

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

**МИНИСТЕРСТВО КУЛЬТУРЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФГБОУ ВО «Казанский государственный институт культуры»**

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
**Учебно-методическое пособие для студентов,
аспирантов, педагогов**

Казань 2019

УДК 378+376.2/4

ББК 74

М 54

Печатается по решению Ученого совета Казанского государственного
института культуры

Рецензенты:

Е.В. Мелина - директор Республиканского межвузовского центра по работе с лицами с ограниченными возможностями здоровья (г. Казань)

Т.В. Леонтьева – к.п.н., доцент, и.о. проректора по учебной работе КазГИК

Автор-составитель: Л.Ф. Мустафина

Инклюзивное образование: учебно-методическое пособие. – Казань: ООО ПК «Астор и Я», 2019. – 229с.

Учебно-методическое пособие позволяет получить целостное представление о теории и практике инклюзивного образования.

Пособие адресовано работникам культуры и образования, заинтересованным в реализации идей инклюзивного образования.

СОДЕРЖАНИЕ

<u>Предисловие</u>	6
<u>Глава 1. Теоретические основы инклюзивного образования</u>	9
<u>1.1. Основные понятия и категории инклюзивного обучения</u>	9
<u>1.2. Принципы инклюзивного образования</u>	12
<u>1.3. История инклюзивного образования</u>	13
<u>1.3.1. История инклюзивного образования за рубежом</u>	13
<u>1.3.2. Особенности становления интегрированного и инклюзивного образования в России</u>	28
<u>1.4. Нормативные документы, регулирующие деятельность образовательного учреждения, реализующего инклюзивную практику</u>	36
<u>Глава 2. Педагогика инклюзивного образования в системе общего и дополнительного образования</u>	43
<u>2.1. Обучение и воспитание в целостном педагогическом процессе в условиях инклюзивного образования</u>	43
<u>2.2. Организация инклюзивного образования в системе дополнительного образования</u>	46
<u>2.3. Требования, предъявляемые к режиму организации урока в классе инклюзивного образования</u>	52
<u>2.4. Профессиональная деятельность и личность педагога инклюзивного образования</u>	56
<u>2.5. Деятельность психолого-медико-педагогического консилиума</u>	60
<u>2.6. Педагогическая деятельность тьютора в инклюзивном обучении лиц с ограниченными возможностями здоровья</u>	64
<u>2.6.1. Стратегия деятельности тьютора в процессе введения ребенка в детский коллектив</u>	64
<u>2.6.2. Приемы работы тьютора</u>	66
<u>2.6.3. Роль тьютора в системе дистанционного обучения</u>	69
<u>2.7. Междисциплинарное взаимодействие специалистов инклюзивного образования</u>	72
<u>2.8. Мониторинг эффективности обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования</u>	76

<u>2.8.1. Мониторинг инклюзивного процесса в образовании</u>	76
<u>2.8.2. Аттестация учащихся с ОВЗ</u>	81
<u>2.9. Технологии в инклюзивном образовании</u>	84
<u>2.9.1. Технологии инклюзивного обучения в системе общего и дополнительного образования</u>	84
<u>2.9.2. Технология дистанционного и online обучения как инструмент реализации инклюзивного образования</u>	90
<u>2.9.3. Особенности формирования образовательной среды и применения интерактивных технологий («кейс-метод», «портфолио») в инклюзивном обучении</u>	96
<u>2.9.4. Технологии коррекционной работы с детьми с ОВЗ</u>	102
<u>Глава 3. Современное состояние инклюзивного образования в системе высшего образования</u>	109
<u>3.1. Инклюзивное образование в вузах Российской Федерации</u>	109
<u>3.2. Психологические особенности лиц с психофизическими отклонениями в процессе получения высшего образования</u>	123
<u>3.3. Педагогическая коррекция виктимизации у студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью</u>	136
<u>3.4. Социальный стереотип инвалидности и психологический портрет инвалида</u>	141
<u>3.5. Организация социокультурной среды вузов для студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью</u>	152
<u>3.6. Специфика обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью</u>	157
<u>3.7. Практические аспекты реализации инклюзивного образования</u>	174
<u>Глоссарий</u>	183
<u>Список использованной литературы</u>	211
<u>Персоналии</u>	217
<u>Приложение 1.</u>	223
<u>Приложение 2.</u>	225
<u>Приложение 3.</u>	228

Предисловие

Инклюзивное обучение становится новой реальностью системы образования России. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее — Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации») обосновывает правовые принципы инклюзивного образования и указывает возможности для цивилизованного внедрения этой модели совместного обучения обычных детей и детей с особыми образовательными потребностями в единое образовательное пространство. С принятием этого закона и ряда вытекающих из него нормативно-правовых документов, регламентирующих этот процесс, существенно повышаются требования к компетентности команды специалистов (педагогов, психологов), реализующих инклюзивную практику.

Организация, распространение и повседневная реализация инклюзивного обучения как в нашей стране, так и за рубежом не проходят гладко. Для российского образования традиционными становятся проблемы подготовки педагогов и психологов к инклюзивному обучению, крайне скудное учебно-методическое обеспечение этого процесса, почти полное отсутствие образцовых образовательных организаций, способных стать эталонами реализованной практики и наглядно демонстрировать опыт в профессиональном сообществе, и, кроме того, неоправданно широкое, на уровне кампаний, повсеместное и поспешное закрытие специальных (коррекционных) образовательных учреждений для детей с ограниченными возможностями здоровья и с инвалидностью, и перевод таких детей в недостаточно подготовленные (а иногда и совсем не подготовленные) образовательные организации массового назначения.

Наряду с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья и с инвалидностью наиболее неравнодушными и самыми заинтересованными в цивилизованном характере развития инклюзивных процессов в нашей стране являются дефектологи — психологи и педагоги. Предшествующим поколением отечественных дефектологов — ученых и педагогов — была создана действенная дифференцированная система обучения таких детей. Уже немало было сделано для нормализации и внедрения инклюзивных форм обучения. Их ученики и последователи развивают это направление. Предлагаемый учебник представляет собой новый посильный вклад в этот трудно идущий процесс. Дефектологи, как никто другой, на профессиональном уровне знают все особенности и образовательные потребности детей с проблемным развитием, владеют технологиями их обучения и воспитания в различных образовательных средах. Им знакома история специального образования, составными частями которой являются процессы интеграции, а также и проблемы становления инклюзивного образования в России и за рубежом.

В этом учебном издании раскрыты исторические, теоретико-методологические, социокультурные, психолого-педагогические и методические аспекты инклюзивного обучения, базирующиеся на его концепции, принятой международным профессиональным педагогическим сообществом. Авторы надеются, что этот учебник будет обязательной настольной книгой не только для каждого педагога, психолога, работающего или планирующего работать в инклюзивной образовательной среде, но и для учителя, занимающегося с обычными детьми. Ведь инклюзивные образовательные технологии не только не противоречат современной концепции Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), ориентированной на системно-деятельностный подход в образовании, но могут стать способом решения ряда проблем массовой общеобразовательной школы и учреждений доолнительного образования — таких, как сознательность, активность и прочность усвоения знаний, формирование компетенций, развитие речи и коммуникации у учащихся, нормализация поведения, и некоторых других.

В условиях кризисных явлений в современном мире развитые страны уже не стремятся к тотальной инклюзии. Их усилия направлены на то, чтобы в ситуации довольно ограниченных ресурсов, имеющихся в системе образования страны, с максимальной пользой для каждого ребенка, как обычного, так и с ограниченными возможностями, наиболее эффективно использовать эти ресурсы: создать достойный уровень инклюзивного обучения для той части детей с особыми образовательными возможностями, которые действительно способны к этой форме обучения с высокими результатами; сохранить и повысить качество образовательных услуг в специальных (коррекционных) образовательных организациях для тех, кто объективно нуждается в усиленной и постоянной поддержке и сопровождении специалистами-дефектологами (педагогами и психологами).

В учебнике представлен учебно-методический материал по практическим аспектам реализации инклюзивного образования в системе высшего образования. После каждого параграфа предусмотрены задания для самостоятельной работы. Эти задания могут выполняться студентами индивидуально или в форме групповых проектов. Их выполнение позволит студентам самостоятельно написать научно-исследовательскую работу по проблемам включения лиц с ОВЗ и инвалидностью в образовательный процесс высших учебных заведений (вузов), которую возможно представить в виде научной статьи или тезисов для научно-практических студенческих конференций. Также в учебнике после каждой темы приводятся вопросы для самостоятельной проверки полученных знаний. В конце каждой главы размещены итоговые тесты по всем темам для закрепления пройденного материала.

В результате освоения учебного материала студенты должны:

знать

- динамику изменения общественного отношения и этапы исторического развития образования лиц с ОВЗ и инвалидностью;
- теоретические принципы, лежащие в основе образования лиц с ОВЗ и инвалидностью;
- нормативно-правовую базу реализации инклюзивного образования;
- категориальный аппарат инклюзивного образования;
- современное положение инклюзивного образования и модели его реализации в странах мира и в Российской Федерации;
- психолого-педагогические аспекты обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью разных нозологических групп.

