации работы над темой с учетом особенностей обучающегося с ЗПР. При изучении членов предложения в качестве ассоциации можно использовать паровоз с вагонами, где паровоз (тепловоз, электровоз, локомотив) – это подлежащее, первый вагон – сказуемое, второй и третий – дополнительные члены предложения. Суть игры в паровозик: каждому ребенку дается карточка, на которой записано слово, представляющее тот или иной член предложения. Задание: прочитать слово на карточке, определить, каким членом предложения оно может быть, организовать паровозик в том порядке, в каком по правилам русского языка выстраиваются слова в предложении.

В качестве теоретической основы обучения детей-аутистов широкое применение получил обучающий подход прикладной поведенческий анализ ППА. Его разработчиком считается И. Лаваас. Реализация данного подхода в обучении детей-аутистов опирается на ряд утверждений, среди которых: любое поведение имеет цель (желание что-то получить, чего-то избежать, привлечь внимание, самостимуляция). Задача педагога – повлиять на поведение обучающегося, усиливая, погашая или заменяя его.

Таким образом, теоретической основой обучения в системе инклюзивного образования могут выступать различные теории учения, что объясняется различиями самих обучающихся и необходимостью адаптировать образовательную систему к особенностям их развития. Это касается не только организации процесса взаимодействия обучающихся с учебной информацией, но и тех средств, которые могут быть использованы в учебных целях. Например, в обучении аутистов широкое применение получили карточки PECS. Использование PECS в обучении позволяет организовать коммуникацию на языке, доступном ребенку-аутисту. С помощью картинок можно научить ребенка произносить слова, базовым навыкам коммуникации и т. п.

я ХОЧУ 	я НЕ ХОЧУ 	НЕ НРАВИТСЯ 	НРАВИТСЯ 
ЕСТЬ 	СПАТЬ 	ПИТЬ 	ГУЛЯТЬ 
РИСОВАТЬ 	ПРЫГАТЬ 	СМОТРЕТЬ ТЕЛЕВИЗОР 	КАЧАТЬСЯ 

Приведенные примеры особенностей организации обучения детей с ОВЗ и детей-аутистов демонстрируют разнообразие технологий обучения, которыми должен владеть педагог инклюзивного образования, умея теоретически обосновать возможности тех или иных средств и методов обучения в решении образовательных задач.

§ 2. Дидактика инклюзивного образования

По определению В. В. Краевского и А. С. Хуторского, «дидактика – это педагогическая теория обучения» [11, с. 3]. Становление современной дидактики прошло длительный путь развития, в процессе которого сформировался понятийный аппарат, выделены основные закономерности и принципы, описаны и обоснованы методы, формы, приемы, средства обучения. Ответы на вопросы разделов дидактики (для чего? зачем? кого учить? чему учить? какими способами учить? и т. п.) формировались под воздействием социальной ситуации развития общества, успехов технического прогресса, результатов педагогических исследований, накопленного опыта педагогических практик. Всемирным достоянием является многообразие дидактических концепций, системно представляющих теоретическую сущность процесса обучения (традиционная, педоцентристская, современная). Основные категории дидактики: преподавание, обучение, учение.

И. П. Подласый раскрывает данные категории следующим содержанием:

Преподавание – упорядоченная деятельность педагога по реализации цели обучения (образовательных задач), обеспечение информирования, воспитания, осознания и практического применения знаний.

Учение – процесс (точнее, сопроцесс), в ходе которого на основе познания, упражнения и приобретенного опыта возникают новые формы поведения и деятельности, изменяются ранее приобретенные.

Обучение – упорядоченное взаимодействие педагога с учащимися, направленное на достижение поставленной цели [18, с. 177].

На протяжении многих десятилетий развития специального образования сформировалась специальная дидактика – теория обучения лиц с нарушениями психофизического развития. Реализация классических принципов дидактики (научности, доступности обучения, сознательности, связи теории с практикой жизни) в работе с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью невозможна без использования особых методов, приемов и средств.

Становление и развитие новой модели образования, где участниками единого воспитательно-образовательного процесса становятся разные по своим потребностям и возможностям обучающиеся, определяют необходимость разработки теории обучения в системе инклюзивного образования. Следуя позиции В. В. Краевского и А. С. Хуторского, можно обозначить ее как дидактику инклюзивного образования. Опорой для построения теории обучения в системе инклюзивного образования одновременно выступают основы общей и специальной дидактики. Их модификации к условиям инклюзивного образования обеспечит теоретически выверенный образ совместного обучения тех и «других» обучающихся. Дидактика инклюзивного образования станет основой разработки эффективных технологий обучения, социально и личностно ориентированного содержания.

Формирование дидактики (теории обучения) инклюзивного образования предполагает уточнение содержания категорий дидактики в свете тех закономерных изменений, которые происходят в обществе. Кроме вышеназванных базовых категорий дидактики к ним относятся: «образование», «знание», «умение», «навыки», «цель», «содержание» и т. д.

Согласно Ю. К. Бабанскому, содержание образования – *«это система научных знаний, умений и навыков, овладение которыми обеспечивает всестороннее развитие умственных и физических способностей школьников, формирование их мировоззрения, морали и поведения, подготовку к общественной жизни и труду»* [17, с. 366]. Однако замена знаниево-центристской модели образования личностно ориентированной внесла свои изменения в значение термина «содержание образования».

Содержание общего образования (ответ на вопрос «чему учить?») хорошо просматривается в требованиях стандартов к результатам освоения обучающимися образовательной программы. Знаниевый компонент содержания общего образования – основа социального опыта, показатели его усвоения – обозначаются в качестве предметных результатов освоения образовательной программы обучающимися. Приобретенный опыт осуществления известных обществу способов деятельности – еще один компонент содержания (*метапредметного* результата освоения образовательной программы). Овладение обучающимся универсальными учебными действиями (УУД) – еще один элемент социального опыта. Третий компонент содержания образования – это процесс прогрессивных изменений свойств и качеств личности, в стандартах общего образования обозначенный как личностный результат освоения образовательной программы.

Личностно-ориентированный подход к содержанию образования, разрабатываемый в трудах И. Я. Лернера и М. Н. Скаткина, В. С. Леднева, Б. М. Бим-Бада, А. В. Петровского, закреплённый в образовательных стандартах, обозначил ценность человека. Ценность человека независимо от его учебных и внеучебных достижений провозглашена в качестве одного из принципов инклюзивного образования.

Показатели предметных, метапредметных, личностных результатов освоения содержания образования обучающимися с ОВЗ сформированы на основе дифференцированного подхода с учетом особенностей их развития и их возможностей. Три выше выделенных с позиции личностно ориентированной концепции компонента присутствуют в содержании начального образования обучающихся, осваивающих варианты программ цензового уровня образования. Личностные результаты освоения содержания образования для обучающихся, осваивающих нецензовый уровень образования, обозначены как возможные к усвоению. Метапредметные

результаты как часть содержания образования в требованиях для учеников начальной школы, которым рекомендовано обучение по программам третьего и четвертого вариантов, отсутствуют [24].

Формальная возможность включения в совместное обучение вместе со здоровыми сверстниками детей, для которых психолого-медико-педагогической комиссией (ПМПК) определены 3-й и 4-й варианты обучения (ст. 79 ФЗ «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ), предполагает создание дидактики обучения, в центре которой находится Человек. Особую методологическую ценность приобретают идеи педагогической антропологии, согласно которой педагог должен хорошо знать обучающегося как члена общества, семьи, знать его состояние и т. п. Такое знание обучающегося не может быть выстроено без интеграции области педагогической науки, обозначенной нами термином «инклюзивная», с другими науками. Дидактика инклюзивного образования выстраивается на основе идей педагогической антропологии, это меняет сущность образования. Она, по мнению Б. М. Бим-Бада, призвана обеспечить «развитие общих способностей личности, т. е. универсальных способов деятельности, генеральной человеческой способности – трудоспособности, а также способности к постоянному совершенствованию» [4, с. 6–7]. Понимание разницы границ возможности обучающихся и создание оптимальных условий для развития каждого – целевой ориентир инклюзивного образования.

При работе с особыми обучающимися необходимо знание педагогом отражений дефекта развития на восприятие обучающимся того или иного материала. Это позволит ему заранее предвидеть сложности при овладении содержанием определенных предметов и использовать методы и средства индивидуализации процесса учения. Например, у обучающегося с дислексией сложности чтения возможны на всех этапах овладения этим видом учебной деятельности, а понимание читаемого характеризуется некоторыми особенностями (не используется смысловая догадка, зрительное восприятие слова требует большего времени). Без целенаправленной педагогической поддержки, построенной с учетом сложностей ступени слогового чтения, ступени становления целостного восприятия слов и предложений и т. п. в ходе коррекционной работы, без снижения планки требований в оценивании обучающегося и стимулирования интереса к чтению овладение ребенком данным видом познавательного универсального учебного действия вряд ли станет возможным.

Дидактика инклюзивного образования исключает универсальные ответы на вопросы: «Чему учить?», «Как учить?», «Какими способами учить?» Образовательная деятельность обучающихся с ОВЗ выстраивается с учетом особенностей их развития, особенностей условий, необходимых для овладения содержанием образования.

Трехкомпонентная модель содержания образования (знаниевый, деятельностный, личностный) отражает идеологическую и методологическую основу современного образования. Ориентация на деятельностный подход в понимании сущности содержания образования – условие для деятельностного развития обучающихся. Во «Всемирной декларации об образовании для всех – удовлетворение базовых образовательных потребностей» указывается, что содержание образования включает, «как необходимый объем навыков (умение читать, писать, владение устной речью, умение считать и решать задачи), так и основное содержание обучения (знания, профессиональные навыки, ценностные установки и воззрения)» [6, с. 4]. Освоение содержания образования обучающимися призвано обеспечить развитие всех его способностей и эффективного вхождения в культуру, в социум.

По мнению В. С. Леднева, строительство содержания образования происходит под влиянием детерминантов глобального уровня; детерминантов, «определяющих структуру содержания» образования; детерминантов содержания и т. д. [13, с. 18]. К глобальным детерминантам он относит закономерности. Именно закономерности социально-экономического и политического развития мира предопределили изменение роли образования в современном мире. В содержание образования все активней включается задача научению учению, так как современная ситуация развития общества требует «образования в течение всей жизни». Решение этой задачи в работе с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью имеет свои особенности. В содержание адаптированных образовательных программ входит коррекционная работа с обучающимися с ОВЗ, она предусматривает научение обучающихся пользоваться разнообразными техническими устройствами (сурдоинформационные средства, тифлоинформационные средства, технические средства для сканирования текста с речевым выводом и т. п.).

Закономерные процессы научно-технического прогресса повысили уровень доступности и качества образования для людей с ограниченными возможностями здоровья, детерминируя рождение модели инклюзивного образования. Роль детерминанты в развитии инклюзивного образо-

вания сыграли и процессы демократизации общества, развитие правовых отношений.

Эффективное вхождение в культуру, жизнь социума обучающихся с нарушениями психофизического развития не будет достигнуто без создания специальных условий для их образования; адаптация образовательной программы, условий ее реализации, результатов освоения под особенности образовательных потребностей обучающихся – важнейшая закономерность обучения в условиях инклюзивного образования. Задача дидактики как области научного знания – установление закономерностей обучения. Выявить такие закономерности, дать знания о них педагогам – задача дидактики инклюзивного образования. Определенные изменения в его организации связаны с одновременной реализацией вместе с основной образовательной программой адаптированных образовательных программ или адаптированных рабочих программ по предметам, введением в зону внимания педагога общих и особых потребностей обучающихся, необходимостью модификации учебного материала и т. п. Все перечисленное диктует необходимость выявления *дидактических закономерностей*, «которые касаются, главным образом, связей между учителем, учеником и изучаемым материалом» [18, с. 179].

Можно выделить следующие дидактические закономерности системы инклюзивного образования:

- увеличение степени вовлеченности каждого обучающегося в образовательный процесс достигается организацией учебных действий с учетом индивидуальных особенностей и уровня возможностей каждого обучающегося, а также особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ;
- замена педагогического доминирования в процессе взаимодействия обучающихся с изучаемым материалом на педагогическую поддержку их образовательной деятельности через индивидуализацию и дифференциацию объема, темпов, уровня сложности решаемых учебных задач;
- сокращение временных рамок для работы со всем классом (группой) и увеличение времени на индивидуальные и групповые формы работы, когда педагог выступает в роли фасилитатора, изначально (планово) или в процессе учения, индивидуализируя характер и объем оказываемой поддержки;
- соблюдение рекомендаций в организации образовательной деятельности обучающихся с ОВЗ, применение методов, приемов, средств обучения, специфичных для данной категории обучающегося с ОВЗ;

- взаимодействие образовательной организации и семьи в планировании целей и организации процесса учения обучающегося с ОВЗ;
- реализация воспитывающей направленности обучения с акцентом на ценность различий между людьми и важность конструктивных межличностных взаимодействий в процессе учения для каждого, а не только того, кто выступает в роли получателя помощи;
- позитивное подкрепление любых, даже минимальных учебных достижений.

Дидактика инклюзивного образования призвана ответить на вопрос, как, следуя идеям личностно ориентированного подхода, научить обучающихся с ОВЗ адекватно оценивать свои возможности в достижении поставленных целей. Подобное умение актуально и для обучающихся, не имеющих нарушений психофизического развития, у которых, кроме этого, должно быть заложено умение понимать отличных от них людей.

Представители современной нейронауки говорят о необходимости учить каждого обучающегося оценивать и воспринимать себя, строить модель психики другого человека. Еще в середине прошлого столетия были открыты зеркальные нейроны. Позднее было доказано, что человеческий мозг способен откликаться не только на движения, но и на чувства и эмоции других людей. По мнению ряда ученых, именно недостаток зеркальных нейронов является причиной аутизма. Целенаправленность педагогических действий в развитии зеркальных нейронных связей мозга обучающихся на основе специально используемых средств, методов, форм организации образовательной деятельности – один из актуальных принципов дидактики инклюзивного образования. Реализация настоящего принципа предполагает развитие эмпатийности обучающихся.

Принципы обучения – это конкретное выражение закономерностей и законов обучения, те исходные требования, реализация которых может гарантировать достижение целевых результатов образования. Согласно В. И. Загвязинскому, принципы обучения – это рекомендации к способам регулирования отношений между участниками образовательного процесса, разрешению всех возможных противоречий, достижению гармонии в решении учебных задач [9]. Как пишет П. И. Пидкасистый, современная дидактика включает систему принципов «как классические давно известные, так и появившиеся в ходе развития науки и практики» [18, с. 180]. С началом цифровой эпохи меняются объ-

ем и скорость информационного потока, способы переработки (восприятие, запоминание, воспроизведение и т. п.) человеком информации. Благодаря этому появляются новые формы построения учебного процесса, а значит, и новые требования к его организации. Практика инклюзивного образования и теоретические исследования его особенностей определяют выделение новых принципов, реализация которых может стать гарантом развития образовательной инклюзии цифровой эпохи.

Особенности организации учебного процесса в условиях инклюзивного образования, связанные с необходимостью равного включения в образовательную деятельность разных обучающихся (проблемы «включения» могут иметь не только обучающиеся с ОВЗ, но и дети-мигранты, дети с девиантным поведением, одаренные дети), предполагают соблюдение следующих принципов обучения:

- ориентация на потребности и возможности каждого в проектировании программы, процесса и результата обучения;
- адекватность образовательных (предметных, метапредметных, личностных) целей относительно каждого обучающегося;
- обеспечение предельной доступности образования за счет тщательного отбора методов, форм, средств обучения, использования интернет-ресурсов;
- понимание и принятие индивидуальных особенностей обучения;
- ориентация на единство диагностики и коррекции, целостность психолого-медико-педагогического сопровождения обучения лиц с особенностями психофизического развития.

§ 3. Технологии обучения в системе инклюзивного образования

Идея равенства образовательных возможностей каждого гражданина России, выделенная в качестве одного из перспективных направлений развития российского образования, определила необходимость поиска новых технологий обучения. Как писала Н. Ф. Талызина, для построения реального педагогического процесса педагог должен владеть системой знаний о нем на технологическом уровне [30, с. 94]. По мнению В. П. Беспалько, любое планирование урока, мероприятия «является началом технологии» [3, с. 5]. Постигание знаний о технологическом уровне инклюзивного образования начинается с понимания смысла

и значения применения термина «технология» к педагогическим явлениям и процессам.

Термин «технология» (греч. *techne* – искусство, мастерство и *logos* – понятие, учение) первоначально был связан с производством, однако с активным внедрением технических средств в образование (ТСО) термин стал применяться и в образовании. В отечественной педагогической науке при всем разнообразии определений понятия «педагогическая технология» можно увидеть и применение общесмыслового значения термина «технология» к воспитательно-образовательному процессу:

– В. П. Беспалько, утверждая необходимость введения понятия «педагогическая технология», определял этим термином **«описание (проект) процесса формирования личности учащегося»** [3, с. 95];

– Б. Т. Лихачев «педагогической технологией» обозначал совокупность психолого-педагогических установок, на основе которых выстраивается организационно-методическая основа педагогического процесса [14];

– В. М. Монахов рассматривает педагогическую технологию как детально продуманную модель педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса; по его мнению, **«педагогическая технология – это мощный дидактический инструмент в руках учителя, несущий в себе широкий спектр дидактических исследовательских функций»** [16, с. 118];

– Г. К. Селевко называет учителя, руководителя образовательной организации технологами учебного процесса, рассматривая обучающегося как объект и субъект образовательной технологии [28, с. 4–5].

Свидетельством успешности выполнения технологической функции в образовании будут образовательные достижения обучающихся. Настоящие достижения разных по потребностям и индивидуальным возможностям обучающихся есть результат целенаправленной педагогической деятельности, построенной с опорой на современные достижения науки; единство целей, содержания, методов и средств обучения; осуществление технологического процесса с учетом всех личностных, педагогических, инструментальных средств и методологических подходов. Перечисленное представляет три аспекта педагогической технологии: научный, **процессуально-описательный; процессуально-действенный**, которые, по мнению Г. К. Селевко, обеспечивают функционирование педагогической технологии **«в качестве науки, исследующей наиболее рациональные**

пути обучения, и в качестве системы способов, принципов и регулятивов, применяемых в обучении...» [28, с. 15].

Выбор способов, принципов и регулятивов обучения осуществляется с опорой на целевые ориентиры современного образования. Социальный заказ общества отражен в требованиях развития социально активной, самостоятельной личности. В качестве методологической основы современного образования обозначены: принцип *субъектности образования; деятельностный подход, личностно ориентированный подход.*

К регуляторам организации обучения в инклюзивном образовании относятся следующие требования:

- сокращение времени работы педагога одновременно со всеми обучающимися;
- реализация принципа дифференциации при планировании содержания учебной деятельности разных обучающихся (объектом дифференциации являются: объем и содержание заданий, временные рамки его выполнения, педагогическая помощь обучающемуся при работе с заданием);
- модификация, адаптация учебного материала в соответствии с особыми потребностями обучающихся с ОВЗ;
- применение при необходимости ассистивных технологий в работе с обучающимися с ОВЗ и формирование у них навыков использования технических устройств в учебной деятельности.

Технологическая грамотность педагога инклюзивного образования предполагает владение информацией о дидактическом наследии прошлого и современном технологическом разнообразии. Осмысление и оценивание с точки зрения современных задач возможностей образовательных технологий, предложенных и описанных отечественными педагогами прошлого, будет способствовать расширению дидактического потенциала урока в системе инклюзивного образования. Среди дидактического наследия прошлого идеи А. Г. Ривина. Педагогическая деятельность А. Г. Ривина выпала на первую треть XX в. Его методика предназначена для изучения обучающимися в ходе урока разнообразных текстов по принципу работы в парах и группах. В начале занятия каждый учащийся получает свой текст, что дает возможность педагогу дифференцировать его содержание по степени сложности и объему с учетом уровня развития обучающегося и особенностей образовательных потребностей. Работая с текстом, учащийся пользуется необходимым оборудованием,

пособиями, картами (обучающийся с ОВЗ может использовать ассистивные устройства) и составляет подробный план по заглавиям абзацев. Каждый абзац текста прорабатывается учащимся в парах с разными напарниками, по ходу обсуждения возможны изменения (уточнения) названия абзаца. Таким образом, каждый абзац текста и его обозначение прорабатываются с разными напарниками, после чего формируется общий план выступления по тексту в малой группе. Рассматривая идеи А. Г. Ривина сквозь признаки интерактивных технологий, можно отметить, что в описанной им методике обучения присутствуют все формы активности:

– *познавательная активность* – работа с текстами, составление плана, выступление по содержанию;

– *социальная активность* – работа в парах, малых группах, способствующая формированию таких социальных умений, как умение выслушать другого, понять его мысль, предложить свой вариант и аргументировать собственное мнение и т. п.;

– *физическая активность* – в ходе урока обучающиеся имеют возможность свободного перемещения по классу.

В дидактическом наследии А. Г. Ривина можно увидеть и другие элементы, выделяемые в описании интерактивных технологий обучения:

– использование общественного ресурса (в отличие от прошлого, сегодня это не только словари и справочники, но и интернет-ресурс);

– изменение роли педагога, который, выступая в роли фасилитатора, стимулирует познавательную активность обучающихся, оказывает дифференцированную помощь, в том числе и на этапах парной и групповой работы;

– процесс обучения осуществляется в условиях активного взаимодействия всех обучающихся.

Понятие «интерактивная технология обучения» тесно связано с термином «интеракция» (от англ. *interaction* – взаимодействие), которое впервые было использовано в социологии и социальной психологии для обозначения способности человека взаимодействовать в режиме беседы, диалога с кем-либо или с чем-либо. **Интерактивная технология обучения – это организация обучающего познания на основе общения (взаимодействия) всех обучающихся.**

Одно из обязательных условий инклюзивного образования – организация обучения для каждого обучающегося в зоне ближайшего развития. Однако эта зона для обучающегося с диагнозом ЗПР или ТНР может отличаться от зоны ближайшего развития их здорового сверстника, поэтому особую ценность приобретают технологии *индивидуализированного обучения*. В отечественной дидактики идеи индивидуализации подходов к обучению представлены:

- технологией индивидуализированного обучения И. Э. Унт;
- адаптивной системой обучения А. С. Границкой;
- обучением на основе индивидуально-ориентированного учебного плана В. Д. Шадрикова.

Они, в свою очередь, формировались на основе аналитического осмысления дидактического наследия зарубежной и отечественной педагогической мысли, передовой педагогической практики.

Технология индивидуализированного обучения И.Э. Унт была ориентирована на право выбора обучающимся самостоятельной работы в школе и дома. (С точки зрения современных подходов право обучающегося на выбор отвечает принципу субъектности образования.) Организация самостоятельной работы строилась на основе индивидуальных планов (в условиях инклюзивного образования – индивидуальные учебные планы, образовательные маршруты). По технологии И. Э. Унт, индивидуальные учебные задания, рабочие тетради на печатной основе, руководства к заданиям призваны были обеспечить построение учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей обучающихся. Модификация идей И. Э. Унт к условиям инклюзивного образования – один из вариантов совместного обучения детей с ОВЗ и их здоровых сверстников. А сегодня такое совместное обучение может быть рекомендовано и ребенку с тотальным нарушением слуха или зрения, ребенку-аутисту и ребенку с задержкой психического развития и т. п.

Не меньшие перспективы в решении проблемы совместного обучения в системе инклюзивного образования имеет и идея адаптивной системы обучения А. С. Границкой. Технология адаптивного обучения предполагает нелинейную конструкцию урока: «часть первая – обучение для всех, часть вторая – два параллельных процесса: самостоятельная работа учащихся и индивидуальная работа учителя с отдельными учениками» [19, с. 122]. В процессе обучения использовались специальные карточки

заданий, работа сменных пар и т. д. Возрастающая возможность работы учителя не со всем классом, а с отдельными обучающимися или парами повышает результативность обучения, ведь индивидуализированная помощь педагога осуществляется в зоне ближайшего развития отдельно каждого. Для ребенка с ОВЗ такая возможность включения в образовательную деятельность – залог успешности совместного обучения.

Дидактические идеи В. Д. Шадрикова об обучении на основе индивидуально ориентированного учебного плана, который формируется с учетом уровня развития ребенка, предполагали формирование шестиуровневой модели обучения. Шесть уровней сложности заданий позволяли осуществлять учебный процесс, посильный для всех обучающихся. Среди концептуальных идей В. Д. Шадрикова – идея адаптации содержания обучения к возможностям ребенка [19]. Настоящая идея является основополагающей идеей современного образования, согласно ей, не ребенок должен адаптироваться к требованиям образовательной среды, а образовательная среда должна быть адаптирована к особенностям ребенка. Модифицируя идеи В. Д. Шадрикова к современным образовательным программам и условиям их реализации, мы можем сохранить эмоциональное благополучие многих обучающихся. Обучающийся с диагнозом РАС, обладающий уникальными математическими способностями, но не владеющий (плохо владеющий) речью, сможет быть успешен при выполнении задания по русскому языку, составленному с учетом его уровня речевого развития.

Повышение уровня технологической готовности современного педагога для работы в системе инклюзивного образования предполагает знакомство с опытом организации обучения в инклюзивном образовании в зарубежных странах. Здесь история совместного обучения имеет более длительный период, за который накоплен позитивный опыт совместного обучения. В системе инклюзивного образования зарубежных стран активно применяются разнообразные формы индивидуализированного обучения: обучение по вариативному плану; активному применению бланковых методик, которые дают возможность обучаться в разных темпах; применение заданий разной степени сложности; возможность выбрать привлекательное по форме задание и т. п.

Особой популярностью в зарубежной школе пользуется технология совместного обучения (*cooperative learning*). Настоящая технология

предполагает, что при изучении нового материала основные идеи обзорно излагаются педагогом, после этого организуется работа групп по созданию группового проекта или презентации. Если среди членов группы оказывается обучающийся с нарушениями умственного развития, то содержание его участия в групповой работе и его результаты освоения темы проектируются педагогом с учетом его возможностей. Например, при изучении творчества писателя, когда его сверстники должны будут ознакомиться и запомнить основные вехи творчества, основные произведения, для «особого» участника групповой работы нужно запомнить минимум информации (имя писателя; возможно, название одного произведения).

Реализация технологии совместного обучения в условиях инклюзивного образования предполагает анализ работ идеологов данной модели образования. Практические рекомендации по применению этой технологии на уроках можно найти в работе Д. Джонсон, Р. Джонсон, Э. Джонсон-Холу-бек. Авторы отвечают на вопрос, что такое сотрудничество, дают описание теории и истории вопроса, характеристику основных элементов обучения в сотрудничестве и т. п. [8].

Существуют разные варианты **обучения сотрудничеству**:

– Student Team Learning (STL, обучение в команде) – успех работы группы определяется результатами, достигнутыми каждым ее членом в постоянном взаимодействии с другими членами группы;

– Jigsaw (с англ. – ажурная пила) – обучающиеся «организуются в группы по 4–6 человек для работы над учебным материалом, который разбит на фрагменты»;

– Learning Together (учимся вместе) – класс (студенческая группа) разделен на однородные (по уровню обученности) группы в 3–4 человека, каждая из которых получает общее задание, являющееся подзаданием большой темы, над которой работают все [22].

Технологическая составляющая современного обучения достаточно разнообразна. Проектируя учебную деятельность обучающихся в условиях идеи инклюзии, педагог должен помнить о том, что включение всех в учебную деятельность будет успешным, если поставленные учебные задачи будут доступны для решения, если учебная деятельность будет интересна и увлекательна. Выстраивая взаимодействие обучающихся с учебным материалом, важно помнить, что возможность общения в процессе учения стимулирует интерес к нему, но и общению детей надо учить.

§ 4 Компьютерные технологии и технические устройства в системе инклюзивного образования

Одним из направлений развития современного образования является активное использование в нем информационных технологий, построенных на основе компьютерных устройств. Уникальность данных технологий, по мнению И. В. Роберт, определяется возможностью быстрого получения педагогом обратной связи о степени освоения обучающимся учебного материала, визуализацией учебной информации, легким доступом к достаточно большому объему информации, автоматизацией процесса учения [27]. Информационно-компьютерные технологии в образовании – это технологии, в которых процесс обучения предполагает работу обучающихся с информацией посредством использования разнообразных компьютерных устройств и специального программного обеспечения.

Благодаря широкому применению информационных технологий, компьютерных устройств, сети Интернет у педагога появляются новые возможности в решении образовательных задач. Это – индивидуализация темпов и содержания процесса обучения, стимулирование познавательного интереса обучающихся за счет применения более привлекательных для них средств обучения, включение в процесс восприятия учебной информации разных типов сенсорных систем (визуальной, слуховой, кинестетической) и т. д. Преимущества компьютерных информационных технологий делают реальностью обучение детей с нарушением слуха или зрения вместе с их сверстниками. Использование настоящих технологий в образовательных целях может выстраиваться в разных формах обучения.

Особую популярность в последнее время приобретают дистанционные формы обучения. Дистанционное обучение предполагает опосредованное взаимодействие педагога и обучающихся. Преимущество дистанционных форм обучения лиц с особенностями психофизического развития связано с тем, что обучающийся занимается по индивидуальному расписанию, самостоятельно дозируя учебное время, корректируя его со своим здоровьем. Дистанционные формы обучения позволяют решить и проблемы ограниченных возможностей лиц с инвалидностью, связанных с необходимостью добраться до учебного заведения или перемещаться в помещении, где отсутствуют лифт или подъемник.

Недостаточная доступность среды и приспособленность большинства помещений образовательных учреждений к особенностям образовательных потребностей обучающихся с нарушениями опорно-двигательной системы или зрения делает дистанционные формы обучения в реализации образовательных прав лиц с ОВЗ и инвалидностью. Широкое использование в образовании возможностей компьютерных технологий, программного обеспечения гарантирует доступность образования.

Развитие дистанционных форм обучения в системе общего образования способно обеспечить более высокое качество обучения ребенка с ОВЗ, который по причине заболевания не может ходить в школу. При этом уровень технического прогресса способен не только обеспечить взаимодействие обучающегося с ОВЗ с учебной информацией, но и его сверстниками, сделав реальным его виртуальное присутствие в классе. Такое виртуальное присутствие дает возможность ученику, чьи возможности здоровья не позволяют ходить в школу, стать одним из участников учебного взаимодействия, вместе с другими осваивая учебный материал.

Равная доступность образования для обучающихся с ОВЗ – не только приспособленность всех помещений учебного заведения к особым потребностям обучающегося с ОВЗ, но и обеспечение равных возможностей для их участия в урочной и внеурочной деятельности, что предполагает техническую и методическую оснащенность образовательного процесса.

Наличие у обучающихся с ОВЗ особых образовательных потребностей предполагает использование специализированных технологий и устройств для организации учебного процесса. Их применение позволяет создать специальные условия обучения, рекомендованные психолого-медико-педагогической комиссией и зафиксированные в требованиях стандартов. Для обучения лиц с нарушением слуха, зрения, речи, двигательными ограничениями необходимы специальные программные устройства, особые аппаратные средства, устройства для ввода текста или записи.

Так, в обучении лиц с нарушением слуха может применяться индивидуальный слуховой тренажер «Бекар», который:

- позволяет слышать всем тугоухим и глухим людям, имеющим остаточный слух;
- обеспечивает понимание 85–90 % речевой информации без чтения с губ;

– исключает дискомфорт, значительно снижает время адаптации к аппарату;

– обеспечивает возможность заниматься самостоятельным тренингом при обучении «Видеть, слышать, говорить», используя слух, зрение и жестовый язык и т. д.» [24, с. 120].

Применение в образовании специально разработанных информационных технологий, технических устройств и программного обеспечения необходимо для решения компенсаторных задач в обучении, «альтернативные форматы – например, доступный HTML, говорящие книги системы DAISI...» приобретают особую значимость для равноправного участия в образовательном процессе обучающихся с нарушением развития [19, с. 134–135].

Когда речь идет о повышении доступности чего-либо для лиц с инвалидностью, вводятся новые термины – ассистивные устройства и технологии. Ставшие результатом прогресса технической мысли ассистивные технологии помогают лицам, имеющим те или иные нарушения психофизического развития, лучше слышать, видеть, перемещаться и даже передавать свое мнение. Перевод термина «ассистивные» (англ. *assist*) – помогать, содействовать, ассистировать.

К ассистивным устройствам и технологиям относят инвалидные коляски с автоматическим управлением, благодаря которым повышается возможность человека передвигаться в пространстве самостоятельно; различные слуховые аппараты; приспособления для коррекции зрения и т. д. Настенная индукционная панель в актовом зале образовательной организации позволяет ребенку с нарушением слуха быть включенным во все проводимые здесь мероприятия. Панель обеспечивает передачу звукового сигнала с микрофона на слуховые аппараты обучающихся с нарушением слуха.

Включение разнообразных технических устройств и специальных компьютерных программ в обучение предполагает педагогическую деятельность, направленную на обучение учащихся с ОВЗ пользоваться ими для рациональной организации своей учебной деятельности.

Специальные технические средства необходимы для создания учебного места обучающегося той или иной нозологии:

– для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата могут быть необходимы специальная программируемая клавиатура (предна-

значена для тех, кому тяжело управлять мышкой и работать на клавиатуре), специализированная система регулируемой рабочей поверхности, которая может быть настроена под индивидуальные особенности ребенка;

– для детей с нарушением слуха в оборудовании учебного места необходим аппаратно-программный комплекс, в который входят коррекционно-развивающий программный комплекс для проведения коррекции слуха и речи, портативный персональный компьютер, интерактивная доска с интерактивным устройством для подключения к компьютеру, мультимедийный проектор;

– аппаратно-программный комплекс для детей с нарушением зрения включает универсальный цифровой планшет, с помощью которого учащиеся могут получать представления о формах и размерах изображений, освоить графический язык общения, передачи и хранения информации. Программное обеспечение позволяет озвучивать информацию.

Компьютерные устройства и программное обеспечение необходимы и для проведения коррекционной работы.



Игровое и реабилитационное оборудование для проведения коррекционной работы с обучающимися с синдромом РАС

Уже в последние десятилетия XX в. в работе логопеда стали использоваться специальные компьютерные программы для формирования и коррекции фонетической стороны речи. Программно-аппаратный ком-

плекс «Видимая речь» состоит из 14 модулей (Наличие звука, Громкость, Громкость и голос, Звонкость и т. д.), построенных на идее визуального контроля речи и игровом принципе работы. Наличие анимационных заставок способствует повышению мотивационной готовности ребенка к занятиям.

Модуль «Громкость»

Предназначен для контроля и обработки громкости речевой активности. Чем громче речевая активность пациента, тем больше шар у мальчика на экране монитора. Заданный образец громкости можно визуализировать на экране и построить упражнение по принципу достижения необходимого предела громкости



Лабораторией компьютерных технологий института коррекционной педагогики РАО разработан пакет специализированных образовательных программ для обучения обучающихся с ОВЗ («Мир за твоим окном», «Состав слова», «Развивающие игры в среде "Лого"», цикл специализированных программ «Картина мира» и др.). Использование настоящих программ в образовательной деятельности дошкольников и младших школьников позволяет осуществить диагностику развития ребенка и провести коррекцию нарушений, препятствующих обучению. Компьютерные специализированные программы сформированы с учетом закономерностей развития обучающихся различных нозологий, их применение способствует повышению эффективности коррекционно-образовательного процесса.

В современную систему логопедических занятий активно внедряются новые компьютерные технологии и технические устройства. Так, для работы с детьми с речевыми нарушениями разработаны программный комплекс для интерактивных занятий по коррекции речи и программный комплекс для занятий по коррекции недоразвития речевых функций. В комплекте с программами предоставляется мультимедийный логопедический стол, благодаря техническим возможностям которого педагог имеет возможность варьировать игровыми сюжетами и действиями при обработке каждого задания.



**Мультимедийный
логопедический стол**

Выдающимся изобретением, которое может не только успешно использоваться в целях коррекционной работы с обучающимися с ОВЗ, но и в работе с их здоровыми сверстниками, является «Саундбим» (Soundbeam).



Саундбим

Саундбим – особый способ игры на музыкальных инструментах, при помощи его можно решить большое множество коррекционных задач в работе с детьми с двигательными нарушениями, синдромом РАС, гиперактивностью. Благодаря ультразвуковому лучу, отражающемуся от любой поверхности тела человека, рождаются музыкальные фразы

или звуки. Музыкальный луч «Саундбим» может быть использован для двигательного развития ребенка (мелкой моторики рук, двигательных умений), способствовать формированию у него ощущений собственного тела, развивать воображение через движение и звук и т. д.

Развитие современных компьютерных технологий, удивительные достижения в области науки и техники сделали реальным преодоление преград, связанных с сенсорными, двигательными, поведенческими нарушениями, для включения имеющего их человека во все формы жизнедеятельности. Задача образовательных организаций – использовать все доступные для них компьютерные технологии и технические устройства в организации образовательной деятельности обучающихся с ОВЗ.