уметь

- применять нормативно-правовую базу инклюзивного образования для защиты прав на образование и трудоустройство при наличии ОВЗ или инвалидности;
- классифицировать и проводить анализ имеющихся педагогических условий в образовательном учреждении для лиц с ОВЗ и инвалидностью;
- анализировать и интерпретировать социальный стереотип инвалидности, выделять его особенности у разных групп населения и оказывать влияние на его изменение;
- участвовать в организации социокультурной среды в образовательном учреждении, отвечающей потребностям и возможностям лиц с ОВЗ и инвалидностью;

владеть

- методами применения полученных знаний, умений и навыков для создания толерантной среды в образовательной организации и оказания помощи и поддержки лицам с ОВЗ и инвалидностью в общем образовательном процессе;
- методами контент-анализа источников средств массовой информации (СМИ), художественной и научной литературы для оценки восприятия обществом групп социально незащищенных граждан, в том числе лиц с ОВЗ и инвалидностью;
- методами составления психологического портрета лиц с инвалидностью как представителей социальной группы;
- способами коррекции виктимизации у лиц с нарушениями здоровья;
- методами классификации и оценки имеющихся в образовательном учреждении педагогических условий для реализации инклюзивного образования.

Глава 1. Теоретические основы инклюзивного образования

В результате изучения материала данной главы студент должен:
знать

- основные исторические этапы развития образования лиц с ОВЗ и инвалидностью и динамику в общественном отношении к данной категории граждан;

- нормативные правовые акты и категориальный аппарат инклюзивного образования;

уметь

- анализировать, систематизировать и применять на практике теоретико-методологические и нормативно-правовые знания для оказания помощи и поддержки в образовательном процессе и жизнедеятельности лицам с ОВЗ и инвалидностью;

владеть

- теоретическими знаниями в области инклюзивного образования и применять нормативные правовые акты для защиты прав лиц с ОВЗ и инвалидностью;

- методом контент-анализа для изучения общественного восприятия социальной группы лиц с ОВЗ и инвалидностью в публикациях и выступлениях в СМИ, художественной и научной литературе и в других источниках.

1.1. Основные понятия и категории инклюзивного обучения

В современном образовании термины «интегрированное обучение», «инклюзивное обучение», «совместное обучение» широко и часто используются как синонимы. Однако они совсем не равнозначны, каждый обладает собственным смыслом, и между собой они находятся в отношении соподчинения. Наиболее общим является термин «совместное обучение», включающий в себя остальные два. Ведь ситуация совместного обучения достигается не только тогда, когда в школе (классе) объединяются учащиеся, разные по своим психофизическим, речевым, сенсорным, интеллектуальным возможностям (да и в отношении обычного класса вряд ли можно говорить об абсолютно однородном составе детей), но и тогда, когда при определенных социокультурных условиях в одной школе (классе) в учебном процессе объединены дети, различающиеся по языковому, национальному, расовому, конфессиональному, половому, сословному, возрастному или по каким-либо другим признакам. Таким образом, обучение детей с ограниченными психофизическими возможностями вместе с детьми, имеющими нормативное

развитие, — один из многочисленных вариантов возможного совместного обучения.

Интегрированное обучение исторически и семантически в большей степени связано с проблемой совместного обучения детей с ООП (с ограниченными психофизическими возможностями) и обычных детей. Здесь речь может идти о самых разнообразных организационных вариантах совместного обучения: это отдельная (специализированная) группа в массовом дошкольном образовательном учреждении (ДОУ) или отдельный (специализированный) класс в структуре массовой общеобразовательной школы, где занимаются только дети с ООП (одной нозологической группы, например, дети с нарушениями слуха); это специальные (коррекционные) образовательные учреждения (СКОУ), где обычные дети учатся (воспитываются) вместе с детьми, имеющими ООП. Программы обучения для детей с ООП в этом случае имеют редуцированный характер и реализуются в пролонгированные сроки (т.е. обучение осуществляется по адаптированным образовательным программам — уровни 2 и 3). Таким образом, интегрированное обучение мы в принципе понимаем как совместное обучение и воспитание детей с ООП и детей с нормативным развитием, предполагающее самые разнообразные организационные формы, отличающиеся по месту, времени, продолжительности, характеру присутствия, по возможностям и качеству контактов между обучаемыми.

В современном понимании под *инклюзивным (т.е. включающим) обучением* мы представляем такую организацию интегрированного обучения (таким образом, инклюзивное обучение является более узким понятием), при которой дети с ООП по одному или малой группой *непосредственно включаются вместе с обычными детьми в учебный процесс класса (группы ДОУ) на равных с ними условиях участия.* Для этого учебный процесс должен быть трансформирован таким образом, чтобы одновременно соответствовать образовательным потребностям каждого участника, но главное — обеспечивать их. Важными элементами такой трансформации являются обучение учащихся с ООП по разработанным для них *адаптированным образовательным программам* и создание *специальной образовательной среды* в инклюзивном классе.

Целью инклюзивного образования является преодоление социальных, физиологических и психологических барьеров на пути приобщения лица с ОВЗ к общему образованию, введение в культуру, приобщение к жизни в социуме.

Инклюзивное образование решает следующие задачи:

- создание адаптивной образовательной среды, обеспечивающей удовлетворение как общих, так и особых образовательных потребностей лица с ОВЗ;

- обеспечение индивидуального педагогического подхода к ребенку с ОВЗ с учетом специфики и выраженности нарушения развития, социального опыта, индивидуальных и семейных ресурсов;
- построение обучения особым образом – с выделением специальных задач, разделов содержания обучения, а также методов, приемов и средств достижения тех образовательных задач, которых в условиях нормы достигаются традиционными способами;
- интеграция процесса освоения знаний и учебных навыков, процесса развития социального опыта, жизненных компетенций;
- обеспечение психолого-педагогического сопровождения процесса интеграции лиц с ОВЗ в образовательную и социальную среду, содействия инвалиду и его семье, помощи педагогам;
- разработка специализированных программно-методических комплексов для обучения лиц с ОВЗ;
- координация и взаимодействие специалистов разного профиля и родителей, вовлеченных в процесс образования;
- координация и взаимодействие специалистов разного профиля и родителей, вовлеченных в процессе образования;
- повышение профессиональной компетентности педагогов в вопросах обучения и развития лиц с ОВЗ различной специфики и выраженности;
- формирование толерантного восприятия и отношения участников образовательного процесса к различным нарушениям развития и лицам с ОВЗ.

Для обычных учащихся образовательная интеграция или инклюзия означает свободу выбора между инклюзивным и обычным классом с обеспечением для них качества и темпа обучения, предусмотренных образовательным стандартом.

Современный понятийный аппарат инклюзивного образования представляет собой результат изменений, которые он претерпел в процессе исторического развития феномена образовательной интеграции.

В XVII в. швейцарский математик Я. Бернулли (1654-1705) ввел в математику термин «интеграл». В последующие три столетия термин «интегрировать» постепенно проник в другие отрасли научного знания — сначала в философию, затем в психологию, социологию, а потом и в педагогику. Термин «интеграция» произошел от латинского слова *integrare* — «восполнять, дополнять» и прилагательного *integer* — «восполненный, целостный».

В педагогике термин «социальная интеграция» появился в XX в. и первоначально чаще использовался в США применительно к проблемам расовых, этнических меньшинств, позднее — к детям эмигрантов, и лишь в последние десятилетия (в 60-х гг. XX в.) он вошел в речевой обиход на Европейском континенте и стал употребляться в контексте проблем людей с ограниченными возможностями (инвалидов). Уже в XIX в. от понятия

«совместное обучение» педагогика перешла к понятиям «дополнительные» или «вспомогательные» классы, а с середины XX в. сначала в США, а затем и в Европе появлялся термин «mainstrim(ing)», означающий обучение детей с ограниченными возможностями в общем образовательном потоке. Одновременно распространился и термин «интеграция», который подразумевал социальную и образовательную интеграции.

С развитием интеграционных процессов становилось ясным, что одно только присутствие ребенка с ООП в обычном массовом классе еще не может быть гарантией его полноценного образования. Понимание необходимости организационных, методических и дидактических преобразований в массовой школе для осуществления подлинной образовательной интеграции привело к смене (уточнению) терминологии в 80-х гг. XX в. и признанию справедливости употребления в педагогическом обиходе, прежде всего в системе образования США, нового термина «*inclusion*» — «включение», который вскоре получил значительное распространение в мире благодаря международным документам, послужившим руководством к действию для многих стран. Так, в 1994 г. под эгидой ЮНЕСКО в Саламанке (Испания) была проведена Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями, которая документально закрепила в международном обиходе термин «инклюзия» и провозгласила принципы инклюзивного образования.

1.2. Принципы инклюзивного образования

Широкое использование в международном общении практических, правовых и научных (социологических, социально-психологических, педагогических) материалов позволило сформулировать ряд принципов, на которых основана реализация интеграционных процессов.

Нравственно-этические принципы

Опора на этический императив государственного законодательства в отношении социальной интеграции и инклюзивного образования.