§ 5. Технологии коррекционно-развивающей деятельности в работе с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью

Термин «коррекция» происходит от латинского слова *correctio*, что в переводе означает «исправление». Этим термином обозначается система психолого-педагогических действий, предназначенных для исправления (ослабления, сглаживания) недостатков психофизического развития детей с ограниченными возможностями. В качестве фундаментальных положений, на которых базируется коррекция как система психолого-педагогических действий, называются:

- учение о роли ведущей деятельности в процессе развития (А. Н. Леонтьева);
- положение о социальной ситуации развития Л. С. Выготского;
- идеи С. Л. Рубинштейна о формах психологических контактов между людьми;
- концепция В. Н. Мясищева, «согласно которой личность есть продукт системы значимых отношений» (коррекционный процесс включает самого ребенка и его окружение);
- идеи Д. Б. Эльконина о коррекционном потенциале игры, благодаря которой возможно включение человека «в процессе специально организованных групповых коррекционных занятий» [7, с. 7].

Коррекционно-развивающая деятельность осуществляется в целостном педагогическом процессе и направлена на исправление вторичных отклонений в развитии ребенка с ОВЗ и инвалидностью. В образователь-

ных стандартах общего образования присутствуют требования к организации коррекционной работы как важной составляющей процесса обучения и воспитания лиц с особенностями психофизического развития. Появление такого требования отражает современную идеологию образования, которое должно быть одинаково доступно для здорового ребенка и его сверстника с нарушениями психофизического развития. Как записано в образовательных стандартах основного общего образования, «программа коррекционной работы должна быть направлена на коррекцию недостатков психического и (или) физического развития детей с ограниченными возможностями здоровья, преодоление трудностей в освоении основной образовательной программы основного общего образования, оказание помощи и поддержки детям данной категории» [32]. Подобное предназначение программы зафиксировано и в других стандартах общего образования. Это свидетельствует о четко развиваемой в системе российского образования тенденции в образовании обучающихся с особенностями развития – образовательная организация должна адаптироваться к особенностям образовательных потребностей лиц с нарушениями психофизического развития.

Программа коррекционной работы призвана обеспечить условия для построения индивидуальных маршрутов развития детей с ОВЗ, способствовать созданию специальных условий для их обучения и т. п. Содержание коррекционной работы с обучающимися формируется с учетом особенностей дефекта развития и может предусматривать:

- совершенствование движений и сенсомоторное развитие (например, мелкой моторики рук, артикуляции и т. д.);
- коррекцию разных сторон психологической деятельности (например, зрительной памяти и восприятия, слухового внимания и т. п.);
- развитие различных видов мышления и основных мыслительных навыков (анализа, синтеза, обобщения, сравнения, абстрагирования);
- развитие речи и речевой деятельности;
- развитие эмоционально-волевой сферы, коммуникационных умений.

Реализация требований стандартов в организации коррекционной работы предполагает понимание сущности технологического подхода к ней.

Сущность технологического подхода в организации коррекционной работы заключается в конструировании всего процесса коррекции. Объ-

ектом конструирования являются целевые ориентиры. Цели коррекционной деятельности определяются с учетом отраженного в стандартах социального заказа к предметным, метапредметным, личностным результатам образования и особым образовательным потребностям обучающегося с ОВЗ, зафиксированным в рекомендациях ПМПК (психолого-медико-педагогической комиссии) или индивидуальной программе реабилитации и абилитации. Объектом конструирования является и сам процесс работы с обучающимся на каждом из этапов коррекционной деятельности (диагностическом, коррекционно-развивающем, консультативном, информационно-просветительском). Технологический подход к коррекционной работе позволяет предсказать ожидаемые результаты и управлять процессом движения конкретного обучающегося к их достижению. Формальная возможность для каждого ребенка, независимо от уровня нарушения его психофизического развития обучаться рядом с домом, определяет особую значимость технологического подхода. Технологии коррекционной работы с обучающимися с ОВЗ обеспечивают реабилитационное пространство их развития как субъектов образовательной деятельности и субъектов межличностных отношений.

Содержание коррекционной работы конкретизируется в примерных адаптированных образовательных программах основного общего образования. Так, в Проекте примерной адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования слабослышащих детей, детей с амблиопией, косоглазием содержание коррекционно-педагогической деятельности включает «развитие слухового внимания на знакомые и мало знакомые звуки и шумы, отличающиеся громкостью, высотой, длительностью звучания...»; «развитие видов слухового восприятия (речевой слух, музыкальный слух, предметно-объектный слух, акустический облик)...»; развитие тактильных и осязательных ощущений ребенка и т. п. [26].

Коррекционная работа опирается на специальные методы, по мнению И. П. Подласого, к ним относятся «субъективно-прагматический, метод естественных последствий, метод возмещения, метод коррекции через труд («трудоулов метод») и некоторые другие» [21, с. 80]. Применение субъективно-прагматического метода в коррекционной работе с обучающимися заключается в создании условий, когда воспитанник будет стремиться получать положительные отзывы. В организации коррекционной

работы с обучающимися с ОВЗ могут быть использованы называемые И. П. Подласым модификации субъективно-прагматического метода: личные карточки совершенствования тех или иных речевых, двигательных, мыслительных навыков; мониторинг овладения жизненными компетенциями (например, адекватно оценивать свои возможности и ограничения).

Цель коррекционной работы с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью – в создании условий, способствующих развитию всех сторон личности обучающегося, компенсации нарушений психофизического развития за счет не затронутых болезнью функций организма. В научной литературе существуют разнообразные подходы к классификации принципов коррекционной деятельности. Коррекционная деятельность опирается и на общепедагогические принципы (целенаправленность педагогического процесса, целостность и системность педагогического процесса, гуманистическая направленность и т. д.), и на специальные, отражающие ее специфику.

«Педагогический принцип – это одна из педагогических категорий, представляющая собой основное нормативное положение, которое базируется на познанной педагогической закономерности и характеризует наиболее общую стратегию решения определенного класса педагогических задач (проблем), служит одновременно системообразующим фактором для развития педагогической теории и критерием непрерывного совершенствования педагогической практики в целях повышения ее эффективности». В. И. Андреев [2, с. 149].

Л. М. Крыжановская относит к принципам коррекционной работы принцип развития динамичности (обучение выстраивается таким образом, чтобы, решая учебную задачу, обучающийся мог раскрыть свои возможности и способности); принцип продуктивной обработки информации (обучение организуется таким образом, чтобы обучающий имел возможность совершения поисковых действий, выбора и принятия решения); принцип развития и коррекции высших психических функций (развитие психических процессов происходит в процессе каждого занятия) [12]. Следование технологическому подходу в разработке технологий коррекционной работы означает соблюдение принципов и закономерностей в выстраиваемой деятельности. Опора на названные выше принципы сделает более результативным процесс коррекционной работы с об-

учающимися, имеющими те или иные нарушения развития. При этом особо важно помнить, что обучающиеся одной нозологии могут иметь разную степень нарушения развития, и поэтому в коррекционной программе соблюдается принцип дифференциации ее содержания.

Программа коррекционной работы проектируется в соответствии с образовательным стандартом, с учетом рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) или индивидуальной программы реабилитации и абилитации (ИПРА) для детей с инвалидностью. Коррекционно-развивающая работа включает систему индивидуальных и групповых занятий с обучающимся для преодоления трудностей в обучении. Среди мероприятий программы коррекционной работы – эмоционально-волевое и личностное развитие ребенка, консультативная работа специалистов с семьей и педагогами.

Технологический подход к коррекционной деятельности, как отмечает Г. Г. Мисоренко, позволяет «определить, на каком этапе у ребенка произошел сбой, и установить причину неудачи в усвоении учебного материала» [15, с. 4]. Выявив роль особенности индивидуального развития обучающегося, уровня адекватности условий обучения его особенностям, можно выстроить содержание не только коррекционно-развивающей работы, но и консультационной, информационно-просветительской. Как уже отмечалось, эти направления деятельности являются обязательными элементами программы коррекционной работы. Это способствует обеспечению комплексного подхода к работе с обучающимися с ОВЗ.

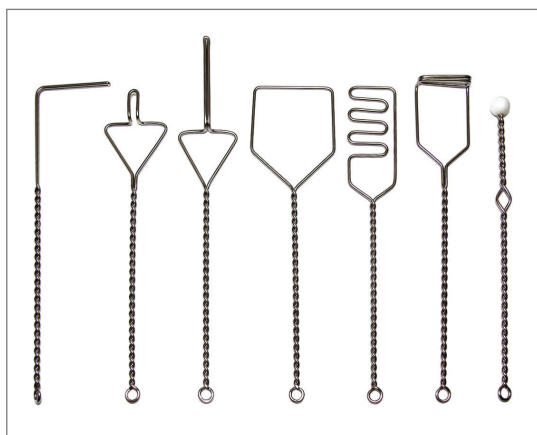
Благодаря развитию науки и техники значительно обогатились формы и методы реабилитационной работы с обучающимися, появились новые технологии в коррекции двигательных, речевых и других нарушений развития. В России находят применение зарубежные практики реабилитации. В 1999 г. в Великобритании был запущен проект «MOVE – Европа», направленный на повышение двигательных возможностей детей и взрослых. Программа проекта предоставляет научно обоснованную структурированную систему работы с детьми и взрослыми, которые не могут самостоятельно ходить и сидеть. Соединив терапию и реабилитацию в системное целое, программа обеспечивает повышение функциональной активности лиц с тяжелыми двигательными нарушениями.

Для обучающегося с двигательными нарушениями реабилитационные мероприятия, проведенные в рамках программы «MOVE», будут

способствовать повышению возможностей освоения образовательной программы. Применение программы «MOVE» для детей с ДЦП раннего возраста даст им шанс, хотя бы в укороченном временном варианте, быть включенными в образовательный процесс дошкольной организации, получая опыт социального взаимодействия со сверстниками.

Большое количество технологий коррекционной работы направлено на диагностику и преодоление речевых нарушений. Т. Г. Визель дает описание вида логоритмической диагностики, который включает обследование состояния подкоркового интерактивного ритма, состояния периодического ритма, способности к ритмико-смысловым координациям [5].

В коррекции речевых нарушений для постановки звуков широко применяются разнообразные зонды. В постановке свистящих и шипящих звуков используется зонд-шпатель, для постановки звука Л необходим зонд «Рамка», при постановке звука Р – зонд-шарик (см. рис.). Все зонды нужны и для проведения инструментального массажа.



Зонды для постановки звуков

В коррекционно-развивающей деятельности, проводимой специалистами-дефектологами, большой арсенал разнообразных методов, в том числе созданных для коррекции конкретных нарушений развития. Так, для коррекции оптической дисграфии широко применяются кинезиологические и зрительные упражнения. Например, рассматривание образцов начертаний букв, рисование с закрытыми глазами букв рукой или ногой в воздухе или на столе, конструирование букв из ниточек, бусинок и т. п. [33].

В коррекционной деятельности активно реализуются идеи нейронауки, для развития внимания и координации движений используются нейропсихологические игры и упражнения. Примеры таких упражнений представлены на рисунке.



Нейропсихологические игры

Широкое применение в коррекционной работе получили арт-терапевтические технологии. Это – изотерапия (работа с рисунком и цветом, глиной и пластилином и т. п.), сказкотерапия (чтение и сочинение сказок, стихов и т. п.), музыкотерапия (воздействие музыки), танцевальная терапия и т. д. Так, для работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) активно применяется метод спонтанных рисунков, выполненных в абстрактной манере, путем ритмичных движений руки, хаотичных мазков, разбрызгивания краски, размазывания. Нетрадиционные техники рисования, аппликации приобретают все большую ценность для коррекционно-развивающих мероприятий.

В последние годы активное применение в работе с обучающимися с ОВЗ получил метод сенсорной интеграции. Теория и практика сенсорной интеграции берут начало с 90-х гг. прошлого столетия и связаны с именем калифорнийского терапевта Э. Д. Айрис. Метод ориентирован на упорядочивание ощущений, полученных ребенком из окружающего мира, посредством разнообразных игровых техник, использования спе-

циального оборудования, воздействующего на аудиальную, визуальную, кинестетическую, вестибулярную сферы человека. Применение метода в работе с детьми с различными сенсорными нарушениями направленно на их коррекцию и стимулирование работы мозга для упорядочивания получаемых ощущений.

Активно используются для целей коррекционной работы игровые технологии. Они могут применяться для коррекции и развития фонематического слуха или формирования правильного произношения детей с общим недоразвитием речи. Игры-конструирования на основе лего-технологий необходимы в коррекционной работе с детьми с нарушением опорно-двигательной системы.

Развитие модели инклюзивного образования невозможно без создания специальных условий, обеспечивающих повышение уровня доступности образования для обучающихся с ОВЗ. Инновационные процессы в коррекционной работе, которые ведут к появлению новых диагностических методик по выявлению причин нарушения учения, общения и поведения, новых методов коррекции нарушений и развития, не затронутых болезнью функций мозга, – одно из условий успешности реализации идеи инклюзии в образовании.

Вопросы для самоконтроля

1. Дать характеристику процессу обучения. Проанализировать одно из определений понятия «обучение».
2. Какие изменения в содержании понятия «социальный опыт» связаны с развитием модели инклюзивного образования? Как данные изменения были предопределены политическими, социально-экономическими переменами, произошедшими в мировом сообществе?
3. Каково значение термина «фасилитация»?
4. Какими качествами и профессиональными знаниями должен обладать педагог, чтобы успешно играть роль фасилитатора?
5. Дать характеристику деятельностного подхода и особенностей его реализации в условиях инклюзивного образования.
6. Чем вы можете объяснить актуальность теоретического разнообразия в построении учебной деятельности обучающихся в условиях инклюзивного образования?

7. Назвать основные категории дидактики, уточнить определение для каждой из них с учетом специфики инклюзивного образования.

8. Что определяется в качестве результатов освоения обучающимся образовательной программы? Как проявляется принцип дифференциации в определении результатов образования обучающихся с особыми образовательными потребностями?

9. Проработать текст параграфа 2 и выделить дидактические закономерности инклюзивного образования.

10. Раскрыть сущность и значение термина «педагогическая технология». Чем можно объяснить использование термина в системе образовательных отношений?

11. Обосновать актуальность применения интерактивных технологий. В чем специфика их использования в условиях инклюзивного образования?

12. Какие технические устройства и программы могут быть использованы для обучения лиц с ОВЗ?

13. Чем объясняется популярность дистанционной формы обучения в работе с обучающимися с особыми образовательными потребностями?

14. Перечислить фундаментальные исследования, на которых базируется технология коррекционной работы с обучающимися.

15. Подготовить сообщение о содержании коррекционной работы с обучающимися одной из нозологий.

16. Какие современные технологии используются в коррекционных целях в работе с обучающимися с ОВЗ?

Список литературы

1. Алехина, С. В. Инклюзивное образование: история и современность. – М.: Педагогический университет «Первое сентября». 2013. – 33 с.

2. Андреев, В. И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учеб. пособие / В. И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2013. – 500 с.

3. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогические технологии. / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика. 1989. – 192 с.

4. Бим-Бад, Б. М. Очерки по теории образования, обучения и воспитания. Общая дидактика. Антропологические основы образования

[Электронный ресурс]. – URL: http://www.bim-bad.ru/docs/StEdu/studies_in_theory_of_education.pdf (дата обращения: 21.03.18).

5. Визель, Т. Г. Коррекция заиканий у детей. – М.: Изд-во АСТ, 2009. – 222 с.

6. Всемирная декларация об образовании для всех. (Рамки действий для удовлетворения базовых образовательных потребностей). – Джомтхен, Тайланд от 09.03.1990 [Электронный ресурс]. – URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/jomtien.pdf (дата обращения: 15.02.18).

7. Гонеев, А. Д. и др. Основы коррекционной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева, Н. В. Ялпаева; под ред. В. А. Слостенина. – 2-е изд., перераб. – М.: Академия, 2002. – 272 с.

8. Джонсон, Д., Джонсон, Р., Джонсон-Холу-бек, Э. Методы обучения. Обучение в сотрудничестве. – СПб.: Экономическая школа, 2001. – 256 с.

9. Загвязинский, В. И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.

10. Концепция Федерального Государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья // Н. Н. Малофеев, Н. С. Никольская, О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова [Электронный ресурс]. – URL: <http://институт-коррекционной-педагогика.рф/fgos-2/> (дата обращения: 1.02.18).

11. Краевский, В. В. Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 352 с.

12. Крыжановская, Л.М. Психологическая коррекция в условиях инклюзивного образования. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2013. – 170 с.

13. Леднев, В. С. Научное образование: развитие способностей к научному творчеству. 2-е изд., испр. – М.: МГАУ, 2002. – 120 с.

14. Лихачев, Б. Т. Педагогика: курс лекций / Б. Т. Лихачев; под ред. В. А. Слостенина. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2010. – 647 с.

15. Мисаренко, Г. Г. Коррекционно-развивающие технологии в работе логопеда общеобразовательной школы // Логопед, 2004. – № 1. – С. 4–10.

16. Монахов, В. М. разработка прогностической модели развития теории обучения для ИТ-образования / В. М. Монахов // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2017, Т.13. — № 2. – С.111–121.

17. Педагогика / под ред. Ю. К. Бабанского. – М. , 1988. – 479 с.

18. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Российское педагогическое агентство, 1996. – 602 с.

19. Педагогика и психология инклюзивного образования: учеб. пособие / Д. З. Ахметова, З. Г. Нигматов, Т. А. Челнокова, Ю. Г. Юсупова и др.; под ред. Д. З. Ахметовой. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2013. – 204 с.

20. Подласый, И. П. Курс лекций по коррекционной педагогике. Для средних специальных учебных заведений. – М.: Владос, 2002. – 352 с.

21. Подласый, И. П. Педагогика: учебник. – М.: Высшее образование, 2007. – 540 с.

22. Полат, Е. С. Обучение в сотрудничестве. – М.: Прогресс, 2010. – 209 с.

23. Преемственная система инклюзивного образования: в 2 т. Т. II / А. В. Тимирясова, Д. З. Ахметова, З. Г. Нигматов, Т. А. Челнокова, А. В. Кочергин. – Казань: КИУ им. В. Г. Тимирясова (ИЭУП), 2016. – 460 с.

24. Приказ Минобрнауки России № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» от 19 декабря 2014 г. [Электронный ресурс]. – URL: <https://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai> (дата обращения: 18.02.18).

25. Приказ Минобрнауки России № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» от 19 декабря 2014 г. [Электронный ресурс]. – URL: <https://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai> (дата обращения: 18.02.18).

26. Проект примерной адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования слабовидящих детей, детей с амблиопией, косоглазием. [Электронный ресурс]. – URL: <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/doshkolnoe-obrazovanie/anonsy/120120181417.html> (дата обращения: 10.09.18).

27. Роберт, И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования – М.: ИИО РАО, 2010. – 140 с.

28. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

29. Сластенин, В. А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

30. Талызина, Н. Ф. Технология обучения и ее место в педагогическом процессе // Совр. высш. шк. 1977. – № 1 (17). – С. 91–96.

31. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1989. – 320 с.

32. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5–9-й классы). – URL: <https://минобрнауки.рф/938> (дата обращения: 10.09.18).

33. Яцель, О. С. Коррекция оптической дисграфии у младших школьников: конспекты логопедических занятий. – М.: Гном, 2013. – 72 с.

Глава VI

ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

§ 1. Воспитание как социальное явление

Понятие «воспитание», которое считается одной из базовых категорий педагогики, многозначно по своему характеру. Термин «воспитание» используют для обозначения общественного явления; воздействия или взаимодействия, ориентированных на передачу социальных установок, норм, ценностей отдельных групп или общества в целом; деятельности (не только профессиональной, но и любой); результата (например, отраженный в словосочетаниях «плохое воспитание» или «хорошо воспитанный человек») и т. д. Каждое из приведённых значений термина «воспитание» – свидетельство того, что воспитание – это не только педагогическая категория. Понимание обозначаемого термином «воспитание» социального явления позволит осмыслить сущность самого явления в ракурсе проблем инклюзивной педагогики. В отечественной науке теория социального воспитания формировалась в работах В. Г. Бочарова, Б. З. Вульфова, А. В. Мудрика и др. Как пишет М. М. Плоткин, «для теоретического осмысления возникновения, развития и становления социального воспитания важно исходить, прежде всего, из того, что человек как существо социальное есть продукт социальных отношений» [16, с. 11]. Развитие социальных отношений в современном мире происходит в соответствии с идеями гуманизма, принципами гуманизации, определившими необходимость изменения социального статуса лиц с особенностями психофизического развития.

Воспитание как социальное явление в широком смысле – это передача младшим опыта, накопленного старшим поколением. Под социальным опытом, передаваемым новому поколению, понимаются знания и умения, нравственные, эстетические и правовые нормы и т. п. Предыдущий социальный опыт взаимодействия людей с нарушениями развития и людей без таких нарушений выстраивался с позиции медицинской модели инвалидности, согласно которой эта категория лиц, нуждающаяся в помощи. В этой связи к позитивным установкам воспитания подрастающего поколения отнесено умение (желание, стремление) прийти на помощь. В современном мире формируется новый взгляд на человека с особенностями психофизического развития, которые принимаются как некоторые качества (свойства) личности. Эти изменения призваны внести перемены в процесс воспитания, формируя новый опыт принятия человека с нарушением зрения, слуха, ментальными нарушениями как равного партнера социальных отношений, чья ограниченность вовлечения в них есть следствие недостаточного уровня доступности самой среды. Инклюзивное образование становится новой формой социального бытия, важной ступенькой развития социальности, где те или иные нарушения развития человека не ведут к сегрегации.

Воспитание как социальное явление в узком смысле есть направленное воздействие на человека различных общественных институтов, всех социальных субъектов воспитания. Субъектами социального воспитания могут быть конкретные люди и контактные общности (группы). Социальное воспитание протекает в социальной среде, представляющей совокупность многообразных факторов, целенаправленно или стихийно воздействующих на личность. Наметившиеся в России изменения в отношениях общества к лицам с инвалидностью становятся основой перемен в восприятии здоровыми людьми человека, имеющего нарушения психофизического развития. Настоящие перемены обнаруживаются на уровне государственной политики (принят закон «Доступная среда», в ФЭ «Об образовании в РФ» утверждена модель инклюзивного образования), на уровне общественных движений и организаций.

Активизация деятельности объединений лиц с ограниченными возможностями здоровья, мамочек детей с ОВЗ и инвалидностью в современном мире направлена на изменение места людей с инвалидностью в обществе, на изменение отношения к ним. Данная активность контакт-

ных общностей (групп) на местах в регионах, в стране в целом способствуют изменению ментальности общества во взглядах и отношениях к лицам с особенностями развития.

Свой потенциал в направленном воздействии на современного человека, в том числе представляющего новое поколение, играют средства массовой информации, обращающиеся к проблемам людей с синдромом Дауна или РАС, правам человека с инвалидностью, чтобы они были включены в социальную жизнь. Популяризациями правового равенства людей выступают паралимпийские игры, чемпионаты по профессиональному мастерству среди людей с инвалидностью – «Абилимпикс».

Движение Abilympics основано в 70-е гг. прошлого века в Японии в поддержку прав людей с ограниченными возможностями здоровья на трудоустройство. С 2014 г. соревнования по профессиональному мастерству проводятся и в России. Для студентов и молодых специалистов с инвалидностью конкурс организуется по более 50 компетенциям, для школьников с ОВЗ в 6 компетенциях. В российских городах создаются региональные центры движения «Абилимпикс».

Свой потенциал в социальном воспитании нового восприятия людей с ограниченными возможностями здоровья имеют ставшие традиционными мероприятия, проводимые в рамках Всемирного дня людей с ограниченными возможностями здоровья, Всемирного дня зрения и т. д. Популяризация проблем лиц с особенностями психофизического развития в средствах массовой информации, мероприятия, проводимые образовательными организациями, имеют существенное значение в обновлении социальной среды, где стихийно или организованно протекает процесс воспитания.

Международный день инвалидов – установлен 3 декабря каждого года Генеральной Ассамблеей ООН в 1992 г.

Международный день глухонемых ежегодно отмечается в последнее воскресенье сентября, был установлен в 1958 г. в память о создании Всемирной федерации глухонемых.

Всемирный день зрения отмечается ежегодно во второй четверг октября.

Всемирный день людей с синдромом Дауна отмечается ежегодно 21 марта с 2006 г.

Всемирный день информирования об аутизме отмечается ежегодно 2 апреля начиная с 2008 г.

Международный день детского церебрального паралича, отмечаемый в первую среду октября, является специальным проектом, который призван изменить мир людей с ДЦП к лучшему.

Тема формирования воспитывающей микросреды открывает одно из актуальных направлений исследования социальной педагогики. С вступлением в действие ФЗ № 273-ФЗ «Об образовании в РФ», становлением системы инклюзивного образования, усилением акцента на проблемах позитивной социализации обучающихся с особыми образовательными потребностями эта тема обнаруживает свою проблематику в исследованиях:

– как изменить сознание части родителей детей со множественными нарушениями в развитии в принятии ими положения ФЗ «Об образовании в РФ», о снятии статуса необучаемости и необходимости включения любого ребенка в систему образования;

– как сделать родителей детей с ограниченными возможностями здоровья активными участниками образовательных отношений;

– как формировать среду класса (группы), образовательной организации, чтобы она была благоприятной для социального развития каждого включенного в нее индивида.

Моделирование воспитывающей микросреды (семьи, образовательной организации), обеспечивающей подлинное включение каждого социального субъекта в позитивно настроенные межличностные отношения, может быть осуществлено на основе методики векторного моделирования, предложенной В. А. Ясвиным [32]. Векторы «активность – пассивность», «свобода – зависимость» формируются с учетом тех проблем, которые связаны с гарантиями качества образования для каждого обучающегося. Модифицируя идеи В. А. Ясвина для оси «свобода – зависимость» относительно микросреды инклюзивного класса [32, с. 37–40], можно представить следующий вариант ее измерения:

● *Чьи интересы и ценности ставятся на первое место в инклюзивной среде?*

а) здоровых детей; б) детей с ОВЗ; в) общества, определившего необходимость совместного обучения; г) каждого участника образовательного процесса, независимо от состояния его здоровья.

● *В процессе воспитательного взаимодействия:*

а) педагог подстраивается под обучающихся с особыми образовательными потребностями; б) педагог подстраивается под обучающихся без нарушений в развитии; в) обучающиеся и их родители подстраиваются под педагога; г) педагог учитывает специфику детско-родительского коллектива и выстраивает взаимодействие с учетом общих и особенных потребностей каждого.

● *Организация воспитания предполагает:*

а) индивидуальную форму работы; б) групповую форму работы; в) ориентацию на социальный заказ, применяя любые из вышеназванных форм воспитания; г) ориентацию на социальную ситуацию развития каждого обучающегося, включение в число воспитательных задач, решаемых на основе индивидуальной работы, общих и особенных потребностей любого индивида.

При ориентации микросреды образовательной организации на показатели пункта «г» ей присваивается балл по шкале «свобода».

Подобную модификацию идей В. А. Ясвина можно осуществить и по шкале «активность – пассивность»:

● *Соблюдается ли принцип равной доступности участия в любых видах учебной и внеучебной деятельности для каждого обучающегося?*

а) принцип соблюдается в большей степени для обучающихся, не имеющих ограничений здоровья; б) принцип в целом соблюдается для каждого обучающегося; в) принцип соблюдается полностью, в зоне доступности каждому обучающемуся участие в любом виде учебной и внеучебной деятельности.

● *Реализуются ли идеи педагогической поддержки проявления инициативы обучающимся?*

а) скорее да; б) скорее нет; в) существует хорошо отлаженная система педагогического стимулирования и педагогической поддержки инициатив обучающихся.

● *Сформирована ли среда, представляющая каждому обучающемуся проявить свою активность, творчество в том или ином виде деятельности, имеется ли возможность обогащения социального и иного опыта деятельности?*

а) скорее да; б) скорее нет; в) предметно-пространственная среда содержательно наполнена и обеспечивает возможность для проявления активности и творчества каждого обучающегося независимо от состояния его здоровья [32].

При ориентации микросреды образовательной организации на показатели пункта «в» ей присваивается балл по шкале «активность».

Теоретический «образ» социального воспитания в системе инклюзивного образования становится основой понимания процесса социализации, протекающего как стихийно, так и целенаправленно под воздействием многих факторов, в том числе особенностей психофизического развития.

§ 2. Нормативно-правовые, теоретические и технологические основы воспитания в системе инклюзивного образования

Одно из важнейших значений термина «воспитание» связано с обозначением педагогической реальности. Воспитание – основополагающая категория педагогической науки. Теория воспитания образует один из разделов педагогики. Содержание теории формировалось в трудах отечественных (К. Д. Ушинский, П. Ф. Каптерев, А. С. Макаренко и др.) и зарубежных авторов (Я. А. Коменский, Ж. Ж. Руссо, Д. Локк, Л. Кольберг, Д. Дьюи и др.). Б. Т. Лихачев определяет воспитание как образующее содержание педагогической деятельности целенаправленное воздействие и взаимодействие [12]. По мнению Ю. К. Бабанского, термин «воспитание» в специальном педагогическом смысле может использоваться в широком и узком значениях, в первом случае для обозначения целенаправленного процесса, осуществляемого в учебно-воспитательных учреждениях, во втором – для обозначения воспитательной работы, направленной на развитие личности, ее качеств, черт характера, отношений и т. п. [15]. Б. М. Бим-Бад определяет воспитание как «планомерное, целеустремленное и систематическое вспомоществование развитию личности» [4].

Теория воспитания включает вопросы содержания методики и организации образовательного процесса, в ней раскрываются сущность и механизмы воспитания как целенаправленного педагогического руководства процессом развития личности человека. Для теории воспитания в системе инклюзивного образования обязателен ответ на вопросы: каковы содержательные и технологические особенности практики воспитания, осуществляемой в инклюзивной среде? каковы нормативно-правовые и социально-педагогические механизмы построения данной среды в образовательных организациях? и др.

Целевые ориентиры воспитания формируются в рамках социального заказа общества и получают нормативное обоснование в законодательно-правовых актах. Среди данных правовых актов «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», определившая в качестве приоритетной задачи воспитания «развитие высоко нравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины» [29]. Выполнение обозначенной в нормативном документе задачи должно осуществляться совместными усилиями образовательной организации и семьи. В условиях инклюзивного образования происходят определённые изменения взаимодействия семьи и образовательной организации, среди рассматриваемых на уровне Минобрнауки РФ нововведений – возможность родителей ребенка с ОВЗ выступать в должности тьютора. Развитие такого варианта взаимодействия образовательной организации и родителей «особенного» ребенка откроет свой потенциал в решении стратегической задачи воспитания в работе с данной категорией обучающихся.

Среди задач, решение которых призвано обеспечить достижение стратегической цели, – «повышение эффективности комплексной поддержки уязвимых категорий детей (с ограниченными возможностями здоровья, оставшихся без попечения родителей, находящихся в социально опасном положении, сирот), способствующей их социальной реабилитации и полноценной интеграции в общество» [29].

Актуализация идеи комплексной поддержки детей с ОВЗ и других категорий обучающихся в нормативном документе предполагает обращение к идеям педагогики поддержки. Идеи технологии педагогиче-

ской поддержки получили развитие в работах О. С. Газмана и его школы. Среди постулатов этой теории – провозглашение любви к ребенку и безусловному принятию его личности; понимание интересов, ожиданий и устремлений каждого ребенка; ожидание успеха и т. п. [8]. Принятие основных постулатов теории педагогической поддержки в качестве основы воспитательного взаимодействия педагога с обучающимися с ОВЗ – одно из условий повышения его эффективности в личностном развитии «особого» обучающегося.

Зафиксированные в «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» основные направления воспитания получили конкретизацию в Федеральных государственных стандартах общего образования. В требованиях ФГОС НОО, ФГОС ООО, ФГОС СОО заложены личностные результаты освоения обучающимся образовательной программы, среди которых: «воспитание российской гражданской идентичности»; «формирование ответственного отношения к учению, готовности и способности обучающихся к саморазвитию и самообразованию»; «формирование ценности здорового и безопасного образа жизни»; «формирование основ экологической культуры» и др. [23, 24, 25]. Настоящие требования к воспитанию включены и в содержание ФГОС НОО для детей с ОВЗ [26]. Это предполагает необходимость переосмысления теоретических и технологических основ воспитания с учетом современной ситуации развития системы образования.

Рассматривая современные технологии воспитания, В. С. Зайцев определяет этим термином «продуманную во всех деталях модель совместной деятельности, содержащую систему научно обоснованных приемов и методик, способствующих установлению таких отношений между воспитателем и воспитанниками, при которых оптимально достигаются конкретные воспитательные цели» [11, с. 7]. Специфика инклюзивного образования устанавливает свои особенности выстраивания таких отношений между воспитателем и воспитанниками:

- поддержка позитивной социализации через формирование жизненных компетенций у обучающихся с особыми образовательными потребностями;
- развитие устойчивых положительных отношений в детской (студенческой) среде, эмпатийности как основы принятия отличий другого человека;

– учет влияния нарушений развития на индивидуально-психологические особенности и поведенческие стили обучающихся с ОВЗ и передачу этих знаний воспитанникам для преодоления барьеров в межличностных взаимодействиях.

Для выделения наиболее общих требований к технологии воспитания, ориентированной на идеи инклюзии, необходимо критическое осмысление технологического богатства представителей отечественной науки. Кроме технологии поддержки обучающегося в его развитии (О. С. Газман), необходимо ввести в центр внимания идеи Е. В. Бондаревской (концепция воспитания ребенка как человека культуры). Согласно Е. В. Бондаревской, базовыми воспитательными процессами, способствующими становлению субъектности ребенка, выступают житнетворчество, социализация, культурная идентификация, духовно-нравственное развитие, индивидуализация [6]. Анализ требований стандартов общего образования (в том числе ФГОС для обучающихся с ОВЗ) свидетельствует о том, что в них заложено данное содержание воспитания. Так, формирование жизненных компетенций у обучающегося с ОВЗ предполагает включение его в решение реальных проблем собственной жизни, связанных с нарушением развития [26]. Требование позитивной социализации детей на основе освоения образовательных областей (познавательное, социально-коммуникативное, речевое, физическое, художественно-эстетическое развитие) присутствует в стандартах дошкольного образования [4]. Аналитическое осмысление требований стандартов начального, основного, среднего общего образования позволяет увидеть суть усложнения процесса духовно-нравственного развития обучающихся. К результатам личностного развития обучающихся отнесены:

– «развитие этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей (ФГОС НОО) [25];

– «развитие морального сознания и компетентности в решении моральных проблем на основе личностного выбора, формирование нравственных чувств и нравственного поведения, осознанного и ответственного отношения к собственным поступкам» (ФГОС ООО) [24];

– «нравственное сознание и поведение на основе усвоения общечеловеческих ценностей» (ФГОС СОО) [23].

Организация обозначенных Е. В. Бондаревской базовых воспитательных процессов осуществляется на основе технологии личностно ориен-

тированного воспитания [6]. Настоящая технология представляет особую ценность в построении истинной инклюзии в образовании, потому что может способствовать выстраиванию воспитательного взаимодействия с учетом особенностей образовательных потребностей воспитанника.

Наступившая эпоха цифровой экономики внесла огромные перемены не только в систему общественных, но и межличностных отношений. Современный человек живет и действует не только в реальной, но и виртуальной реальности, поэтому в зону воспитания оказывается включенным гораздо более широкий круг проблем. А это определенным образом расширяет круг педагогических задач, связанных с проблемами безопасного поведения. Воспитание безопасного поведения у обучающегося с особыми образовательными потребностями включает выработку у него жизненных компетенций, благодаря которым будет обеспечено вхождение в группу сверстников, в образовательную среду. Вхождение в среду сверстников определит успешность развития обучающегося с особыми образовательными потребностями как субъекта реальной действительности. Сформированность жизненных компетенций по пользованию техническими устройствами (например, слуховыми аппаратами) – одно из условий успешности включения в образовательную деятельность.

В цифровом сообществе появляются новые средства и новые формы воспитания. Они имеют огромное значение в реализации всех направлений воспитательного взаимодействия при работе с обучающимися, которые по причине сложных нарушений развития учатся дистанционно. Например, в достижении такого личностного результата освоения ООП НОО, как сформированность «эстетических потребностей, ценностей и чувств» [25], организованные педагогом виртуальные экскурсии по музеям мира, «встречи» с классической музыкой – надежная основа решения задачи художественно-эстетического воспитания младшего школьника с особенностями развития.