Единство людей на основе гуманности: каждый ребенок, несмотря на имеющиеся у него ограничения возможностей, имеет право на обучение и воспитание.

Принятие различий между обучающимися, между их возможностями и способностями к обучению; уважение этих различий.

Реалистичность: каждый человек воспринимается таким, каков он есть.

Социокультурные принципы

Нормализация (социальной среды): люди с ограниченными возможностями имеют право вести обычную, свойственную остальным людям жизнь настолько, насколько это им доступно.

Свобода выбора для всех — для обычных учащихся и их родителей, для родителей детей с ограниченными возможностями.

Добровольность участия в инклюзивных процессах.

Организационные принципы

Регионализация: инклюзивное образование обеспечивает каждому ребенку полноценный всеобуч по месту жительства.

Децентрализация: необходимые педагогические ресурсы, как массового характера, так и требуемые для специального образования, доставляются к нуждающемуся в них ребенку, а не наоборот (когда ребенок доставляется к предназначенным для него ресурсам).

Доступность образования — физическая, психологическая и интеллектуальная.

Многообразие форм: интеграционный процесс должен реализовываться в самых различных формах — от изолированных классов в структуре массовой школы (интеграция) через индивидуальную интеграцию к интеграционным (инклюзивным) классам. Включение обычных детей в процесс обучения специальной (коррекционной) школы — это также инклюзия.

Дифференцированный подход к организации процесса инклюзивного образования, когда благодаря дифференциации целей, содержания, методов и средств обеспечиваются индивидуальные личностно-ориентированные, соответствующие логике развития каждого ребенка задачи обучения и воспитания.

Педагогические принципы

Органичная интеграция как парадигмы, так и технологий специального образования в целостный педагогический процесс массовой инклюзивной школы.

Специальная педагогическая компетенция педагогического корпуса массовой системы образования.

Командный вариант взаимодействия при реализации интеграционного процесса: причастные к этому процессу специалисты совместно работают в команде.

Кооперация и коллективизм в рамках единого для всех учебного предмета: каждый ребенок осваивает вместе с другими учащимися общий для всех учебный предмет в доступных для него пределах и вносит свою долю в коллективное знание о предмете.

Индивидуализация: в центре образовательного процесса и педагогической деятельности находится целостная личность ребенка в неразделимом единстве его физической, умственной и душевной организации, его общих и особых образовательных потребностей.

Диалогический способ взаимодействия: встреча и общение между людьми — важный и значимый элемент педагогической ситуации.

1.3. История инклюзивного образования

1.3.1. История инклюзивного образования за рубежом

Совместное обучение детей в Европе в XIX веке

Принято считать, что идея интегрированного обучения детей с отклонениями в физическом и психическом развитии (другими словами, идея совместного обучения с обычными детьми) возникла в начале 60-х годов XX века, и первые опыты интегрированного обучения принадлежат скандинавским странам. Однако история специальной педагогики свидетельствует о том, что почти 200 лет назад, в первые десятилетия XIX века проблема совместного обучения не только занимала умы прогрессивных педагогов, но и в целом ряде случаев была с успехом апробирована в условиях тогда еще не имевшей ценза народной школы некоторых европейских стран. Европейская педагогика начинает XIX век под знаком педагогических идей И.Г.Песталоцци (1746-1827) – о необходимости и возможности обучения всех детей и подготовки их к будущей трудовой деятельности, о разностороннем развитии ребенка в соответствии с его природой и потребностями, о важности обучения для детей с отставанием в умственном развитии, физически и социально неблагополучных. В контексте увлеченности педагогическими идеями Песталоцци естественным выглядит возникновение и обсуждение в европейской педагогической среде первой половины XIX в. идеи совместного с обычными детьми обучения детей с отклонениями в развитии в условиях элементарной школы и поиски путей ее реализации.

Пионером этой идеи считают Самуила Гейнике (1727-1790), основоположника немецкой сурдопедагогики и организатора и руководителя первого в Германии учебного заведения (школы) для глухих детей. Он предложил создавать в структуре массовой народной школы специальные классы для глухих детей, которых бы обучал специально подготовленный учитель, а также открыть постоянно действующий обучающий семинар для учителей массовой школы при школе (институте) для глухих детей для распространения опыта обучения глухих. В пользу совместного обучения прогрессивная педагогическая общественность приводила целый ряд аргументов. Это и возможность более широкого охвата обучением детей с нарушениями в развитии (глухих, слепых и др.), так как на всех детей этой категории не хватает специальных учреждений; это возможности использования воспитательного потенциала семьи, которая обычно исключается из процесса воспитания при обучении детей в условиях закрытой школы-интерната (В.А.Егер). Многие учителя отмечали и то обстоятельство, что обучение детей с отклонениями в развитии (глухих, слепых) в условиях народной школы создает для них возможность установления контактов и упражнений в общении с окружающим миром, в котором ребенку с нарушенным развитием все равно придется жить по окончании школы. Специалистами обсуждаются в это время экономические и

социокультурные аспекты этой проблемы. Предполагается, что обучение глухих или слепых детей в массовой школе будет дешевле, чем в специальной школе-интернате (институте), если с ними будет работать специально подготовленный учитель. В 20-е и 30-е годы в некоторых провинциях Германии (например, земля Бранденбург, 1832, 1838 г. г.) в циркулярах органов управления образованием предписывалось принимать в элементарную школу слепых и глухих детей (там же, с.113). Уже в 1803 г. в г. Зайтц (Германия) в школе для бедняков открывается так называемый добавочный класс для «умственно ограниченных детей».

С 1850 г. эстафету опытов совместного обучения принимает Франция: Александр Бланше (1817-1867), доктор медицины, отоларинголог Парижского национального института глухонемых, открывает в парижских муниципальных школах классы для глухих детей. Слабослышащие дети помещаются в общие классы. Комиссия, проверявшая впоследствии результаты совместного обучения, констатировала, что присутствие глухих детей не мешает развитию слышащих, а уровень усвоения программы глухими и слабослышащими детьми мало чем отличается от уровня слышащих. Подчеркивалось, что слышащие дети не чуждались глухих.

Во второй половине XIX в. интерес европейской педагогики к интегрированному обучению глухих и слепых детей в народной школе падает. Становится понятным, что для обучения детей с нарушенным развитием требуется особая педагогика, которая бы видела особенности развития этих детей, их особые образовательные и воспитательные потребности и соответственно этому особым образом строила процесс обучения и воспитания. Кроме того, создание специальных образовательных учреждений и обеспечение обязательного государственного образования силами квалифицированных педагогов в них для детей с ограниченными возможностями рассматривалось во второй половине XIX в. как новая, прогрессивная тенденция в образовании, нежели малоквалифицированная педагогическая поддержка детей с ограниченными возможностями в условиях массовой школы. Приоритет в развитии этой тенденции, которая вскоре стала общеевропейской, принадлежит скандинавским странам (1817 – в Дании принят Акт об обязательном обучении глухих; 1842 – распространение закона о начальном образовании на детей с ограниченными возможностями в Швеции), первыми приступившим к созданию системы отдельных от массовой системы образования школ для детей с отклонениями в развитии. Таким образом, сформировалась сегрегационная модель обучения детей с отклонениями в развитии.

Каковы же уроки первого, «романтического», этапа интеграции в истории педагогики?

- наши предшественники увидели и верно оценили позитивные стороны (преимущества) интеграции, в том числе и преимущества в социальном воспитании (роль семьи, контактов со сверстниками в школе и по

месту жительства, принятие ребенка с ограниченными возможностями в школьном коллективе);

- необходимость гуманистической позиции у структур управления образованием и в организации школьной жизни и в деятельности педагогов для реализации интеграционных идей;

- необходимость присутствия в массовой системе образования специально подготовленных педагогов-дефектологов;

- ценз в школьном образовании является непреодолимым препятствием для обучающихся в массовой школе детей с отклонениями в развитии, если для них не создается специальная поддерживающая помощь (специальная образовательная среда);

- обучение детей с отклонениями в развитии не может быть дешевле, так как требуется организация дополнительной помощи, в том числе и дополнительное финансирование профессиональной подготовки и работы педагогов-дефектологов;

- решение социально-психологических, организационных, содержательных и экономических проблем образовательной интеграции возможно лишь при условии встречной активности и заинтересованности в этом процессе массовой системы образования;

- педагогика массовой школы признала высокий дидактический и методический потенциал специальной педагогики и возможность обогащения за счет этого потенциала дидактики и методики общей педагогики, однако не воспользовалась им, чтобы сохранить в своей среде детей с ограниченными возможностями: перед ней стояли совсем другие задачи – обеспечение всего здорового детского населения обязательным минимумом образования;

- для педагогов-практиков стала очевидной необходимость предварительной, дошкольной подготовки ребенка с ограниченными возможностями к обучению в условиях интеграции.

Через сто с лишним лет европейское образование будет заново открывать для себя образовательную интеграцию и по-новому решать связанные с этим проблемы.

Исторически современная форма интеграции появляется во второй половине XX в. - начинаются поиски путей совместного обучения, которые ведутся параллельно и в европейских странах (Скандинавские страны), и в США уже с начала 60-х годов XX в.