Субъектами воспитания выступают не только обучающиеся, но и коллектив. Термин «коллектив» происходит от латинского слова *colligo* – «объединяю». Построение такого объединения разных не только по уровню интересов, социального статуса родителей, достатка семьи, но и состоянию здоровья и связанных с ним возможных ограничений детей – важнейшая задача любого работника образования. Теория развития детского коллектива была заложена в работах С. А. Макаренко,

С. Т. Шацкого, В. А. Сухомлинского и др. Современную концепцию воспитания коллектива, включающую принципы и методы стимулирования коллективной деятельности, развивали Л. И. Новикова, А. В. Мудрик, Н. Е. Щуркова и др. Воспитание коллектива в условиях инклюзивного образования уточняется теми задачами, которые непосредственным образом могут быть связаны с особыми потребностями обучающегося с ОВЗ (например, помочь обучающемуся с ДЦП перемещаться по территории образовательной организации).

Среди показателей готовности того или иного коллектива принять обучающегося с ОВЗ или инвалидностью не только толерантность его членов, но и высокий уровень эмпатийности. Настоящие качества человека и группы входят в число задач воспитания, их решение предполагает обращение к новым формам воспитательной работы. Среди них разнообразные волонтерские акции, тренинги и т. п.

Толерантность – это показатель готовности человека «искренне и глубоко проникнуть в мир Другого, в действительность и в то, что в них происходит. ...**Толерантность**, обеспечивая общественную жизнь разнообразных сообществ, делает возможным существование различий. Различия же обуславливают необходимость толерантности» [7, с. 5, с. 7].

Эмпатийность (эмпатия от греч. *empathia* – сопереживание) – качество личности, ее способность эмоционально чувствовать другого человека, умение проникать в его душевные переживания, сочувствуя и сопереживая. Эмпатия сближает людей, становится важной основой их общения.

§ 3. Психолого-педагогическое сопровождение адаптации и социализации обучающихся с ОВЗ

Современные нововведения в образовательной системе России отражают одну из мировых тенденций – создание условий для интеграции лиц с инвалидностью в общество, начиная с дошкольного детства. Получение обучающимися с ОВЗ и инвалидностью качественного доступного образования является одним из основных и неотъемлемых условий их

успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации профессиональной и социальной деятельности. Процесс становления и развития в России системы непрерывного инклюзивного образования, безусловно, предполагает интенсификацию труда педагогов, овладение новыми техниками и технологиями, адаптацию (модификацию) к современным условиям идей, сформулированных и проверенных практикой предыдущих десятилетий.

Проблемы адаптации человека как субъекта социального взаимодействия являются актуальными проблемами научного исследования. А. В. Мудрик определяет социальную адаптацию как «процесс и результат становления индивида социальным существом», как составляющую процесса социализации [13, с. 56]. Термин «адаптация» происходит от латинского слова *adapto* (приспосабливаю). Социальная адаптация представляет вид взаимодействия личности и социальной среды, приспособление индивида к ее требованиям и условиям. Образовательная среда школы (дошкольной организации) диктует свои требования к человеку, приспособление индивида к ним – условие успешности принятия и исполнения новой социальной роли (ученика, воспитанника).

В период адаптации ребенка к школе (школьная адаптация) происходит перестройка всех сфер личности. Эффективность перестройки познавательной, мотивационной, эмоциональной, волевой сфер зависит от психологической готовности ребенка к обучению, к социальному взаимодействию со сверстниками.

Протекание процесса школьной адаптации даже у детей, не имеющих нарушений развития, происходит по-разному. Трудности адаптации проявляются в нарушении поведения (в функциональных отклонениях). Одни дети становятся «очень шумны, кричат, без удержу носятся по коридору...»; другие, напротив, зажаты, скованны, излишне робки...» [10, с. 84].

Для ребенка с ОВЗ особенности его психофизического развития (заикание, двигательные нарушения и т. п.) могут стать причиной усложнения процесса школьной адаптации. Это определяет особую актуальность психолого-педагогического сопровождения процесса включения обучающегося в школьную среду, создание специальных условий для организации взаимодействия обучающихся с ОВЗ с учебным материалом. Поэтому в требованиях всех стандартов общего образования заложено требование наличия коррекционно-развивающих программ. Содержание программ

направлено на преодоление нарушений развития и включения обучающегося с ОВЗ в учебную деятельность. Например, для слабослышащих и позднооглохших обучающихся начальной школы предлагается коррекционный курс «Формирование речевого слуха и произносительной стороны устной речи». Курс предполагает *индивидуальные занятия* с обучающимся, в ходе которых обеспечивается развитие слухового восприятия «с помощью индивидуальных слуховых аппаратов и без них или с помощью кохлеарного импланта...», проведение тренировок слуха, использование речевого материала для разных видов речевой деятельности, развитие речевого дыхания и т. д. [27]. Коррекционный курс «Развитие слухового восприятия и техника речи», занятия которого должны проводиться фронтально, для повышения адаптивных возможностей обучающегося с нарушением слуха включает упражнения на развитие слухозрительного и слухового восприятия устной речи, актуальные для процесса социализации ребенка, его слуховых восприятий «неречевых звучаний окружающего мира: социально значимых бытовых и городских шумов; голосов животных и птиц; шумов, связанных с явлениями природы, шумов, связанных с проявлениями физиологического и эмоционального состояния человека; разговора и пения; мужского и женского голоса» [27]. Коррекционная деятельность в работе с особыми обучающимися – это совместная деятельность педагога, психолога, дефектолога. Сопровождение процесса школьной адаптации обучающихся с ОВЗ выстраивается на основе положений адаптированных основных образовательных программ. Наличие образовательной среды, адаптированной под особенности образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ, – одно из современных требований к организациям инклюзивного образования. Использование термина «адаптированная» в названии программы означает новую идеологию обучения – ребенок не должен адаптироваться к образовательной среде, среда должна быть адаптирована к особенностям ребенка.

Протекание процесса адаптации человека к социальной среде, а следовательно, и его социализация тесно связаны со множеством факторов, зависят от многих условий. Роль педагогического фактора в процессах адаптации и социализации предопределяет актуальность профессионально-личностной готовности педагога поддержать включение каждого обучающегося в социальные процессы, помочь преодолеть возможные барьеры в социализации.

«Социализация – это двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей, с другой стороны, процесс активного воспроизводства системы социальных связей индивидом за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду». Г. М. Андреева [1, с. 266].

«Процесс социализации – вхождение в социальную среду, приспособление к ней, освоение определенных ролей и функций, которое вслед за своими предшественниками повторяет каждый отдельный индивид на протяжении всей истории своего формирования и развития». Б. Д. Парыгин [14].

Одним из условий успешной адаптации обучающегося с ОВЗ и инвалидностью к требованиям образовательной организации, вхождению его в среду сверстников, дальнейшей социализации является наличие четко организованной системы психолого-педагогического сопровождения обучающегося. Опираясь на точку зрения М. Р. Битяновой, можно определить процесс психолого-педагогического сопровождения обучающегося как профессиональную деятельность психолога и педагога, направленную на создание условий для успешного обучения и развития личности обучающегося [5, с. 20–21].

Для успешного обеспечения процесса психолого-педагогического сопровождения любого обучающегося (трудности адаптации и социализации может испытывать и ребенок, который не имеет нарушений развития) необходимо аналитическое осмысление сущности процессов социальной адаптации и социализации. Не меньшее значение имеют и постижение сущности процесса психолого-педагогического сопровождения обучающихся и возможности актуализации в его организации тех или иных теоретических положений, прошедших апробацию на практике. Психолого-педагогическое сопровождение процессов адаптации и социализации обучающегося с ОВЗ предполагает систематическое отслеживание динамики включения его в учебную, социально-коммуникативную, художественно-эстетическую и другие виды деятельности. Обязательным компонентом сопровождения выступает психологическая и педагогиче-

ская диагностика с анализом ее результатов. Предметом педагогической диагностики являются:

– трудности в овладении учебным материалом и динамика их преодоления (например, трудности в обучении письму, овладении читательской деятельностью и т. д.);

– система межличностных отношений с другими обучающимися и взрослыми (умение/ неумение строить совместную деятельность, готовность/ неготовность слышать учителя и т. д.);

– соблюдение поведенческих норм на занятиях и переменах (не мешает ли вести урок, спокоен или сверхподвижен, агрессивен и т. п.).

С учетом результатов диагностики проектируется содержание психолого-педагогического сопровождения обучающегося с ОВЗ и инвалидностью.

Ю. А. Афонькина, И. И. Усанова, О. В. Филатова выделяют 5 этапов психолого-педагогического сопровождения (диагностический, поисковый, консультативно-проективный, деятельностный, рефлексивный). По их мнению, деятельностный этап сопровождения включает разработку «индивидуального образовательного маршрута и выполнение программы коррекционно-развивающей работы [3, с. 4]. Обязательность разработки индивидуального образовательного маршрута для обучающегося с особенностями психофизического развития может быть рекомендована психолого-медико-педагогической комиссией (ПМПк) или зафиксирована в индивидуальной программе реабилитации и абилитации. Свои функциональные задачи отводятся психолого-медико-педагогическому консилиуму (ПМПк), который создается в образовательной организации из специалистов разного профиля, занимающихся обучением, воспитанием, развитием и коррекцией. ПМПк обеспечивает сопровождение особого обучающегося, предупреждая возможность возникновения у него дезадаптивных состояний, уточняя содержание коррекционной работы с конкретным обучающимся.

Коррекционно-развивающая деятельность в работе с детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами обозначена как обязательное условие реализации их образовательных прав. Содержание коррекционно-развивающей деятельности может быть направлено как на развитие жизненных компетенций обучающегося, так и на расширение потенциала его возможностей в овладении академическими знаниями. Овладение актуальными жиз-

ненными компетенциями – залог успешной социализации обучающегося с ОВЗ на этапе школьного обучения, что выражается в принятии своих особенностей развития, понимании тех ограничений, которые с ней связаны.

Создание психолого-педагогических условий развития личности обучающегося с ОВЗ или инвалидностью предполагает аналитическое осмысление наследия мировой и отечественной науки и практики. Для педагога инклюзивного образования необходимо знакомство с основами кондуктивной педагогики (в широком смысле, от лат. *conductor* – сопровождающий, проводник; и в узком – специальная педагогика), созданной в 50-е гг. XX в. А. Пете, изучающая процессы обучения, воспитания, реабилитации и адаптации детей с ДЦП). Действительно, идеи и методика венгерского врача, педагога А. Пете (1893–1967), разработанные и внедренные им в практику работы с детьми с ДЦП, могут быть успешно применены в практике непрерывного инклюзивного образования [31, с. 6].

Кондуктивная педагогика предусматривает развивающие и реабилитационные программы работы с детьми. Актуальность обращения современного педагога к теоретическим положениям и методическим идеям кондуктивной педагогики подтверждается методическими рекомендациями Минобрнауки России от 02.02.2016. В них приводятся слова А. Пете: «Как бы ни была хороша терапия, но она не поможет, если не будет вписана в саму жизнь», которые подчеркивают значимость педагога в оказании поддержки ребенку для успешного включения его в систему социального взаимодействия со сверстниками или взрослыми [31]. Принципы кондуктивной педагогики пересекаются с принципами инклюзивной педагогики. Актуализация принципа разнообразия социокультурной среды в воспитании ребенка в пространстве инклюзивного образования имеет значение не только для детей с особенностями психофизического развития, но и для их здоровых сверстников. И те, и другие получают опыт коммуникаций, социального взаимодействия с отличными от них. Настоящий опыт играет огромную роль в последовательной социализации всех категорий обучающихся.

Современные исследователи дают описание технологий психолого-педагогического сопровождения обучающихся разных нозологий. Например, с нарушением зрения (М. И. Дронова), с аутизмом (Т. В. Срыпни) [9, 30]. Все технологии психолого-педагогического сопровождения обу-

чающихся с ОВЗ опираются на скоординированное взаимодействие педагогических работников, психологов, специалистов-дефектологов, медицинских работников. Координация взаимодействия распространяется на всех участников образовательного процесса (обучающихся с нарушением развития и их родителей, остальных обучающихся и их родителей). Только скоординированность действий всех субъектов образовательных отношений может обеспечить благоприятные условия для их личностного развития.

Процесс социализации обучающегося включает в себя не только адаптацию (приспособление) его к особенностям изменившейся среды, к новой деятельности, новому окружению, но и автономизацию личности, ее способность обособиться, сохраняя свое «Я». Только при условии рационального сочетания процессов адаптации и автономизации социализация станет успешной. Обучающийся с нарушениями психофизического развития испытывает особые сложности в развитии процессов адаптации и автономизации, что негативно сказывается на социализации в целом. В этой связи в содержание образовательных программ для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья включена задача формирования жизненных компетенций.

При определенном различии содержания психолого-педагогического сопровождения процесса формирования жизненных компетенций существуют четко обозначенные направления действий в работе с обучающимися с ОВЗ:

- развитие у ребенка адекватных представлений о собственных возможностях и ограничениях (умение принять и понять свои особенности);
- формирование социально-бытовых умений, необходимых для повседневной жизни;
- содействие процессу освоения обучающимся своего социального окружения, системы социальных ценностей и социальных ролей;
- помощь в дифференциации и осмыслении картины мира, ее временно-пространственной организации.

Содержание педагогической деятельности по формированию жизненных компетенций зафиксировано в образовательных стандартах начального образования для обучающихся с ОВЗ, детальное описание их можно найти в примерных АООП (их проектов), разработанных для всех уровней общего образования. Так в ПАООП НО для обучающихся с рас-

тройствами аутистического спектра предлагается в рамках коррекционной работы, направленной на установление эмоционального контакта:

– «развитие у ребенка стремления к контакту, внимания и ориентации на другого человека, восприятия происходящего;

– понимание ребенком того, что свои переживания можно разделить с другим человеком, получение разнообразного опыта разделенных переживаний и т. д.» [28]. Свое содержание имеют формулировки жизненных компетенций, формирование которых направлено на расширение жизненного опыта ребенка-аутиста (например, развитие у него адекватности эмоций, их стабильности). Термин «жизненные компетенции» наряду с термином «академические знания» – это новые обозначения в образовании, которые возникли с появлением стандартов начального образования обучающихся с ОВЗ. Они призваны разграничить два направления педагогической деятельности. Овладение ребенком с ОВЗ академическими знаниями – это перспективный путь его будущей социализации, освоение жизненных компетенций – процесс адаптации и социализации в настоящем.

Важнейшим элементом технологии психолого-педагогического сопровождения является формулирование педагогической задачи с учетом особенностей образовательных потребностей обучающихся, возникших под влиянием нарушений развития, и тех требований, которые заложены в содержание регламентирующих их образовательные права нормативных документах. Так, одной из особенностей развития обучающихся с нарушениями аутистического спектра является стереотипность поведения, невосприятие нововведений, отсюда обязательными элементами работы с ними становятся «развитие более позитивного отношения к новизне, уменьшение тревоги и напряженности при неожиданных изменениях в привычном ходе событий и большей адекватности в реакции на них» [28]. Целенаправленное формирование данной жизненной компетенции может выстраиваться в рамках коррекционного занятия, но без учета этой особенности ребенка педагогом нельзя будет достигнуть успешности его вхождения в образовательную среду, его адаптации к новой роли – ученика.

Данный пример отражения особенностей взаимодействия представителя одной из нозологий с окружающим миром демонстрирует необходимость владения педагогом разнообразными техниками включения обучающихся с ОВЗ в обучение как форму общения, ориентированного на овладение знаниями, умениями и навыками. В этой связи особую цен-

ность в работе педагогов и других специалистов системы образования приобретают идеи технологии педагогической поддержки. Технология педагогической поддержки была разработана под руководством ответственного ученого О. С. Газмана. В ней установлены важнейшие принципы педагогического взаимодействия, среди которых – любовь к ребенку и безусловное принятие его личности; умение слушать и слышать; применение диалоговых форм общения; понимание каждого ребенка, его интересов и особенностей и т. п. Цели педагогики поддержки (фасилитации) направлены на устранение (уменьшение) препятствий, которые могут помешать ребенку в успешном самостоятельном освоении мира.

С развитием инклюзивного образования актуализация технологии педагогической поддержки в педагогической деятельности становится одним из обязательных условий реализации идей и принципов инклюзивного образования. При этом обращение к идеям педагогики поддержки одинаково значимо как для обучающихся с особенностями развития, так и для их здоровых сверстников, адаптация и социализация которых протекает в изменившейся среде, в которой рядом с ними могут оказаться дети с различными нарушениями психофизического развития.

Психолого-педагогическое сопровождение в системе инклюзивного образования призвано обеспечить социально-психологические условия развития личности каждого обучающегося, достижения успешности обучения и воспитания каждого. Актуализируя все многообразие идей и техник, работники образовательных организаций обеспечивают условия развития адаптивных ресурсов личности обучающихся, повышая индивидуальный потенциал социализации на последующих этапах жизнедеятельности.

§ 4. Профориентационная работа с обучающимися с ОВЗ

Современное образование должно сыграть роль социального лифта, который обеспечивает равные возможности в движении к профессии для каждого обучающегося независимо от состояния его здоровья. Технический прогресс, развитие медицины делают возможным лицам с ОВЗ и инвалидностью стать активными участниками производственных отношений. Однако процесс включения человека с особенностями психофизического развития в производственные отношения зависит от многих

условий. Одним из этих условий является наличие целостной системы профориентационной работы с обучающимися, начиная с самого раннего возраста. Ведь даже на этапе дошкольного детства через чтение детской литературы, сюжетно-ролевые игры ребенок постепенно познает мир профессий.

Познание мира профессий – первый этап в профессиональной ориентации. Приобретая еще в дошкольном детстве первоначальные знания о профессиях и связанной с ними трудовой деятельности, осваивая самые простейшие трудовые навыки (ухода за растениями, самообслуживания и т. п.), человек последовательно приобщается к достаточно сложной сфере человеческой жизни. На последующих этапах общего образования значительно расширяются представления о мире профессий, выстраиваются собственные профессиональные предпочтения, сначала фантазийные, в дальнейшем все более реальные, появляются профессиональные планы и т. д.