Совместное обучение детей с отклонениями в развитии в зарубежных странах реализуется с начала 90-х годов прошедшего столетия. Его закрепление и распространение прошло два этапа – от *интегрированной* (70-80 гг. XX в.) до *инклюзивной модели* (90-е гг. XX в. по настоящее время). Однако внедрение данной концепции в практику образования и реализация концепции в качестве образовательной политики было подготовлено целым рядом событий политического, социального, этического

характера, происходивших в европейских странах и в США в течение последних тридцати лет.

Период Второй мировой войны и последующие годы заставили общество пересмотреть отношение к ценности человека и его жизни. Экономические, технологические и информационные возможности развитых стран Европы, США позволили создавать для реализации инклюзивного образования, наряду с имеющейся системой специального образования, параллельную специальную образовательную среду в системе массового образования, а также сделать максимально доступной для лиц с ограниченными возможностями городскую инфраструктуру.

Клинические, психофизиологические и педагогические исследования рассматриваемого периода подтверждают уникальную значимость раннего периода развития ребенка для профилактики и коррекции вторичных нарушений и отклонений в его развитии. Будучи включенной в структуру семейной педагогики, ранняя комплексная помощь ребенку с отклонением в развитии и его семье становится определяющим условием успешной интеграции ребенка на следующих этапах его возрастного развития.

В середине 60-х гг. XX столетия в *скандинавских странах* в основу образа жизни обучения людей с тяжелыми интеллектуальными нарушениями был положен принцип «нормализации» (модель интеграции) (авторы Н. Бенк и Б. Нирье), суть которого состояла в том, что «особенные» дети (независимо от тяжести состояния) должны находиться и обучаться в окружении нормальных сверстников или в среде, максимально приближенной к нормальной. Его практическая реализация предполагала полномасштабную и разностороннюю интеграцию «особенных» людей в общество: физическую (посещение обычной школы или получение работы), функциональную (обеспечение инвалидам доступа к местам общественного пользования и свободу передвижения), социальную (уважительное отношение общества), личную (участие в жизни общества), общественно-организационную.

В **Скандинавии** интеграция начинает реализовываться в основном нормативным и практическим путем. Так, в **Дании** парламентским решением (1969) дети с ограниченными возможностями получают право посещать вместе с остальными детьми массовую школу, чтобы не быть изолированными от сверстников и привычной для них среды жизнедеятельности. Сначала в **США**, затем в других ведущих европейских странах (**Великобритания**, 1981; **Швеция**, 1982 и др.) принимаются законодательные акты, закрепившие права детей и подростков с различными нарушениями на получение бесплатного образования. Кроме того, незначительная их часть, преимущественно с невыраженными нарушениями (зрения, слуха, интеллекта, опорно-двигательного аппарата) получила возможность обучаться в общеобразовательных школах.

В **Великобритании** после принятия Акта об образовании (1981) число учащихся специальных школ составило 1,7% (данные на 1985 г). Кроме

этого, в специальном образовании страны были упразднены все нозологические категории «особенности». С этого момента специальное образование в Великобритании продолжает развиваться в условиях интегрированного обучения. Эффективность интеграции выразилась в общем снижении числа специальных школ; наличия оптимистичных данных о результатах интегрированного обучения отдельных представителей «особенных детей». По имеющимся данным наиболее успешно включены в процесс интеграции учащиеся с физическими отклонениями и с нарушениями зрения. По мнению авторов, «аргументы против интеграции, в основном, носят временный, переходящий характер, фокусируются на недостатках деятельности общеобразовательных школ и на определенных трудностях по обеспечению образованием детей с особыми потребностями»

Во **Франции** Закон об образовании 1989 года закреплял права на получение образования всех детей и подростков, проживающих на территории страны, независимо от социального происхождения, культурного уровня и национальной принадлежности. В этом же законе были также подтверждены интегративные тенденции в специальном образовании.

При некоторых школах для детей, имеющих отклонения в развитии, (чаще - интеллектуальные нарушения, создаются классы усовершенствования (или специальные классы). Решение о зачислении ребенка в такой класс принимает специальная комиссия, при обязательном согласии родителей (в письменном виде). Для нормальных детей, которым свойственны различные проблемы поведения, или трудности общения, а также для детей с временными задержками развития организуются классы адаптации. Пребывание ребенка в этих классах бывает временным, а в классах усовершенствования – постоянным, ибо здесь учатся, главным образом, дети с нарушением интеллекта легкой и умеренной степеней.

В рамках общеобразовательной школы, помимо указанных классов предусмотрены и другие варианты получения образования для детей с различными нарушениями. А именно:

1. Ребенок может учиться в обычном классе, по общей программе, но во время пребывания в школе и вне ее получать дополнительную помощь (лечебные процедуры, педагогическую и психологическую помощь и поддержку и т.д.). Например, дети с двигательными расстройствами могут посещать обычный класс и одновременно – адаптационный центр, открытый при школе или находящийся поблизости.

2. Обучение построено таким образом, что школьник может сочетать обычную и дополнительную программы (в условиях школы или вне её). Например, ребенок с выраженными, прогрессирующими нарушениями зрения посещая общеобразовательную школу, работает по общей учебной программе и одновременно осваивает шрифт Брайля. Также и ученик, имеющий выраженные нарушения слуха, и занимаясь со сверстниками по

общеобразовательной программе, может в определенные часы бывать на занятиях по музыкальной или телесной ритмике (верботональный метод).

3. Обучение школьника в специальном классе и специальной программе может сочетаться с совместным со сверстниками изучением некоторых предметов общеобразовательной программы.

4. Обучение проходит в специальном классе и по специальной программе, но ребенок участвует в общешкольных и досуговых мероприятиях (спортивных праздниках, экскурсиях) и разделяет со сверстниками многие режимные моменты (завтрак, обед) со своими сверстниками.

Важно подчеркнуть, что изменения учебных программ обучения допускается только для детей и подростков со сниженным интеллектом. Школьники с иными нарушениями, как правило, обучаются, по программе общеобразовательной школы, с привлечением дополнительных «помогающих» стратегий, методов и приемов.

В 1994 г. под эгидой ЮНЕСКО проводится Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями которая и провозгласила принцип **инклюзивного образования** (*inclusive – включенный*) в обращении к правительствам всех стран - «принять в форме закона или политической декларации принцип инклюзивного образования, заключающийся в том, что все дети поступают в обычные школы, если только не имеется серьезных причин, заставляющих поступать иначе». Инклюзивное образование предусматривает не только активное включение и участие детей и подростков с ограниченными возможностями в образовательном процессе обычной школы. Это также перестройка всего процесса массового образования для обеспечения образовательных потребностей всех детей. Декларация, принятая Саламанкской конференцией, призывает к тому, чтобы «детей и молодых людей с особыми образовательными потребностями следует учитывать в связи с разработкой мер в области образования, принимаемых в отношении большинства детей. Именно в этой связи возникла концепция инклюзивной школы».

Понимание значимости организационных, методических и дидактических преобразований в массовой школе для осуществления «правильной» интеграции привело к смене (уточнению) терминологии и появлению и употреблению в педагогическом обиходе системы образования США термина *inclusion* – включение. Значительное распространение в мире концепции «включения», стало возможным только в 90-е годы XX столетия.

В **Италии** количество детей с особыми образовательными потребностями, обучающихся в массовых школах, превышает 90%. По мнению исследователей, Италия стала апробационной площадкой инклюзивной модели образования для остального мира. Ранний период итальянцы называют «дикой интеграцией». Однако слова «интеграция» и «включение» для той ситуации весьма условны. По существу то, что

происходило там с самого начала, было ближе к включению, потому что главной целью была социализация и адаптация детей в школьное сообщество таким образом, чтобы у всех было чувство принадлежности. И с самого начала принятие и уважение отличий, как неотъемлемых черт личности, ставилось на первый план. Вспоминая тот первый период, итальянские педагоги говорят, что они шли вперед, не зная ответов на все вопросы. Важнейшими для обеспечения успеха считалось тогда наличие следующих четырех факторов:

- Команда поддержки классного руководителя, состоящей из специального педагога, врача, психолога, социального работника, медсестры и логопеда.

- Разделение ответственности между родителями, педагогами, медицинским персоналом и представителями местного общества, как условие создания эффективной коалиции – альтернативы традиционной сегрегационной - медицинской модели обучения.

- Просвещение общества с помощью всех средств массовой информации и публичных собраний.

- Наличие харизматических лидеров на начальной стадии процесса.

В 1971 г. появился первый «Закон о праве детей с особыми потребностями на обучение в массовых школах» №118. Он постановляет что «образование учащихся в ситуации инвалидности должно происходить в обычных классах государственной школы, за исключением случаев, в которых ученики страдают от серьезных недостатков, умственных или физических недостатков такой тяжести, что возможность обучения или включение в нормальные классы сильно осложнена» (art.28). В 1977 г. были внесены изменения в «Закон о праве детей с особыми потребностями на обучение в массовых школах» (№ 517) с целью направленности действий образования на «продвижение полного формирования личности учащихся» и в части установления определенных нормативов:

- максимальное количество детей в классе — 20;

- максимальное количество детей с особенностями развития в классе — 2;

- специальные мероприятия по поддержке детей с особыми потребностями «встроены» в занятия в классе;

- классы, занимающиеся по специальным программам, упраздняются;

- специальные педагоги объединяются в команды с обычными школьными учителями;

- обе категории педагогов взаимодействуют со всеми учащимися класса.

Официально соотношение количества специальных педагогов и учащихся с особыми потребностями 1:4, но, в действительности, получилось примерно 1:2. Если в классе есть слепой или глухой ребенок, то весь класс учит азбуку Брайля или язык жестов. Согласно этому Закону, все дети

должны без ограничений приниматься в общие школы и им должны быть созданы все условия для получения качественного образования. Новый Закон №104 «О праве детей с особыми потребностями на обучение в массовых школах», принятый в 1992 г., ставит во главу угла не только социализацию, но и качественное обучение академическим дисциплинам. Например, ст.13 гарантирует «поддержку деятельности специальными педагогами», и устанавливает, что такие преподаватели «принимают соучительство классов, в которых они работают, участвуют в составлении программ образования и обучения и анализе и проверки деятельности советов класса и колледжей, преподавателей». В набор помощи входит гарантии участия семьи в создании индивидуальной программы для ребенка. В 2003 году министерство образования обязывает всех директоров принять участие в тренинге без отрыва от работы, чтобы усовершенствовать проведение в жизнь национальной политики включения. Всем учителям предписывается пройти курс повышения квалификации, рассчитанный на 40 часов в год.

Отмечается, что особенность итальянского подхода заключается в тесном взаимодействии школ со специалистами организаций, относящихся к сфере здравоохранения, которые осуществляют диагностику и терапию. Среди этих специалистов врачи, психологи, социальные работники, медсестры, логопеды, функциональные и физические терапевты. Диагностика, помимо оценки развития ребенка, включает определение эмоциональных ресурсов семьи, чтобы на них можно было опереться. Такой подход к диагностике, когда ее цель – не выявление дефекта, а получение цельной картины, сейчас принят во многих странах. Он получил название «экологического».

В Италии, как и в США, большое внимание уделяется взаимной поддержке школьников в форме совместной работы над усвоением материала. Однако существуют и проблемы с включением детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательную школу. Одна из них – обучение этих детей академическим дисциплинам в старших классах. При разработке индивидуальной учебной программы учитываются особенности личности, образовательные потребности учащегося; особенности семьи; определяются специалисты сопровождения, с учетом конкретных потребностей учащегося (дефектолог, логопед, психолог).

Учащихся-инвалидов, посещающих школу, можно разделить на три основные группы:

а) учащиеся, занимающиеся по обычной программе и получающие обычные дипломы по окончании обучения, однако нуждающиеся в специальной поддержке для того, чтобы пройти учебную программу вместе со своими одноклассниками (например, учащиеся с полной или частичной утратой слуха или зрения, или с нарушениями в опорно-двигательном аппарате). В этом случае учащимся предоставляется специальное оборудование и/или дополнительные пособия, помогающие им в процессе

обучения, на уроках и выполнении тестовых заданий; по объективным причинам этим учащимся обычно отводится больше времени на выполнение различных заданий (Закон №104 /1992).

б) учащиеся, занимающиеся по несколько скорректированным и/или упрощенным программам. По итогам выпускного экзамена этим учащимся выдается документ, который несколько отличается от дипломов, выдаваемых остальным учащимся, но эквивалентный им.

с) учащиеся с различными физическими нарушениями и/или с психическими нарушениями, не позволяющими им заниматься по обычной программе. По окончании обучения в школе они получают справку о посещении, в которой детально описывается их опыт работы, умения и навыки.

Всем учащимся с особыми потребностями предоставляется гибкое расписание занятий с возможностью покидать классную комнату и заниматься на индивидуальной основе. Доля учебного времени учащихся-инвалидов, охватываемого учителями-ассистентами и помощниками, пропорциональна степени инвалидности. К сожалению, практически невозможно охватить все учебное время учащихся с особыми потребностями: именно поэтому особое значение приобретает шефская работа.

Законодательство США об образовании инвалидов «Individual with Disabilities Education Act» – IDEA (в редакции 2004 года), не употребляя напрямую термина «инклюзия», предусматривает необходимое финансирование специального образования в системе местных школ, использование индивидуальных учебных планов и предоставление по мере необходимости учащимся с особыми образовательными потребностями специальной дополнительной помощи в общеобразовательной школе. Вместе с тем родители могут выбрать специальную государственную или частную школу, обучение в которой в большей степени оплачивается за государственный счет. Такие школы предназначались в основном детям с тяжелыми и множественными проблемами развития и поведенческими нарушениями. Соответственно, родители детей с особыми образовательными потребностями, обучающихся в местных общеобразовательных школах, получили возможность при помощи основного и дополнительного (специального) ваучера перевести ребенка в частную школу (не специальную), обеспечивающую лучшее обучение и сервис.

Таким образом, введение ваучерной системы стимулировало продвижение инклюзивного образования в частных школах, которые прежде были недоступны для большинства детей с отклонениями развития по причине особых стандартов приема и тестовых барьеров.

Современная политика США, проводимая в области специального образования, заключается в предложении слияния массового и специального образования. Предлагается три основных подхода этого слияния: «основное

направление», «инициатива массового образования», «включение». Эти подходы вызывают оживленную дискуссию и споры в области специального образования. «Основное направление» предполагает помещение детей с отклонениями в развитии в классы массовых школ. Необходимость этого обуславливается тем, что поскольку эти дети, в конце концов, оказываются в обществе, то их следует направлять в школу, чтобы способствовать включению в социальную и учебную деятельность. Для многих учащихся, особенно с серьезными недостатками, размещение в учреждения этого направления может превратиться в серьезную неудачу. В настоящее время в США действует Акт об образовании лиц с нарушениями (1990 г.), гарантирующий бесплатное, соответствующее нуждам ребенка обучение в системе народного образования. Родители имеют право требовать от школ заключения об учебных возможностях ребенка, в котором дается обоснование наличия или отсутствия нарушений в развитии у ребенка. На школу возлагается обязанность выявлять детей с ограниченными возможностями. Закон дает право на получение не только специального образования, но и получение дополнительных услуг (транспорт, логопедические занятия, помощь психолога, аудиологическое обследование и пр.). По закону на каждого ребенка составляется письменное заключение и индивидуальная образовательная программа, предписывается обязательное обучение детей с ограничениями насколько это возможно, в массовых школах, а также включение их в среду с минимальными ограничениями.

Правительство **Нидерландов**, начиная с 90-х гг. объединяет массовое и специальное образование, реализует государственный Проект «Идем в школу вместе». Его цель - обеспечить необходимую психолого-педагогическую помощь детям с отклонениями в развитии в условиях общеобразовательной школы, стабилизировать количество учащихся специальных школ; препятствовать росту школ для умственно отсталых и детей с задержкой психического развития.

В **Великобритании** в связи с усилением интегративных традиций совершенствуется законодательство в отношении детей и подростков с различными нарушениями. В 1995 по инициативе нескольких организаций принимается «Акт о дискриминации в отношении нарушений». Законом запрещаются любые формы дискриминации в отношении «особенных» детей и подростков: при приеме в общеобразовательные школы, во взаимоотношениях, в процессе обучения, а также вменяет в необходимость администрациям внедрять различные устройства, помогающие «особенным» детям комфортно ощущать себя в школах. Это касается как возможностей физического доступа (оснащения), так и реализации процесса обучения. Кроме того, администрациям запрещено исключать «особых детей» из общеобразовательных школ.

В 2001 году принимается акт «Об особых образовательных потребностях и нарушениях», который значительно расширяет контингент

интегрируемых. Законодательство преследует цель полного включения всех категорий особенных детей в общеобразовательное пространство. Прежде всего, это касается детей и подростков, на которых ранее принятое законодательство практически не распространяется. Это лица с ранним детским аутизмом, с нарушениями поведения и эмоционально-волевыми расстройствами; нарушениями языка и речи, коммуникативными нарушениями; дислексией; а также детей и подростков с умеренными трудностями в обучении.

Кроме того, законодательство предъявляет к общеобразовательным школам повышенные требования – вводятся новые стандарты для учителей, направленные на совершенствование деятельности учителя в распространении практики «включения» внутри школы. Это касается создания позитивной учебной атмосферы; обеспечения детей и подростков с различными нарушениями необходимыми знаниями и умениями; распространения сотруднической деятельности со специальными школами; установления доверительных взаимоотношений с родителями

Согласно статистическим данным, в настоящее время в специальных школах Великобритании обучается 1,1% от общего числа всех аномальных по стране, это составляет 94 000 человек. При этом около 2000 школьников посещает специальные школы на «двойственной» основе, т.е. проводят часть времени в обычной, часть - в специальной школе.