Педагог и образовательные организации играют огромную роль в процессах профессионального самоопределения обучающихся. Этим определяется необходимость целостной системы действий, направленных на поддержку профессионального становления обучающихся. Успешность этого процесса зависит от уровня теоретических знаний педагога, от его умений практического применения теории в образовательной практике. Огромную роль в профессиональном становлении человека играет наличие в образовательной организации целостной системы мероприятий, способствующих формированию индивидуальных траекторий в движении к будущей профессии. Эти знания включаются через систему мероприятий в поле зрения самих обучающихся, для правильной оценки ими собственных профессиональных желаний (хочу) и потребностей государства и общества (надо). Третий компонент в этой цепочки «могу» (хочу = могу = надо) предполагает педагогически организованное самопознание обучающимся своих способностей, склонностей, адекватную оценку притязаний и понимание возможных рисков. В условиях инклюзивного образования профессионально ориентированные мероприятия проводятся с учетом «особенных» обучающихся. Это предполагает особый уровень готовности педагога к профориентационной работе. Среди показателей готовности педагога – знание профессий, которые могут быть рекомендованы для обучающихся разных нозологий и профессиональных

образовательных организаций, в которых они могут получить профессию (специальность).

Государство придает огромное значение профориентационным мероприятиям в работе с обучающимися. Профориентационные мероприятия представляют одно из направлений деятельности: профессиональное просвещение (профпропаганда, профагитация); профессиональная диагностика (выявление интересов, склонностей, способностей к той или другой профессии); профконсультация (индивидуальная помощь в выборе); профессиональное воспитание (формирование социально и профессионально значимых личностных качеств и убеждений); профотбор. Профориентационные мероприятия проводятся с учетом возраста обучающегося, кадровых потребностей региона и страны в целом. Государственное регулирование профориентационной работы осуществляется через нормативно-правовые акты, определяющие требования к деятельности образовательных организаций. Приведем ряд таких документов:

– постановление Совета Министров СССР № 662 «Об организации межшкольных учебно-производственных комбинатов трудового обучения и профессиональной ориентации учащихся» от 23.08.1974 [18];

– постановление ЦК КПСС, Совета Министров СССР «Об улучшении трудового воспитания, обучения, профессиональной ориентации школьников и организации общественно полезного производительного труда» (1985) [19];

– приказ министра образования № 2783 «Об утверждении Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования» от 18.07.2002 [21].

С развитием инклюзивного образования среди нормативных документов, призванных регулировать отношения в образовании лиц с ОВЗ и инвалидностью, – Письмо Минобрнауки России № ВК-163/07 «О направлении методических рекомендаций» от 02.02.2016 (вместе с «Методическими рекомендациями по подготовке и организации профессионального ориентирования обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в инклюзивных школах»). В Письме указано, что «получение инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) профессионального образования является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных

видах профессиональной и социальной деятельности» [17]. Реализация данного права предполагает необходимость профессионального ориентирования данной категории обучающихся. Профессиональная ориентация обучающихся с ОВЗ и инвалидностью выстраивается с опорой на научную теорию профориентации, на нормативно-правовые, в том числе международные акты, в которых заложено правовое поле деятельности по профессиональному ориентированию лиц с ОВЗ и инвалидностью.

В Письме Минобрнауки России № ВК-163/07 от 02.02.2016 выделены психологические особенности профессионального ориентирования обучающихся с инвалидностью и ОВЗ. Среди них:

– учет индивидуальных особенностей здоровья, ведь даже относящиеся к одной нозологии лица могут иметь разные следствия влияния заболевания на состояние их здоровья;

– «опережающая профориентационная инициатива взрослых», подразумевающая формирование у обучающегося информации о тех сферах деятельности, которые могут им быть доступны, развитие потребности в профессиональных пробах и т. п.;

– «выработка оптимального баланса между добровольностью и обязательностью участия в профориентации» с использованием всего многообразия педагогических средств в работе с обучающимися и их родителями;

– равноправное вовлечение обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в профориентационные мероприятия и другие особенности [17].

Профориентационная работа с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью включает в себя:

– **информационный блок** – включение в зону внимания обучающегося с ОВЗ доступных для него областей профессиональной деятельности, знаний об образовательных учреждениях, где созданы специальные условия для подготовки к профессиональной деятельности лиц с подобными нарушениями развития;

– **диагностический блок** – особенности психофизического развития обучающихся одной нозологии и даже одинакового уровня нарушений развития не исключают различия их интересов, склонностей, способностей;

– **стимулирующий блок** (профессиональное воспитание) – развитие трудовой мотивации, активных жизненных позиций, готовности стать творцом собственной жизни, профессионально состояться;

– **профессиональное консультирование**, которое начинается с консультирования родителей для объединения усилий в формировании единой модели движения особого обучающегося по пути: общее образование – профессиональное образование (обучение) – трудоустройство.

При формировании информационного блока профориентации необходимо учитывать «Методические рекомендации по перечню рекомендуемых видов трудовой и профессиональной деятельности инвалидов с учетом нарушенных функций и ограничений жизнедеятельности», утвержденные в 2014 г. Министерством труда и социальной защиты РФ [22]. Перечень содержит 448 профессий и должностей и носит рекомендательный характер, не ограничивая возможности освоения других форм профессиональной деятельности. Однако методические рекомендации могут быть положены в основу профессиональной ориентации при работе с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью.

Одним из методов профориентационной работы является профессиограмма (описание особенностей конкретной профессии). В профессиограмме раскрывается специфика профессионального труда, представлены требования к специалисту. Использование профессиограммы в работе с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью помогает объяснить, какой выбор для них будет более оптимальным. Например, считается, что лица с нарушением слуха могут успешно освоить следующие профессии: веб-дизайнер, делопроизводитель, зубной техник, закройщик, оператор связи и др. Массажисты с нарушением зрения являются более успешными специалистами в этой области медицины, что объясняется компенсаторскими возможностями деятельности тактильных анализаторов. Лица с нарушением опорно-двигательной системы могут успешно освоить профессии инженера-радиотехника, оператора ИС, провизора, финансового аналитика др.

Стимулируя развитие трудовой мотивации у обучающихся с ОВЗ, педагог должен уделять внимание процессу самооценки ими своих возможностей и своих притязаний, формированию эмоционально позитивного настроения на будущее. В позитивном настрое на будущее большую роль может сыграть знакомство обучающихся с биографиями людей (Л. Бетховен, Ф. Рузвельт, Стивен Хокинг и др.), которые, несмотря на ограничения здоровья, не только профессионально состоялись, но и оставили свой след в истории. (Метод примера – один из актуальных методов воспитания.)

Успешность профессиональной ориентации обучающихся с ОВЗ и инвалидностью не может быть достигнута без наличия хорошо организованной системы трудового обучения и воспитания. Можно вспомнить, какое огромное значение вопросам трудового воспитания уделяли представители отечественной науки, стоявшие у истоков развития отечественной системы коррекционного образования (Е. К. Грачева, В. П. Кащенко, М. М. Пистрак и др.) [2]. Формирование образовательной среды, обеспечивающей возможность овладения разнообразными трудовыми умениями и навыками, – одно из условий успешности профессионального развития обучающихся. Принцип доступности любых объектов этой среды для лиц с ОВЗ и инвалидностью – один из основных принципов инклюзивного образования. Это не исключает, однако, некоторые ограничения при формировании содержания образовательной области «Технология» для людей с особенностями развития (например, хорошо развиваемая еще в советской школе работа на станках вряд ли будет безопасной для учащегося с нарушением опорно-двигательного аппарата). Таким образом, в проектировании содержания трудового обучения лиц с теми или иными нарушениями развития необходимо учитывать особенности их потребностей и возможностей. При условии наличия системы непрерывного формирования трудовых умений обучающихся с ОВЗ можно значительно повысить индивидуальные показатели их развития. В этой связи актуальными являются разнообразные методики по развитию ручной умелости (например, методика Ирэнзуш Филипяк для работы с дошкольниками с ДЦП).

Профессионально ориентированная направленность педагогического взаимодействия с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью предполагает сотрудничество образовательной организации и семьи. Целенаправленность сотрудничества достигается наличием в планах профориентационных мероприятий, которые предусматривают:

- 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 деятельности;
- использование возможностей семьи в формировании у ребенка позитивных профессиональных планов;
- повышение психолого-педагогической и профориентационной культуры родителей и др.

Вопросы для самоконтроля

1. Дать характеристику воспитанию как социальному явлению. Почему воспитание выступает обязательным элементом системы социальных отношений и социального взаимодействия?
2. Проанализировать роль средств массовой информации в процессе воспитания подрастающего поколения.
3. Раскрыть роль микросреды в воспитании.
4. Выделить основные понятия теории воспитания.
5. Раскрыть сущность воспитания как педагогического процесса.
6. Какие факторы являются определяющими при формировании целей воспитания?
7. В каком соотношении находятся цели (задачи) воспитания и результаты личностного развития обучающегося, осваивающего образовательную программу?
8. Раскрыть понятие «жизненные компетенции». Какие средства воспитания могут быть задействованы в процессе формирования жизненных компетенций обучающегося с ОВЗ?
9. Какие новые задачи появляются в процессе воспитания детского коллектива в условиях инклюзивного образования?
10. Раскрыть особенности процессов адаптации и социализации обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.
11. В чем возможная причина сложностей школьной адаптации для детей с ОВЗ?
12. Обосновать необходимость психолого-педагогического сопровождения процессов адаптации и социализации обучающихся с ОВЗ. Перечислить его этапы.
13. Каковы функциональные задачи ПМПк и ПМПк в психолого-педагогическом сопровождении обучающихся с ОВЗ?
14. В чем вам видится причина столь пристального внимания к проблемам профориентационной работы с обучающимися с ОВЗ?

Список литературы

1. Андреева, Г. М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. — 5-е изд., испр. и доп. — М.: Аспект Пресс, 2003. — 364 с.

2. Ахметова, Д. З., Челнокова, Т. А. Теоретико-методологические основания инклюзивного образования в трудах российских ученых первой четверти XX в. (П. П. Блонский, Л. С. Выготский, В. П. Кашенко, С. Т. Шацкий и др.) // Педагогика и психология образования. — № 3. 2016. — С. 5–17

3. Афонькина, Ю. А. Технология комплексного психолого-педагогического и социального сопровождения ребенка дошкольного возраста: методические разработки для специалистов дошкольного образования / Ю. А. Афонькина, И. И. Усанова, О. В. Филатова. Мурманск, 2010. — 67 с.

4. Бим-Бад, Б.М. Тезисы о воспитании [Электронный ресурс]. — URL: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=374 (дата обращения: 15.05.18).

5. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе. — М.: Совершенство, 1997. — 298 с.

6. Бондаревская, Е. В. Смыслы и стратегии личностно ориентированного воспитания [Электронный ресурс]. — Москва: Научная цифровая библиотека PORTALUS.RU, 09 октября 2007 [Электронный ресурс]. — URL: http://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1191932059&archive=1196815450&start_from=&ucat=& (дата обращения: 15.05.2018).

7. Введение в педагогику толерантности: учеб. пособие для студентов пед. вузов / Н. М. Борытко, И. А. Соловцов, А. М. Байбаков; под ред. Н. М. Борытко. — Волгоград: Изд-во ВГПИПК РО, 2006. — 80 с.

8. Газман, О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О. С. Газман. Новые ценности образования: десять концепций и эссе. — М., 1995. Вып. 3. — С. 58–64.

9. Дронова, М. И. Технология психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями зрения в условиях группы общеразвивающей и комбинированной направленности в детском саду / М. И. Дронова, О. П. Сапронова, О. Ф. Юрлина // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития: материалы X Междунар. науч.-практ.

конф. (Чебоксары, 29 окт. 2016 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – С. 144–147.

10. Дубровина, И. В. Рабочая книга школьного психолога / И. В. Дубровина, М. К. Акимова, Е. М. Борисова и др.; под ред. И. В. Дубровиной. – М.: Просвещение, 1991.— 303 с.

11. Зайцев, В. С. Современные технологии воспитания школьников: концепции, структура, методы: учеб.-метод. пособие. – Челябинск, 2017. – 87 с.

12. Лихачев, Б. Т. Педагогика: курс лекций: учеб. пособие для студентов педагог. учеб. заведений. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт-М, 2001.—607с.

13. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: учебник для студ. пед. вузов / под ред. В. А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 200 с.

14. Парыгин, Б. Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории/ Б. Д. Парыгин. С-Пб: ИГУП, 1999. – 592 с. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.twirpx.com/file/73859>

15. Педагогика / под ред. Ю. К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1983 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.childpsy.ru/lib/books/id/8588.php>

16. Плоткин, М. М. Социальное воспитание в контексте теории социальной педагогики // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2012. Т. 18. – С. 10–18.

17. Письмо Минобрнауки России № ВК-163/07 «О направлении методических рекомендаций» от 02.02.2016 (вместе с «Методическими рекомендациями по подготовке и организации профессионального ориентирования обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в инклюзивных школах») [Электронный ресурс]. – URL: http://tulaws.ru/acts/Pismo-Minobrnauki-Rossii-ot-02.02.2016-N-VK-163_07

18. Постановление Совета Министров СССР № 662 «Об организации межшкольных учебно-производственных комбинатов трудового обучения и профессиональной ориентации учащихся» от 23 августа в 1974 г. [Электронный ресурс]. – URL: <http://7law.info/ussr/act3u/v205.htm>

19. Постановление ЦК КПСС, Совета Министров СССР «Об улучшении трудового воспитания, обучения, профессиональной ориентации школьников и организации общественно полезного производительно-

го труда». [Электронный ресурс]. – URL: Режим доступа: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online>

20. Постановление Правительства РФ № 1297 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Доступная среда" на 2011–2020 годы» от 01.12.2015 (ред. от 30.03.2018) [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_189921/

21. Приказ Министерства образования и науки РФ № 2783 «Об утверждении Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования» от 18 июля 2002 г. [Электронный ресурс]. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/901837067>

22. Приказ Министерства труда и социальной занятости населения № 515 «Об утверждении методических рекомендаций по перечню рекомендуемых видов трудовой и профессиональной деятельности инвалидов с учетом нарушенных функций и ограничений жизнедеятельности» от 4 августа 2014 г. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.rksi.ru/doc/inclusive/pr515.pdf> (дата обращения: 4.04.18).

23. Приказ Минобрнауки России № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования» от 17.05.2012 [Электронный ресурс]. – URL: <http://base.garant.ru/70188902/> (дата обращения: 18.05.18).

24. Приказ Министерства образования и науки РФ № 1897 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» от 17 декабря 2010 г. [Электронный ресурс]. – URL: <https://минобрнауки.рф> (дата обращения: 14.05.18).

25. Приказ Минобрнауки России № 373 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» от 6 октября 2009 г. [Электронный ресурс]. – URL: <https://минобрнауки.рф> (дата обращения: 14.05.18).

26. Приказ Минобрнауки России № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» от 19 декабря 2014 г. [Электронный ресурс]. – URL: <https://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai> (дата обращения: 18.02.18).

27. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования слабослышащих и позднооглохших обучающихся [Электронный ресурс]. – URL: <http://fgosreestr>.

ru/registry/primernaya-adaptirovannaya-osnovnaya-obshheobrazovatel'naya-programma-nachalnogo-obshhego-obrazovaniya-slaboslyshashhix-i-pozdnoogloxshix-obuchayushhixsya/

28. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра [Электронный ресурс]. – URL: gosreestr.ru/wp-content/uploads/2015/12/primernaja-adaptirovannaja-osnovnaja-obshheobrazovatel'naja-programma-nachalnogo-obshhego-obrazovanija-obuchajushchih-s-rasstrojstvami-autisticheskogo-spektra.pdf

29. Распоряжение Правительства Российской Федерации № 996-р «Об утверждении стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» от 29 мая 2015 г. [Электронный ресурс]. – URL: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (дата обращения: 14.05.18).

30. Скрыпни, Т. В. Технология психолого-педагогического сопровождения детей с аутизмом в учебных заведениях/ НейроNews: психоневрология и нейропсихиатрия. – Харьков, 2015 – № 3(67) [Электронный ресурс]. – URL: <https://neuronews.com.ua/ru/issue-article-1511>

31. Финк, А. Кондуктивная педагогика А. Петё: Развитие детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / предисл. О. Шпека; пер. с нем. Т. Е. Браудо, Б.А. Максимова, А. А. Михлина; науч. ред. рус. текста Н. М. Назарова. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 136 с.

32. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

Глава VII

ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ РЕАЛИЗАЦИЕЙ ИДЕИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

§ 1. Организационно-управленческая система инклюзивного образования

Образовательная организация, осуществляющая образовательную деятельность любого уровня или направления образования, есть сложная социально-экономическая система. Состав, структура, характер взаимодействия с внешней средой, а также взаимосвязь элементов (подсистем) внутри ее, взаимоотношение включенных в нее индивидов зависят от многих факторов. основополагающее место среди них занимает политика государства в области образования. Государственные законы и подзаконные акты регламентируют функционирование системы образования, внося изменения в элементы системы. ФЗ № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» предопределил изменения в формах обучения лиц ОВЗ и инвалидностью и появление модели инклюзивного образования [26]. В образовательных стандартах зафиксированы требования к структуре образовательных программ, условиям их реализации, результатам освоения. Согласно ФГОС НО для обучающихся с интеллектуальными нарушениями «сроки освоения АООП обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) 9–13 лет», что повышает возрастную планку индивидов, включенных в образовательные отношения.

Законодательно взятый Россией курс на развитие образования лиц с ОВЗ и инвалидностью предопределил перемены в организационно-

управленческой системе образования. Фактически изменения коснулись всех элементов системы управления. В образовании появляются новые должности (тьютор, ассистент педагога, дефектолог), структурные подразделения (служба профориентационного сопровождения обучающихся с ОВЗ, психолого-медико-педагогический консилиум) [18], новые связи с социальными субъектами (учреждениями социальной защиты, например, с реабилитационными центрами; с образовательными организациями, имеющими опыт обучения лиц с инвалидностью и т. д.). Предусмотренная ФЗ № 273-ФЗ от 2012 г. «Об образовании в РФ» возможность обучения лиц с ОВЗ в массовых образовательных организациях, как совместно со здоровыми сверстниками, так и в отдельных классах (группах), закрепляется в локальных актах образовательной организации, ими устанавливаются те или иные формы обучения лиц с ОВЗ, промежуточного контроля знаний и т. п.

ФЗ № 273-ФЗ «Об образовании в РФ», ст. 79, п. 4. Образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность [26].

Организация инклюзивного образования в детском саду или школе, образовательных учреждениях профессионального или дополнительного образования осуществляется соответственно определенному алгоритму. Начинается этот процесс с разработки локальных актов образовательной организации, обеспечивающих включение обучающихся с особыми образовательными потребностями в обучение. Следующей ступенью в реализации идей инклюзии становится разработка адаптированной образовательной программы и коррекционной части основной образовательной программы. Важнейшими звеньями в организации инклюзивного образования выступают: создание безопасной образовательной среды; специальных условий обучения, в том числе материально-технических, кадровых, дидактических. Еще одним звеном в этой цепочке выступает организация сетевого взаимодействия образовательных организаций с медицинскими и социальными учреждениями [1].