Вместе с тем, последовательно проводимая политика инклюзивного обучения сталкивается с определенными трудностями и проблемами. Прежде всего, это связано с нежеланием представителей школьных властей интегрировать в общеобразовательные школы детей и подростков с нарушением интеллекта, эмоциональными проблемами, проблемами в поведении.

И хотя инклюзивное образование законодательно закреплено и развивается, но специальные отдельные школы продолжают функционировать и рассматриваются как часть образовательного пространства для тех детей, чьи родители выбрали для них такой путь обучения. Ситуация резко меняется от одной местности к другой. Так, в округе Ньюхэм Лондона, закрыты буквально все специальные школы, в Англии и Уэльсе лишь 1,2 % всех детей школьного возраста посещают специальные школы, но разница между территориями колеблется между 0,32 и 2,6 %. Решение о закрытии специальной школы и переводе детей в общеобразовательную школу принимается управлением образования округа (LEA), и этот процесс закрытия специальных школ наиболее болезненно реагирует на общий процесс либерализации образования.

Швеция считается одной из стран, в которых продвижение идеи интеграции проходит успешно. Здесь процессы интеграции в огромной степени стали отражением политических процессов. Б. Персон отмечает, что начало курса на интеграцию относится к 1969 году, когда в Швеции появился

соответствующий правительственный документ. В 1986 году в стране пришло к власти социал-демократическое правительство, и в 1989 году был принят новый закон о среднем образовании, а с 1990 г. – пересмотренная программа обучения специальных педагогов. В 1995 г. увидел свет новый образовательный стандарт, по-иному определяющий роль учителей, воспитателей и директоров. Стандарт задает лишь обязательный уровень знаний, который должен быть достигнут к окончанию 5 и 9 классов. Министерство образования рассчитывает, что учителя смогут сами определить методы преподавания, которые позволят достичь поставленные цели обучения. Общую ответственность за организацию учебного процесса несет директор школы. В рамках выполнения этой общей задачи директор также несет особую ответственность за реализацию специальных педагогических и социальных мероприятий, направленных на оказание необходимой помощи и поддержки тем учащимся, которые в ней нуждаются. Исторически деятельность учителей в Швеции строго регламентировалась инструкциями и указаниями сверху. С появлением же нового стандарта педагоги становятся более независимыми в своей деятельности, но к ним одновременно предъявляются и более высокие требования в плане ожидаемых результатов их работы.

На дальнейшее развитие процесса интеграции оказал большое влияние экономический фактор. Шведские учителя были традиционно в привилегированном положении. В 1990 году расходы на образование составляли 7,7% ВВП. Только в Норвегии на образование выделялось больше средств. Однако недавно ситуация стала меняться. За последние несколько лет государственные ассигнования на нужды образования значительно сократились в связи с отказом от «шведской модели социализма» и усиливающимся влиянием рыночной идеологии в социальной сфере. Соответственно наполняемость классов растет, а программы специального обучения финансируются все хуже. По мере того как увеличивается количество детей в классе, растет и сегрегация, хотя этот факт может выглядеть парадоксальным. В больших классах учителям труднее уделить каждому ученику достаточно внимания, поэтому они обычно решают проблему путем создания более или менее однородных групп. Это делается неофициально, поскольку противоречит принципам официальной образовательной политики. Разделение на группы объявляется временной мерой, но фактически все понимают, что раз вступив на этот путь, очень трудно затем от него отказаться. Наблюдается также тенденция кооперации нескольких школ, чтобы хотя бы в одной были условия для удовлетворения особых потребностей учащихся.

Интересным представляется опыт **Белоруссии**, которая стартовала в интеграционном процессе одновременно с Россией конце 80-х годов XX века. На развитии процессов интеграции в Белоруссии сказалось признание новых ценностей образования как социальной системы, создающей условия для

развития человека и общества. Учреждения специального образования не только осуществляют обучение и воспитание детей с особенностями психофизического развития, они призваны обеспечить их наиболее полную социализацию и интеграцию в общество. Интеграция становится ведущим направлением в развитии специального образования в стране. В Законе Республики Беларусь «О правах ребенка» обозначаются основные направления предпринимаемых действий: государство гарантирует детям-инвалидам, детям с недостатками умственного или физического развития бесплатную специализированную медицинскую, дефектологическую и психологическую помощь, возможность выбора родителями учебного заведения, базовое и профессиональное образование, трудоустройство в соответствии с их возможностями, социальную реабилитацию, полноценную жизнь в условиях, которые обеспечивают их пригодность, содействуют активному включению в жизнь общества. С принятием в 1995 г. «Временного положения об интегрированном обучении детей с особенностями психофизического развития» создались предпосылки для создания единого образовательного пространства, преодоления их изоляции и для организации совместного обучения с обычными детьми. Для успешного решения этой задачи все учителя начальных классов должны были получить второе, дефектологическое образование.

В Белоруссии определились и нашли государственную поддержку три формы (модели) интегрированного обучения детей школьного возраста.

1. Специальные классы при общеобразовательной школе. Наполняемость – от 6 до 12 человек в соответствии с установленным для каждой категории детей нормативным количеством учеников в классе. В них обучаются дети с различными отклонениями в психофизическом развитии. Эта форма организации обучения позволяет проводить внеклассную работу на более широкой интеграционной основе, чем в условиях специальной школы (школы-интерната).

2. Классы интегрированного обучения. Наполняемость – 20 человек. В классе должно быть не более 3 человек с тяжелыми нарушениями в развитии однородного характера (неслышащих, незрячих, с нарушением интеллекта или с множественными нарушениями) либо не более 6 человек с однородными менее выраженными тяжелыми нарушениями (слабовидящих, слабослышащих, с трудностями в обучении, с нарушениями речи, функций опорно-двигательного аппарата). Детей с неоднородными нарушениями может быть меньше: 2–4 человека (4 человека с неглубокими нарушениями, но не больше двух типов нарушений). Для их обучения привлекаются учитель и учитель-дефектолог. Учитель-дефектолог проводит отдельные занятия с детьми, имеющими особенности в развитии, по основным предметам или сложным темам этих дисциплин. Для создания специальных классов и классов интегрированного обучения требуется наличие в школе квалифицированных специалистов, необходимых условий и оборудования,

которые позволяют обеспечить благоприятный режим и организовать коррекционно-развивающий учебный процесс.

3. Коррекционно-педагогическое консультирование как специально организованная форма обучения. Эта форма предназначена для детей с особенностями психофизического развития, обучающихся в небольших школах, и для учеников, которые отстали в учебе и требуют временной помощи после перенесенного продолжительного заболевания, обусловившего устойчивые функциональные изменения. Учитель проводит коррекционно-педагогические занятия из расчета 8 ч в неделю на одного ученика с тяжелой формой нарушений и 4 ч в неделю на одного ученика с более легкой формой. Содержание и объем коррекционно-педагогической помощи определяются исходя из индивидуальных потребностей ученика. Помощь может носить системный, регулярный характер или эпизодический, когда она оказывается непродолжительное время. Учитель-дефектолог, как правило, проводит занятия с учеником по индивидуальной программе, направленной на развитие способностей ребенка и коррекцию имеющихся у него отклонений. Развитие компенсаторных способностей – обязательное условие успешной адаптации ребенка с особенностями психофизического развития к жизни в современном обществе. Успешность образовательной интеграции, по наблюдениям белорусских специалистов, зависит от правильной организации социальной направленности учебно-воспитательного процесса, учета выраженности и характера психофизического нарушения у ребенка. Крайне важно соблюдать психолого-педагогические условия интегрированного обучения: индивидуализацию, создание положительной эмоциональной основы, проектирование положительного опыта социального взаимодействия учащихся. Значимым является взаимосвязь педагога (учителя, воспитателя) общеобразовательной школы и педагога-дефектолога, педагога и психолога, педагогов и родителей как главных действующих лиц, осуществляющих интегрированное обучение.

В современных условиях в Белоруссии признается успешность образовательной интеграции и необходимость параллельного существования специальных школ. Гибкость системы специального образования позволяет удовлетворять разнообразные нужды и потребности детей с особенностями развития. Вместе с тем предполагается усиление социализации обучения в пределах интегрированной системы, которая свяжет специальное и общее образование, обеспечит адекватные образовательные услуги, коррекцию нарушений развития и успешную интеграцию выпускников в общество.

В **Украине** дифференцированная система специального образования начала создаваться в середине XIX столетия. Сегодня оказание помощи детям дошкольного и школьного возраста с отклонениями в развитии находится под контролем государства. В стране приняты законодательные и правовые акты, регулирующие оказание помощи всем лицам с ограниченными

возможностями здоровья. (Конституция Украины, законы «Об образовании», «О социальной защищенности инвалидов», «О государственной помощи семьям с детьми» и др.) Мероприятия по содействию интеграции детей с психофизическими нарушениями предусмотрены Указом Президента Украины «О национальной программе профессиональной реабилитации и занятости лиц с ограниченными физическими возможностями». Министерством образования Украины утвержден Государственный стандарт специального образования, концепции «Специальное образование детей с особенностями психофизического развития на Украине на ближайшие годы и перспективу» и «Реабилитация детей с ограниченными физическими или умственными возможностями», завершена работа над стандартом начального специального образования. Экономическая политика в решении этих вопросов ориентирована на обеспечение финансирования не в целом специального обучения в учреждении, а на затраты, связанные с обучением в условиях инклюзии (включения) одного ученика; при этом форму обучения, уровень и диапазон образовательных услуг выбирают родители.

В школах обучение детей с особыми образовательными потребностями осуществляется по специальным учебным планам, в которых определено содержание курсов, величина учебной нагрузки. В инвариантной части учебных планов выделены образовательные и коррекционные блоки, в вариативной – отражается специфика деятельности того или иного учреждения, осуществляющего подготовку учащихся с учетом их познавательных потребностей. Для детей с отклонениями в развитии проводятся уроки, индивидуальные и подгрупповые коррекционные занятия, занятия по выбору. В школах создаются все условия для оказания психолого-медико-педагогической помощи детям с отклонениями в развитии. В рамках реализации интегрированного и инклюзивного образования подготовлен проект закона «О специальном образовании Украины». В дошкольных и школьных образовательных учреждениях осуществляется как интегрированное (специальные классы для детей с отклонениями в развитии с оказанием психолого-медико-педагогической помощи), так и инклюзивное обучение детей с психофизическими нарушениями (обучение детей с психофизическими нарушениями в одном классе учителем и помощником – ассистентом, владеющим дефектологическими знаниями и коррекционными технологиями). В классах инклюзивного обучения в будущем предполагается уменьшить количество учащихся.

В Украине в 2009 году стартовал первый проект по совместному обучению обычных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья «Инклюзивное образование для детей с особыми потребностями в Украине», призванный коренным образом изменить отношение в обществе к проблеме инвалидности. В последние годы в Украине формируется модель совместного обучения нормально развивающихся детей и детей с физическими ограничениями, но законодательная база, регулирующая этот процесс,

отсутствует, что является одним из основных барьеров, сдерживающих развитие инклюзивного образования. Во исполнение решения итоговой коллегии Министерства образования и науки от 20 августа 2010 года (протокол N 8/1-2) и в целях реализации государственной политики по обеспечению права детей с особыми образовательными потребностями на получение качественного образования, интеграции их в общество, принят Приказ от 1 октября 2010 года N 912 «Об утверждении Концепции развития инклюзивного образования».

Проект «Инклюзивное образование для детей с особыми образовательными потребностями в Украине» (срок реализации: 2007-2013 гг.) осуществляется при поддержке Канадского агентства международного развития.

1.3.2. Особенности становления интегрированного и инклюзивного образования в России

О современных элементах интегрированного обучения в России можно говорить с 60-х годов прошлого столетия, несмотря на то, что массовые школы практически всегда обучали детей со снижением слуха, зрения, с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Однако именно на тот период приходится организация специальных классов для детей с умеренной интеллектуальной патологией во вспомогательных школах. В 70-е годы начинается экспериментальная работа, результатом которой станет возможность обучать глухих детей в школах общеобразовательных (экспериментальная работа Э.И. Леонгард). Еще одной предпосылкой интегрированного обучения стала организация с 1992 при общеобразовательных школах классов компенсирующего (коррекционно-развивающего обучения). Данные классы были созданы для детей «группы риска», имеющих незначительные нарушения познавательной деятельности и речи и испытывающие трудности в обучении.

Интеграция, концепция интегрированного обучения получила признание «одной из стратегических задач развития специального образования» (Малофеев Н.Н., 1996) по целому ряду причин. Главными достоинствами интеграции провозглашены возможность общаться с нормально развивающимися сверстниками, и гармонично развиваться в соответствии с собственными возможностями. Социальный аспект подчеркивался особо. Отдельные исследователи указывали, что в некоторых регионах России интеграция имеет вынужденный характер. Это происходит в тех случаях, когда из-за недостаточно развитой инфраструктуры специальных учреждений дети и подростки с различными нарушениями оказываются в общеобразовательной школе (детских садах).

В Москве в нескольких школах и дошкольных учреждениях (преимущественно в ЦАО) реализуются принципы инклюзивного обучения. В обычных классах вместе с нормально развивающимися детьми учатся

школьники с легкой и умеренной степенью интеллектуального снижения, а также с физическими, сенсорными и сложными нарушениями.

В последние годы обнаруживается еще одна тревожная тенденция. Несколько лет назад отечественные исследователи довольно осторожно высказывались о возможности реализации интегрированного обучения, предупреждая, что это процесс длительный, который займет много времени, и потребует соблюдения целого ряда условий социального, общественного, политического, правового, юридического характера (Бгажнокова И.М., 2008; Малофеев Н.Н., 1996). Предлагались обобщенные рекомендации по реализации интегрированного обучения. Сама интеграция называлась эволютивной и предполагала сохранение традиционных форм оказания помощи всем категориям «особенных» детей, к которым добавлялись различные варианты интеграции. Анализируя существовавшую социальную и образовательную ситуацию, а также возможные последствия реализации интегрированного обучения, исследователи (Малофеев Н.Н., 1996) делали вывод о нецелесообразности его внедрения на государственном уровне в нашей стране по нескольким причинам: невозможность прямого копирования западной модели интеграции (различия в типах общественного устройства); сложности в подготовке законодательной базы; сложности финансирования; неготовность общества - педагогов, родителей, детей.

Как показала практика, идею инклюзивного обучения поддерживают родители и родительские организации «особенных детей»; остальная часть общества (педагогическая общественность, родители нормально развивающихся детей) относятся к данному процессу чрезвычайно осторожно. Кроме того, реализация концепции интегрированного обучения изначально содержит в себе ряд противоречий и проблем, которые достаточно сложно разрешить с организационной точки зрения. Это касается не только источников финансирования общего и специального образования, но и подготовки, переподготовки специалистов и их трудоустройства; установления образовательного ценза для «особенных» детей и подростков в условиях массового обучения, академическая составляющая методического обеспечения процесса обучения; целесообразности введения дифференциации внутри общеобразовательной школы и т.д.

Инклюзивные тенденции закрепились в отечественном образовании и приобрели статус официальной государственной политики. Это отражено в новом законе Российской Федерации «Об образовании» (от 29 декабря 2012 года).

В заключение представим опыт интегрированного и инклюзивного обучения некоторых российских регионов.

Опыт Самарской области.

В Самарской области целенаправленная работа по изменению системы специального образования началась с 2000 года. Образовательная политика региона формировалась по двум приоритетным направлениям:

1) обеспечение своевременного выявления и коррекции отклоняющегося развития;

2) создание в образовательных учреждениях условий, необходимых для внедрения интегрированных форм образования детей с отклонениями в развитии.

В Самарской области с 1 января 2005 г. в каждом территориальном управлении созданы так называемые территориальные агентства специального образования (ТАСО). ТАСО являются, по сути, неким накопителем ресурсов и координатором в сфере обеспечения интегрированных форм образования. Здесь концентрируются программно-методические ресурсы (учебно-методические комплекты, адаптированные к потребностям детей с различными нарушениями, наглядные пособия, дидактические материалы, технические средства обучения); материально-технические ресурсы (специальное оборудование и аппаратура, приспособления и др.); кадровые ресурсы, в том числе педагоги-дефектологи для работы с малочисленными категориями детей (сурдопедагоги, тифлопедагоги). Здесь же имеется возможность организовать дополнительную специальную подготовку педагогов. Механизм обеспечения интегрированного образования через ТАСО выглядит следующим образом:

1. Ребенок с особыми образовательными потребностями перед поступлением в школу обследуется на ПМПК.

2. Родители выбирают общеобразовательное учреждение, в котором они хотели бы обучать своего ребенка, затем с заключением ПМПК обращаются в ТАСО.

3. Специалисты ТАСО с учетом рекомендаций ПМПК и пожеланий родителей формируют комплект необходимых для обучения ребенка ресурсов; материально-технические ресурсы направляются в образовательное учреждение.

4. ТАСО организует обучение педагогов, которым предстоит осуществлять обучение данного ребенка, выдает педагогу соответствующий пакет программно-методических материалов, обучает работать с данным пакетом.

5. ТАСО решает вопрос об организации необходимого ребенку сопровождения силами сотрудников образовательного учреждения или обеспечивает участие сотрудников ТАСО в работе консилиума, а также организует поддержку ребенка.

Опыт Костромской области

В настоящее время в Костромской области на базе нескольких сельских школ идет экспериментальная апробация модели инклюзивного обучения детей с интеллектуальной недостаточностью в условиях малочисленной школы. Основным элементом этой модели является технология внутренней (внутриклассной) дифференциации образовательного процесса. Полное включение школьников с умственной отсталостью в общий образовательный

процесс с нормально развивающимися детьми осуществляется на тех уроках и внеклассных мероприятиях, которые им доступны. При этом предъявляемые детям задания и система оценивания должны учитывать особенности их познавательной деятельности, мотивации и эмоционально-волевой сферы.