Организация – это одна из функций управления. Согласно Д. А. Новикову, управленческий цикл – комплекс задач управления, среди которых «мониторинг и анализ текущего состояния образовательной системы (ОС) необходим для получения той "точки отсчета", относительно которой будет оцениваться развитие ОС...» [12, с. 24]. Реализация управленческой функции «мониторинг и анализ» обеспечивает выявление уровня готовности образовательной организации к реализации особых потребностей обучающихся с ОВЗ, поступающих в образовательную организацию, через сравнение реального состояния образовательной системы и тех требований, которые зафиксированы в специальных стандартах, разработанных относительно каждой нозологии.

Важной управленческой задачей является прогнозирование развития образовательной системы для обеспечения равенства образовательных возможностей для всех категорий обучающихся. Вопрос равенства образовательных прав касается не только тех обучающихся, которые имеют некоторые нарушения в психофизическом развитии, но и тех, чьи сложности включения в образовательную деятельность могут быть связаны с социальными особенностями жизни (дети мигрантов, дети из неблагополучных семей), проблемами поведения. Прогноз развития инклюзивной образовательной системы призван оценить, насколько вводимые нововведения будут приближать (удалять) ее к достижениям метапредметных, личностных, предметных результатов образования, зафиксированных в требованиях образовательных стандартов.

Управленческая функция целеполагания предполагает формулировку общих целей, разработку критериев эффективности преобразовательных процессов. При формировании целей необходимо помнить, что один из важнейших постулатов инклюзивного образования гласит – образовательная система должна быть адаптирована под особенности образовательных потребностей обучающихся, имеющих нарушения психического, физического или социального развития. В реализации целей повышения уровня адаптивности образовательной среды, ее доступности для обучающихся с особыми образовательными потребностями на этапе планирования определяется набор задач, действий, мероприятий, необходимых для достижения целей.

Учитывая тот факт, что организации дошкольного, школьного, профессионального, дополнительного образования выстраивают свою де-

тельность с опорой на образовательные стандарты, реализация любой управленческой функции осуществляется на основе анализа требований, относительно которых задаются целевые ориентиры действий. Так, О. Е. Лебедев отмечает, что «стандарт начального общего образования содержит требования к 12 личностным, 16 метапредметным и 42 предметным результатам» [5, с. 57]. Программа любой образовательной организации начального общего образования включает весь комплекс элементов (учебный план, календарный учебный график, рабочие программы учебных предметов, иных компонентов, а также оценочные и методические материалы), организационно-педагогических условий, призванных обеспечить приближение реальных обучающихся к идеальным характеристикам личности выпускника начальной школы.

Принцип дифференциации управленческих подходов к организации образования лиц с ОВЗ находит отражение в требованиях к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования обучающимися с ОВЗ. Настоящие требования зависят от варианта обучения. Первый и второй варианты (цензовый уровень обучения) являются сопоставимыми с уровнем обучения здоровых сверстников, третий и четвертый (неценовый уровень) несопоставимы. В результатах освоения обучающимся с ОВЗ третьего и четвертого вариантов обучения отсутствуют метапредметные результаты.

Имеются и отличия в личностных и предметных результатах освоения образовательной программы начального образования обучающимися с ОВЗ. Например, среди личностных результатов освоения образовательной программы слабослышащими и позднооглохшими детьми, обучающимися по второму варианту, – «развитие адекватных представлений о собственных возможностях и ограничениях, о насущно необходимом жизнеобеспечении...» [18]. Среди личностных результатов освоения образовательной программы начального общего образования слабовидящими обучающимися (2-й вариант) – «формирование установки на поддержание здоровьесбережения, охрану сохраненных анализаторов» [18]. Предметные результаты освоения АООП НО для обучающихся по вариантам 1 и 2 являются сопоставимыми с результатами их здоровых сверстников. Данный факт свидетельствует о том, что обучающиеся с диагнозом ЗПП (в приложении для данной группы установлены только два варианта) могут достигнуть результатов, сопоставимых с их здоровыми

сверстниками. При обнаружении факта неосвоения обучающимся с диагнозом ЗПР установленных стандартами требований к результатам обучения необходимо проведение ряда мероприятий для определения дальнейшей траектории обучения конкретного обучающегося. (Проведение психолого-медико-педагогического консилиума, повторное освидетельствование ПМПК с возможной заменой диагноза нарушений развития.) Данные действия выступают одним из элементов управления инклюзивным образованием.

Структурные перестройки в образовательных организациях, связанные с созданием равных условий для образования лиц с ОВЗ и инвалидностью, затронули интересы многих людей, социальных групп. Определенный уровень консерватизма, присущий каждому человеку, стал причиной неоднозначного восприятия нововведений в образовании лиц с нарушениями психофизического развития. Реализация конституционного права каждого гражданина страны на образование не всегда позитивно воспринимается даже мамами детей со множественными нарушениями развития. В свою очередь нормативно предусмотрена большая степень вовлеченности родителей детей с ОВЗ в процесс их обучения и воспитания, это определило изменения системы управления образовательной организацией в отношении с семьей ребенка с ОВЗ (один из вариантов перемен – выступление мамы ребенка в роли тьютора).

Основу любой образовательной организации составляет педагогический коллектив, на который и возлагается реализация идеи инклюзивного образования в детских садах и школах, организациях профессионального и дополнительного образования. Однако практическое воплощение идей инклюзии предполагает принятие педагогами самой идеи инклюзии и их готовность к совместному обучению разных обучающихся. Отсюда вытекает одна из важных организационно-управленческих функций – создание условий для повышения готовности педагогов к работе в системе инклюзивного образования.

Однако профессиональная готовность педагога к решению задач инклюзивного образования – не единственное условие адаптации образовательной среды к особенностям образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ. Нормативно закреплены требования к материально-техническим условиям обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью (например, в ФГОС НО для обучающихся с ОВЗ) [18, 19]. Материально-техническое

обеспечение и оснащенность образовательного процесса – одно из актуальных направлений управленческой деятельности.

В развитии инклюзивного образования особую актуальность приобретает управленческая деятельность по установлению нормативно закреплённых отношений с социальными учреждениями, медицинскими организациями, образовательными организациями, имеющими опыт коррекционного обучения лиц с нарушениями психофизического развития. Особое значение в управлении инклюзивным образованием приобретает взаимодействие образовательной организацией с промышленными предприятиями, бизнес-структурами. Такое взаимодействие необходимо не только для решения проблем, связанных с материально-техническим обеспечением образовательного процесса. Взаимодействие образовательных организаций с промышленными предприятиями необходимо для профориентационной работы с обучающимися, особенно с теми из них, которые ограничены в профессиональном выборе по причине нарушений развития.

Развитие системы социального взаимодействия (социального партнерства) соответствует идеям государственно-общественного управления образованием. Реальное объединение усилий государства, общества, бизнеса в решении задачи, образование для всех – гарантия будущего.

§ 2. Педагогическое управление воспитательно-образовательным процессом в инклюзивном классе (группе)

Становление системы инклюзивного образования предопределило перемены в воспитательно-образовательном процессе образовательной организации. Субъектами образовательного взаимодействия в школьном классе или группе детского сада являются педагог и обучающийся. Структурно-содержательные требования к образовательному взаимодействию того, кто обучает, и того, кто обучается, выстраиваются соответственно положениям, закреплённым в нормативно-правовых документах. Среди современных требований к организации воспитательно-образовательного процесса: деятельностный подход к организации педагогического взаимодействия, личностно ориентированный и компетентностные подходы. Важнейшими ориентирами развития образования выступают принцип субъектности обучающихся, развитие партнерских отношений.

Педагог должен следовать настоящим требованиям, организуя учебный процесс. Выполнение настоящих требований обуславливает особый уровень компетентности от самого педагога. Нововведения, связанные с появлением в массовых образовательных организациях обучающихся с ОВЗ, усложняют и сам процесс взаимодействия, предъявляя особые требования компетентностному развитию педагога. Дефектологическая компетентность учителя, воспитателя, педагога дополнительного образования – новый уровень знаний, необходимых умений, действий, овладение которыми обеспечит истинность образовательной инклюзии.

Характеризуя педагогов как субъектов педагогической деятельности, обучающихся как субъектов учебной деятельности, И. А. Зимняя отмечает, что они «вместе являются совокупным субъектом образовательного процесса», деятельность которого «направляется, регламентируется нормативно-правовыми и программными документами» [2, с. 168].

Перемены в образовании обучающихся с ОВЗ (возможность обучения вблизи от места проживания вместе со здоровыми сверстниками, возможность применения дистанционных форм обучения, снятие постулата «необучаемый») тесным образом связаны с развитием нормативно-правовой базы. Нормативными документами регламентируется вся система образовательных отношений (прием обучающихся в образовательную организацию, содержание образовательного взаимодействия и его результаты, принципы и методы, формы контроля и т. п.). При этом, как указывает И. А. Зимняя, каждый конкретный субъект образовательного взаимодействия имеет свои цели, определяющие его активность, но эти цели должны быть согласованы, образуя единое целое в процессе передачи и приема социального опыта [2].

В обеспечении единства целей, их ориентации на процесс освоения и развития социального опыта особая роль принадлежит педагогу, который направляет процесс передачи социального опыта, обеспечивая условия развития личности.

Педагогическое управление – это целенаправленно выстроенный, согласно требованиям нормативных и программных документов, процесс взаимосвязанных действий педагога и обучающихся с целью активизировать их деятельность, пробудить их субъектность в качественном освоении образовательной программы. В. А. Сластенин, А. И. Мищенко утверждали значимую роль педагогического процесса, что представляет

собой систему взаимосвязанных учебно-воспитательных задач, в решении которых воспитанник принимает непосредственное участие и функционирует как один из главных компонентов образования» [14, с. 82].

Педагогическому управлению как любому виду управления присуща определенная этапность: постановка образовательной цели; диагностика состояния объекта управления (обучающийся в образовании выступает не только в роли субъекта собственной познавательной активности, но и в роли объекта педагогического управления); конкретизация цели в задачах с учетом индивидуальных особенностей обучающихся и особенностей детского коллектива; выработка управленческих решений; планирование (проектирование, прогнозирование); организация исполнителей решений; контроль за исполнением. В условиях инклюзивного образования в каждом из обозначенных этапов появляются новые элементы. Так, в свете возможного совместного обучения обучающихся с ОВЗ и их здоровых сверстников постановка образовательных целей осуществляется на основе дифференциации степени сложности учебных задач, объемов материалов для усвоения и т. п. Способность педагога рационально формулировать учебные задачи для обучающегося с ОВЗ, знание старшим особенностей отражения дефекта развития на познавательной деятельности, поведении ребенка – признак дефектологической культуры [27].

Правильная постановка образовательных целей педагогом предполагает владение им навыками анализа медико-психологического обследования обучающегося с ОВЗ, владение знаниями в области коррекционной педагогики, дефектологии. Например, знание того, что в соответствии с отечественной логопедией, «в обращении находятся две классификации речевых нарушений, одна – клинико-педагогическая, вторая – психолого-педагогическая, или педагогическая (по Р. Е. Левиной)» [6, с. 57]. Согласно клинико-педагогической классификации выделяется одиннадцать форм речевых нарушений (девять связаны с нарушениями устной, две – письменной речи). Нарушения в психолого-педагогической классификации рассматриваются как нарушения, обусловленные несформированностью фонематических и морфологических обобщений (три уровня общего недоразвития речи).

Для обеспечения коррекции нарушений речевого развития и удовлетворения особых образовательных потребностей педагог должен понимать

специфику собственных действий при формировании учебной задачи для обучающегося с ОВЗ.

ФГОС НО для обучающихся с ОВЗ ставит перед педагогами и новые по содержанию задачи, обозначенные как формирование жизненных компетенций. В основе решения данных задач лежит свое содержание, новые технологии педагогической деятельности [27].

При диагностике учебных достижений обучающегося с ОВЗ оценивается результат изменений в освоении тех или иных знаний и умений (был – стал). Наличие изменений оценивается положительно, даже если на данном этапе обучающимся не достигнута еще планка здоровых сверстников. С учетом полученных в ходе диагностики показателей вносятся изменения в коррекционные программы, являющиеся обязательным элементом в структуре адаптированной образовательной программы общего образования.

Диагностический этап педагогического управления предполагает изучение состояния и такого объекта, каким является детский коллектив. В инклюзивном образовании диагностируется готовность детского коллектива помочь обучающемуся с ОВЗ включиться в учебную деятельность, принять и понять его особенности. Как утверждает И. П. Подласый, управлять коллективом обучающихся – «значит, управлять процессом его функционирования, использовать коллектив в качестве инструмента воспитания школьников с учетом той стадии развития, на которой он находится» [17, с. 312].

Практическая реализация функции управления процессом развития детским коллективом базируется на научной теории. Основы теории воспитания детского коллектива были заложены в работах А. С. Макаренко, С. Т. Шацкого, Н. К. Крупской и других. Анализируя вклад отечественных ученых конца XIX и начала XX вв. в теорию детского коллектива, Л. И. Новикова отмечает, что благодаря усилиям исследователей прошлого была сформирована современная концепция детского коллектива [13]. Обращение к концепции детского коллектива в практической деятельности современного педагога – основа управления процессом его развития.

Как управление любым объектом, управление детским коллективом включает в себя сбор информации о нем и входящих в него субъектах, организацию воздействий на него с целью совершенствования и развития самого коллектива. С появлением в детском коллективе обучающихся

с ОВЗ усиливается актуальность педагогического управления развитием межличностных отношений в нем. Межличностные отношения проявляются в эмоциональной привлекательности (симпатии) или непривлекательности (антипатии), которые могут совпадать, а могут не совпадать, трудности (легкости) установления взаимных контактов и т. п. [11].

Дети с нарушениями опорно-двигательной системы, слуха, с синдромом РАС и составляют группу риска межличностных отношений. Задача педагогического управления межличностными отношениями в инклюзивном коллективе – сформировать у всех его членов понимание того, что:

- ценность человека не зависит от его способностей;
- у каждого есть право на общение;
- все люди нуждаются друг в друге, а разнообразие усиливает все стороны человеческой жизни и т. д. (8 принципов инклюзивного образования [24]).

Управляя процессом развития детского коллектива, педагог организует деятельность его членов таким образом, чтобы она способствовала развитию его сплоченности, укреплению межличностных отношений. Это особый пласт педагогических компетенций, зафиксированных в требованиях профессиональных стандартов педагога [13].

Специфика инклюзивного образования определяет актуальность взаимодействия педагога со специалистами, усилиями которых организуется психолого-педагогическое сопровождение обучающихся. С учетом рекомендаций специалистов (медиков, психологов, дефектологов), чья профессиональная деятельность призвана снизить возможные барьеры на пути обучающегося с особыми образовательными потребностями, выстраивается педагогическое управление обучением и воспитанием лиц с особыми образовательными потребностями. В совместной деятельности педагога и специалистов-дефектологов выстраивается образовательная траектория для обучающихся с нарушением психофизического развития.

§ 3. Специалисты в инклюзивной организации

Среди терминов, рекомендуемых для обозначения обучающихся с сенсорными, двигательными или поведенческими нарушениями, – термин «обучающийся с особыми образовательными потребностями». Распределение образовательных потребностей на «общие» и «особые»

официально закреплено в Федеральном законе № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» [26]. Для реализации особых образовательных потребностей обучающихся с нарушениями психофизического развития привлекаются психологи, дефектологи, логопеды. В соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии для реализации образовательных потребностей обучающегося могут привлекаться тьютор, ассистент преподавателя. Профессиональная роль каждого специалиста в адаптации условий обучения к особенностям развития ребенка функционально закрепляется локальными актами образовательной организации, содержание которых составляется с опорой на федеральные законы, нормативно-правовые акты и методические рекомендации исполнительных органов государственной власти.

К нормативным документам, регламентирующим деятельность специалистов в системе образования, относятся профессиональные стандарты. Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» в качестве основной цели деятельности психолога в образовании обозначает «психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в образовательных организациях; оказание психолого-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации» [20]. Таким образом, в профессиональном стандарте отмечается особо значимое направление деятельности психолога образовательной организации, независимо от ее статуса. Зафиксированные в стандартах трудовые функции психолога в образовании ориентированы на диагностическую, консультативную, коррекционно-развивающую деятельность. Проблемы школьной тревожности, самооценки, гиперактивности, мотивации обучения (нежелание учиться), некорректное поведение, сильные эмоциональные проявления – вот только часть вопросов, которые как отмечает И. Ю. Млодик, входят в круг задач деятельности психолога [10].

Педагог-психолог совместно с педагогом принимает участие в организации образовательного процесса для обучающихся инклюзивного образования, его функциональные задачи не концентрируются только на обучающихся с ОВЗ. Ведь обеспечение условий для образования особых обучающихся не заключается только в разработке и реализации индивидуальных программ развития и коррекции, необходима и работа с други-

ми обучающимися в формировании у них понимания тех сложностей, которые порождены дефектом развития у их сверстника с ОВЗ. Включение всего многообразия психологических техник в работу с обучающимися по развитию коммуникативных умений, эмпатийности, групповому сплочению – одно из условий формирования безопасной для каждого учащегося образовательной среды.

Основная цель профессиональной деятельности специалиста-дефектолога (учителя-логопеда, сурдопедагога, олигофренопедагога, тифлопедагога) заключается в организации «деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенциями, необходимыми для жизни человека в обществе, обеспечение достижения ими нормативно установленных результатов образования» [23]. Среди профессиональных задач дефектологов – проведение коррекции нарушений развития. Решение данной задачи выстраивается с учетом образовательных стандартов. Объектом коррекции могут быть не только те или иные отклонения в развитии, например, присущее детям с синдромом РАС нарушение целостности восприятия, речевые проблемы, но и актуальные для ребенка жизненные компетенции. Перечень необходимых жизненных компетенций, которые включены в содержание общего образования наряду с академическими знаниями, определен для обучающихся каждой нозологии.

Трудовые функции специалистов-дефектологов связаны с обучением, воспитанием, коррекцией развития обучающихся с нарушением речи, зрения, слуха, интеллекта и т. д. В профессиональном стандарте указаны возможные наименования должностей специалистов, чье включение в воспитательно-образовательный процесс призвано обеспечить специальные условия обучения, обозначены требования к действиям, необходимым умениям и знаниям для осуществления трудовых функций [23].

В формировании жизненных компетенций обучающегося участвуют педагоги и специалисты, совместные усилия которых должны обеспечить решение задач в социально-бытовой ориентировке, коммуникативном развитии обучающегося. Содержание данной деятельности конкретизируется примерными адаптированными программами. Так, согласно примерной образовательной программе начального образования для слабовидящих детей, к моменту окончания начальной школы у ее выпускников должны быть «сформированы первоначальные, но адекватные представ-

ления о бытовой и социальной сферах жизни обучающихся, которые позволят сделать достаточно комфортным пребывание в школе, повысить статус в семье, обогатить знаниями и умениями, расширить круг общения и перечень доступных видов предметно-практической деятельности» [22, с. 88]. В формировании у слабовидящих обучающихся навыков предметно-практической деятельности, к которым отнесены санитарно-гигиенические навыки, навыки пользования транспортом, навыки ориентировки в социальных объектах, участвуют педагог и дефектолог. Работа по коррекции зрительного восприятия, двигательной активности (нарушений координации, точности движений) осуществляется специалистом-дефектологом.

В современных условиях растет число детей с речевыми нарушениями, поэтому возрастает необходимость во ведении в образовательных организациях должности логопеда. Логопедическая помощь может быть необходима для детей с особыми образовательными потребностями, относящимися к разным нозологиям. Это не только группа обучающихся с нарушением речи, но и школьники с диагнозом «расстройство аутистического спектра» или нарушением опорно-двигательного аппарата. Учитель-логопед проводит обследование речевого развития ребенка, методики его проведения даны в Рекомендациях Министерства образования и науки РФ органам исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющим государственное управление в сфере образования по организации деятельности психолого-медико-педагогических комиссий [15]. По результатам обследования обучающемуся может быть предложено прохождение психолого-медико-педагогической комиссии с определением варианта программы обучения (количество вариантов свое для каждой нозологии). В последующем учитель-логопед формирует программу индивидуальной работы с обучающимся, направленную на коррекцию нарушений звуковой стороны речи, фонематического восприятия, просодических компонентов.

Просодика (от греч. *προσῳδία* «припев») – сложный комплекс элементов. **Просодические компоненты речи** – речевое дыхание, дикция, интонация, ударение, мелодика и темп речи, ритм речи. К просодическим компонентам речи относится голос (сила, высота, тембр, тон...).

Появление должностей тьютора и ассистента педагога – одно из условий организации обучения лиц с особыми образовательными потребностями. Функциональные обязанности этих специалистов описаны в Методических рекомендациях по вопросам внедрения ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ. Согласно рекомендациям, «задача тьютора состоит в организации обучения (подготовка дидактических материалов для урока, транслирование заданий учителя, сопровождение и организация занятости ребенка при необходимости покинуть класс) и воспитания (организация коммуникации с одноклассниками на переменах, включение ребенка с учетом его интересов и особенностей в социальные проекты)» [8]. Обязанности ассистента регламентируются целым рядом документов, согласно некоторым из них, они связаны с оказанием технической помощи обучающимся, поэтому для лиц, исполняющим данную функцию, высшее образование не является обязательным (в отличие от тьютора) [8].

В работе с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью особое место отводится программам физического развития. Адаптивная физкультура становится одним из элементов АООП. Физкультура для лиц с нарушением здоровья еще в 1996 г. была внесена в число специальностей для высшего образования в государственный реестр-классификатор. Теория и практика адаптивной физкультуры отличаются от оздоровительной и лечебной физкультуры. В задачи адаптивной физкультуры входят восстановление социальных функций человека, коррекция его психологического состояния. Коррекционно-компенсаторная работа в адаптивной физкультуре призвана обеспечить развитие ненарушенных заболеванием функций организма. Специалисты по адаптивной физкультуре обеспечивают достижение позитивных результатов в физическом и психическом развитии обучающегося с ОВЗ.

Таким образом, для того, чтобы обучающийся, имеющий нарушения психофизического развития, мог успешно адаптироваться к требованиям образовательной среды, должны быть созданы специальные условия, одним из которых является кадровое обеспечение воспитательно-образовательного процесса. В Рекомендациях ПМПК устанавливается список специалистов, чье участие в образовательных отношениях имеет огромное значение для каждого конкретного ребенка с ОВЗ или инвалидностью. Однако сегодня дети разных нозологий имеют право на совместное обучение в образовательных организациях, приближенных к месту их проживания. В этих условиях невозможно удовлетворить потребности

каждой образовательной организации в специалистах – дефектологах, нейропсихологах, специалистах по лечебной физкультуре, массажистах, поэтому помощь необходимых при том или ином нарушении развития специалистов может быть получена в форме сетевого взаимодействия. Сетевое взаимодействие предполагает использование ресурсов нескольких образовательных и иных организаций (например, реабилитационных центров для детей). В настоящий момент проходят апробацию разнообразные модели сетевого взаимодействия [25].

Одним из требований к организации воспитательно-образовательного процесса к работе специалистов, в том числе тех, чье участие происходит в рамках сетевого взаимодействия, является координация действий при формировании и коррекции индивидуальных траекторий развития обучающихся, разработке любых программных и методических документов. Такое взаимодействие будет способствовать мобильности образовательной среды, ее адаптивности к актуальным потребностям обучающегося с ОВЗ.

В более широком плане вопрос о специалистах в системе инклюзивного образования выходит за рамки проблем воспитания, обучения, развития. Актуальным становится участие в работе с обучающимися с особыми образовательными потребностями специалистов, относящихся к разным ведомствам. Межведомственное взаимодействие предполагает сотрудничество образовательных организаций, учреждений социальной защиты населения, медицинских учреждений, учреждений культуры и спорта. Особое место занимает взаимодействие образовательных организаций «с общественными организациями, продвигающими и защищающими идеи инклюзивного образования, отстаивающими права людей с ограниченными возможностями здоровья на полноценное образование и жизнь вообще» [7, с. 99]. Развитие межведомственного взаимодействия на региональном и муниципальном уровнях – еще одно условие для успешного развития инклюзивного образования.

§ 4. Взаимодействие семьи и образовательной организации в реализации идеи инклюзивного образования

Роль семьи в воспитании ребенка обозначена в Конституции Российской Федерации, принятой 12.12.1993. В ст. 38 Конституции записано, что «Забота о детях, их воспитание – равное право и обязанность роди-

телей». В ст. 43 – «Родители или лица, их заменяющие, обеспечивают получение детьми основного общего образования» [4]. Таким образом, нормами конституционного права предопределено взаимодействие семьи и образовательных организаций в решение задач образования.

Модернизация российского образования, порожденная изменениями в обществе, определила необходимость поиска новых моделей взаимодействия семьи и образовательной организации. Сотрудничество семьи и школы призвано снизить влияние негативных следствий, вызванных переменами, которые произошли в российском обществе (высокий уровень социальной дифференциации среди населения, ухудшение экологической обстановки, изменения в области материальных и нематериальных ценностей, изменения в области телекоммуникаций и т. п.). Развитие технического прогресса в области телекоммуникаций обеспечивает мобильность обмена информацией между педагогом и родителями, между родителями детей. Благодаря развитию цифровых технологий стала возможна реализация идеи открытого образования. Все события, имеющие место в жизни образовательной организации, доступны для родителей.

Интеграция родителей в воспитательно-образовательный процесс заложена в требования образовательных стандартов общего образования. Так, в ФГОС ДО в качестве одного из основных принципов дошкольного образования называется «сотрудничество организации с семьей» [21].

Взаимодействие образовательных организаций с семьей – одно из условий реализации идеи инклюзивного образования. Необходимость участия родителей в воспитании и обучении детей отмечал еще П. Ф. Каптерев, писавший о том, что данные вопросы поднимались в работах Я. А. Коменского, И. Песталоцци и др. [3]. Активное участие семьи обучающегося с ОВЗ в его образовании – одно из условий успешности адаптации ребенка к требованиям образовательной организации. Именно поэтому информацию о семье обучающегося с особыми образовательными потребностями вносят в содержание АООП. Однако, как пишет Г. Ж. Микерова, «в любом взаимодействии одна сторона активнее другой, этим обусловлена руководящая, организующая роль педагогов» [9].

В создании благоприятных условий для совместного обучения разных по возможностям и потребностям детей должна быть четко выстроенная система педагогических действий, в которой присутствуют следующие структурные элементы:

- совместно с родителями проводимые мероприятия (спортивные, досуговые, познавательные);
- четко организованная просветительская деятельность по вопросам гендерных, возрастных, индивидуальных особенностей развития обучающихся;
- изучение детско-родительских отношений, поведенческих особенностей и статуса ребенка в семье;
- психолого-педагогическая поддержка семьи; семейное консультирование и т. п.

С введением новых стандартов общего образования и со всевозрастающим вниманием государства к развитию инклюзивного образования востребованными становятся новые формы и методы взаимодействия семьи и образовательной организации. Родители вовлекаются в деятельность по созданию дидактических средств обучения дошкольников или младших школьников, все чаще проводятся мероприятия, в которых участвуют члены семьи.

Установка на развитие системы партнерских отношений с семьей заложена в требованиях многих нормативных документов. Реализация настоящих требований предполагает активную деятельность образовательных организаций по формированию у родителей обучающихся культуры партнерских отношений. В этой связи актуальной формой взаимодействия становятся разнообразные формы родительского всеобуча. Современное родительское собрание проводится не только в образовательной организации, но и в интернет-пространстве с привлечением вузовских специалистов. Так, в Республике Татарстан уже несколько лет на базе Казанского инновационного университета им. В. Г. Тимирязова проводится республиканское родительское интернет-собрание. Тематика интернет-собраний отвечает актуальным проблемам современного образования, в том числе образования детей с ОВЗ и инвалидностью.

Активная деятельность образовательных организаций по повышению психолого-педагогической компетенции родителей – одно из условий успешности взаимодействия с семьей в обеспечении качества общего образования, которое представлено предметными, метапредметными и личностными результатами освоения образовательной программы каждым обучающимся.

Особое место в вопросах взаимодействия образовательной организации и семьи занимает проблема сотрудничества с семьей ребенка с ОВЗ

и инвалидностью. Настоящее взаимодействие наполнено более широким содержанием, здесь большее количество рисков для возникновения конфликтов и непониманий. Например, направление на ПМПК и обучение по адаптированным образовательным программам возможно только при согласии родителей. Достичь родительского понимания важности прохождения психолого-медико-педагогической комиссии и определения особых потребностей их ребенка – одно из условий реализации идеи равенства образовательных прав в той трактовке, в какой она видится работникам идеи инклюзивного образования.

Сотрудничество с семьей призвано обеспечить преодоление преград, которые сегодня связаны с некоторыми ограничениями возможностей образовательных организаций (например, предоставление услуг тьютора или ассистента педагога). Нередко нужна помощь родителей ребенка для сопровождения его обучения в образовательной организации. Успешность обязательной, согласно современным требованиям, коррекционной работы (коррекция речевых нарушений, коррекция поведенческих нарушений и т. п.) не будет достигнута без участия родителей, которые, в свою очередь, должны быть подготовлены к ней. Последнее предполагает формирование особого блока компетенций родителей (например, знание упражнений по коррекции фонематического слуха или дисграфии).

Найти в лице родителей обучающихся единомышленников, союзников в деле обучения и воспитания – целевой ориентир работы с родителями. Свою роль в его реализации может сыграть родительская общественность, объединения родителей-активистов, ориентированные педагогическими работниками, – важнейший ресурс в развитии системы партнерских отношений в пространстве «Семья – Образовательная организация».

Вопросы для самоконтроля

1. Перечислить основные управленческие функции. Какова роль мониторинга в управлении? Что может стать объектом мониторинга при формировании системы инклюзивного образования?
2. Раскрыть роль и содержание государственного управления в развитии инклюзивного образования.
3. Предложить возможные варианты развития идеи инклюзии в нашей стране.

4. Выделить основные элементы управленческой деятельности руководителей образовательных организаций для реализации модели инклюзивного образования в ней.

5. Раскрыть сущность педагогического управления воспитательно-образовательным процессом в инклюзивном классе и группе детского сада.

6. Какие специалисты необходимы в инклюзивных образовательных организациях? Какие функции за ними закрепляются?

7. В чем отличие деятельности тьютора от ассистента педагога?

8. Предложить темы родительских собраний в обеспечении требований Конституции Российской Федерации, Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» в сфере прав детей на образование и обязанностей родителей по воспитанию.

9. Как Вам видится сотрудничество семьи и образовательной организации в обеспечении условий успешности обучения и воспитания ребенка с ОВЗ?

Список литературы

1. Деятельность руководителя образовательной организации при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство: методические материалы для руководителей образовательных организаций (серия: «Инклюзивное образование детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях») / С. В. Алехина; Е. Н. Кутепова; Т. Ю. Сунько, Е. В. Самсонова. – М.: ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. – 147 с.

2. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов. 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.

3. Каптерев, П. Ф. История русской педагогики / предисл. Н. В. Бордовской; послесл. В. П. Борисенкова. – СПб.: Алетейя, 2004. – 560 с.

4. Конституция Российской Федерации [Электронный ресурс]. – URL: <https://vladrieltor.ru/constitution2>

5. Лебедев, О. Е. Управление образовательными системами: теория и практика: учеб.-метод. пособие. – СПб.: Отдел оперативной полиграфии НИУ ВШЭ – Санкт-Петербург, 2011. – 108 с.

6. Логопедия: учебник для студентов дефектолог. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.

7. Медова, Н. А., Жигинас, Н. В. Модульная структура взаимодействия в рамках модели инклюзивного образования в условиях муниципальной образовательной системы // Вестник Томского государственного университета, 2012. – № 8 (123). – С. 99–102.

8. Методические рекомендации по вопросам внедрения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью от 10 апреля 2014 г. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71254376/>

9. Микерова, Г. Ж. Взаимодействие семьи и образовательных учреждений в организаторской деятельности педагога // Концепт: научно-методический электронный журнал официального сайта эвристических олимпиад «Совёнок» и «Прорыв». – Март 2012, ART 1232 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-semi-i-obrazovatelnyh-uchrezhdeniy-v-organizatorskoj-deyatelnosti-pedagoga>

10. Млодик, И. Ю. Школа и как в ней выжить: взгляд гуманистического психолога. – М.: Генезис, 2011. – 184 с.

11. Мойсеюк, Н. Е. Педагогика: учеб. пособие. – 5-е изд., доп. – Киев, 2007. – 655 с.

12. Новиков, Д. А. Теория управления образовательными системами. – М.: Народное образование, 2009. – 416 с.

13. Новикова, Л.И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды / под ред. Н. Л. Селивановой, А. В. Мудрика; сост. Е. И. Соколова. – М., 2009. – 349 с.

14. Педагогика: учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.

15. Письмо Минобрнауки России № ВК-163/07 «О направлении методических рекомендаций» от 02.02.2016 (вместе с «Методическими рекомендациями по подготовке и организации профессионального ориентирования обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в инклюзивных школах»)

[Электронный ресурс]. – URL: http://rulaws.ru/acts/Pismo-Minobrnauki-Rossii-ot-02.02.2016-N-VK-163_07/ (дата обращения: 20.10.18).

16. Письмо Министерства образования и науки РФ № ВК-107/07 «О совершенствовании деятельности психолого-медико-педагогической комиссии» от 23 мая 2016 г. [Электронный ресурс]. – URL: <https://bazanpra.ru/minobrnauki-rossii-pismo-nvk-107407-ot23052016-h3506503/>

17. Подласый, И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для вузов / И. П. Подласый. – М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с.

18. Приказ Минобрнауки России № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» от 19 декабря 2014 г. [Электронный ресурс]. – URL: <https://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai> (дата обращения: 20.10.18).

19. Приказ Министерства образования и науки РФ «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» от 19 декабря 2014 г. № 1599 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670/> (дата обращения: 22.10.18).

20. Приказ Минтруда России № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» от 18 октября 2013 г. [Электронный ресурс]. – URL: <https://rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата обращения: 28.10.18).

21. Приказ Минобрнауки России № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» от 17 октября 2013 г. [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 28.10.18)

22. Примерная основная образовательная программа НОО для слабо-видящих детей [Электронный ресурс]. – URL: https://center-psi.edumsko.ru/uploads/3000/2803/section/189425/dokument_i_v (дата обращения: 28.10.18).

23. Проект Приказа Министерства труда и социальной защиты РФ «Об утверждении профессионального стандарта "Педагог-дефектолог (учитель-логопед, сурдопедагог, олигофренопедагог, тифлопедагог)"» (подготовлен Минтрудом России 15.09.2016) [Электронный ресурс]. –

URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56583936/> (дата обращения: 01.11.18).

24. Саламанкская декларация и Рамки действий по образованию лиц с особыми образовательными потребностями и рамки действий, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми образовательными потребностями: доступ и качество. Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 г. Отпечатано ЮНЕСКО. 1994 г. – 41 с.

25. Самсонова, Е. В. Модели сетевого взаимодействия образовательных и иных организаций для решения задач развития инклюзивного образования // Современные проблемы науки и образования. Изд-во: Изд. дом «Академия Естествознания», 2015. – № 3. – С. 337

26. Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 (ред. от 29.12.2017) [Электронный ресурс]. – URL: http://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii/ (дата обращения: 08.02.18).

27. Челнокова, Т. А. Сущность, содержание, технологии педагогической деятельности в формировании жизненных компетенций обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования // Гуманитарные науки (г. Ялта). – Изд-во Гуманитарно-педагогической академии (филиала) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского», 2018. – № 2 (42). – С. 141–147.

Учебное издание

Ахметова Дания Загриевна
Тимирясова Асия Витальевна
Челнокова Татьяна Александровна

ИНКЛЮЗИВНАЯ ПЕДАГОГИКА

Учебное пособие

Главный редактор *Г. Я. Дарчинова*
Редактор *Л. Ш. Андурская*
Корректор *Н. В. Караблинова*
Технический редактор *С. А. Каримова*
Дизайнер *Е. А. Лелявина*

ISBN 978-5-8399-0681-5



Подписано в печать 20.05.2019. Формат 60x84 1/16
Гарнитура Times NR, 10. Усл. печ. л. 10,2. Уч.-изд. л. 10,1
Тираж 300 экз. Заказ № 59



ПОЗНАНИЕ


Издательство Казанского инновационного
университета им. В. Г. Тимирясова (ИЭУП)
420111, г. Казань, ул. Московская, 42
Тел. (843) 231-92-90
E-mail: zaharova@ieml.ru

Отпечатано с готового оригинал-макета
в типографии ООО «ТЦО «Таглимат»:
420108, г. Казань, ул. Зайцева, 17

Для заметок

Для заметок