Большую часть времени дети с нарушением интеллекта обучаются в классе общего типа, но по программе VIII вида. На основе технологии обучения в малокомплектной школе учитель также поочередно выстраивает работу с детьми, обучающимися по общеобразовательной и коррекционной программе. Однако и здесь, в ходе урока, педагог может организовать совместную деятельность учащихся с нормальным и нарушенным интеллектуальным развитием, особенно при изучении близкой по содержанию темы. Так, ученику может быть предложено выполнить доступную для него часть общего задания (задачи, примера), прочитать вслух небольшой текст, например, условие задачи и т. д.

Изучение сложно усваиваемой темы для учеников с нарушениями интеллекта выносятся на индивидуальные коррекционные занятия. Среди главных трудностей реализации данной модели организации инклюзивного обучения нужно отметить следующие:

- работа педагога с учащимися на уроке одновременно по двум программам, что не может не отразиться на качестве обучения, как детей с нормальным, так и нарушенным интеллектуальным развитием;

- более длительное время, чем в специальных (коррекционных) классах, учащиеся с умственной отсталостью вынуждены работать самостоятельно;

- высокие требования к квалификации и уровню профессионализма учителя, который одновременно должен выступать в качестве педагога-дефектолога, а также хорошо владеть технологией дифференцированного обучения;

- трудности организации интегрированного обучения в основном звене, где функцию дефектолога должны взять на себя учителя-предметники.

Наряду с этими недостатками, следует также принимать во внимание, что в условиях большинства сельских школ умственно отсталым школьникам может быть недоступна помощь со стороны логопеда, психолога, психоневролога (что предусмотрено Положением о СКОУ), ввиду отсутствия этих специалистов.

Опыт Москвы

В Москве 28 апреля 2010 года был принят Закон города Москвы № 16 «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья», который впервые в отечественной законодательной практике определил инклюзивное образование как совместное обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья и детей, не имеющих таких ограничений. Этот документ стал основанием для разработки и проектирования необходимых

изменений в системе образования Москвы, с одной стороны, обеспечил государственную поддержку инклюзивной политики, дал законодательное право для реализации инклюзивных принципов в образовании детей с ОВЗ, с другой стороны, поставил вопрос о нашей профессиональной готовности к качественной их реализации. По данным Департамента образования в г. Москве на начало 2011/12 учебного года 94 общеобразовательные школы и 96 дошкольных образовательных учреждения реализуют инклюзивную практику. Дети с ОВЗ, обучающиеся в инклюзивных классах школ и группах дошкольных образовательных учреждений, проходят психолого-медико-педагогическую комиссию (ПМПК) для получения рекомендаций, на основании которых образовательное учреждение организует сопровождение ребенка специалистами, разрабатывает индивидуальный учебный план, создает предметно-развивающую и реабилитационную среду.

По данным Департамента образования г. Москвы, среди детей с ОВЗ, обучающихся в общеобразовательных учреждениях и имеющих заключения ПМПК, большая доля (45%) имеют психосоматические заболевания, 16% – ОДА, в т.ч. ДЦП, 12% – нарушения речи. Среди детей с ОВЗ, включенных в дошкольные образовательные учреждения, большая доля (21%) имеют интеллектуальные нарушения, 18% – нарушения слуха, 16% – ОДА, в т.ч. ДЦП, 14% – нарушения зрения, 12% – нарушения речи.

Развитие инклюзивной практики в образовательных учреждениях г. Москвы носит плановый характер, включающий создание комплексных условий организации инклюзивной образовательной среды для совместного образования детей возрастной нормы и детей с ОВЗ.

Опыт взаимодействия специального (коррекционного) и общего образования в условиях инклюзивной практики в Российской Федерации

В ряде регионов РФ (Республика Чувашия, Псковская, Калининградская и Ростовская области) специальные (коррекционные) образовательные учреждения были определены ресурсными центрами по развитию инклюзивных процессов и организации психолого-педагогической поддержки процесса обучения детей с ОВЗ в общеобразовательных школах.

Например, в **Псковской области** большая часть детей с ОВЗ, в том числе и с интеллектуальной недостаточностью, обучаются в муниципальных общеобразовательных учреждениях. Интересно то, что причиной обучения детей с ОВЗ в системе общего, а не специального образования, в большинстве случаев является нежелание родителей расставаться с детьми, даже если специальная школа-интернат находится с ними в пределах одного района.

Приведем конкретный пример деятельности модели ресурсного центра в Опочечком районе области. Традиционно, дети с интеллектуальной недостаточностью обучались в специальной (коррекционной) школе-интернате VIII вида, рассчитанной на 120 детей. Но 23 ребенка с

интеллектуальной недостаточностью, по желанию родителей, посещали муниципальные школы района. В 2008 году приказом Государственного управления образования была открыта экспериментальная площадка «Новая модель взаимодействия специального и общего образования по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья, в варианте сетевого взаимодействия 4 средних, 5 основных муниципальных общеобразовательных учреждений и одного дошкольного образовательного учреждения».

Были обозначены задачи площадки:

- Обеспечение доступности и качества образования детей с ОВЗ в соответствии с требованиями российского законодательства и запросами граждан;
- Создание системы консультационных пунктов и сетевого сообщества на базе учреждения специального образования;
- Реализация индивидуальных образовательных программ в соответствии с потребностями каждого ребенка во всех школах района;
- Повышение профессиональной компетентности педагогов, работающих с детьми с ОВЗ в общеобразовательной школе;
- Обучение родителей педагогическим технологиям сотрудничества со своим ребёнком, оказание им поддержки
- Изменение отношения общества к людям с ОВЗ.

Для выполнения поставленных задач, были определены основные направления работы:

- психолого-педагогическое сопровождение педагогов общеобразовательных школ, работающих с детьми с ОВЗ,
- организация психологической, педагогической и социальной работы с семьей, имеющей ребенка с ОВЗ,
- организация психологической и социальной работы по принятию ребенка с ОВЗ местными жителями, родителями всех учащихся и т.д.

Своеобразие представленной модели специального образования заключается в создании сетевого сообщества дистанционного обучения специалистов сопровождения на базе специальной коррекционной школы. В школе-интернате создан консультационный центр для педагогов и других специалистов Опочецкого района по обучению и сопровождению детей с нарушениями интеллектуального развития в общем образовании. Педагоги СКОУ организуют и проводят циклы семинаров, педагогические советы, индивидуальные консультации с учителями, не имеющими специального дефектологического образования, работающими с детьми с ОВЗ. Психолого-педагогическая поддержка осуществляется как в очной, так и в заочной форме: педагоги общеобразовательных школ посещают открытые уроки в специальной (коррекционной) школе, а педагоги СКОУ организуют методическую поддержку по разработке индивидуальных планов включения детей с интеллектуальной недостаточностью в систему общего образования.

Пользуясь оснащенностью всех учебных учреждений района компьютерным оборудованием, создано и успешно функционирует сетевое педагогическое сообщество – педагоги самых отдаленных школ имеют возможность задать вопросы и проконсультироваться по любым вопросам организации обучения детей с ОВЗ. Результатом сетевого взаимодействия стало:

- определение в каждой школе координатора группы сопровождения;
- разработка четкой стратегии профессиональной подготовки и психолого-педагогической поддержки педагогов;
- активное привлечение родителей к участию в процессе обучения и воспитания, разработке и согласованию индивидуального плана образования их ребенка;
- сотрудничество с общественными организациями людей с инвалидностью.

В Калининградской области приказом Министерства образования (от 13.05.2009 г. № 462/1) утверждено положение «О ресурсном центре специального (коррекционного) образовательного учреждения». Основными направлениями деятельности Ресурсного центра определены разработка, апробация и внедрение:

- новых элементов содержания образования и систем воспитания, новых педагогических технологий, форм, методов и средств обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в специализированных и общеобразовательных учреждениях;
- методик повышения квалификации педагогических работников, обучающихся, воспитывающих детей с ОВЗ на основе применения современных образовательных технологий;
- практики сетевого взаимодействия образовательных учреждений, направленной на обновление содержания образования и взаимную методическую поддержку.

Основная цель Ресурсного центра – формирование единого коррекционного пространства на основе сетевого взаимодействия образовательных учреждений на территории муниципальных образований, закрепленных за Ресурсным центром по приоритетным направлениям инновационной деятельности.

Задачами Ресурсного центра является:

- обеспечение сопровождения детей с ОВЗ по профилю школы-интерната (зрение, слух, интеллектуальные проблемы), обучающихся, воспитывающихся в массовых образовательных и общеобразовательных учреждениях;
- научно-методическая и консультационная поддержка общеобразовательных школ и образовательных учреждений, реализующих интегрированное обучение детей с ОВЗ;
- оказание ранней педагогической помощи детям с ОВЗ с обеспечением коррекции недостатков в развитии;

- предоставление дошкольных образовательных услуг детям с ОВЗ;
- обеспечение информационно-психологического сопровождения семьи;
- консультирование родителей, педагогов, специалистов общеобразовательных учреждений по вопросам обучения, воспитания и психолого-педагогической коррекции детей с ОВЗ;
- проведение обучающих семинаров и курсов повышения квалификации;
- разработка, апробация и распространение программ, методик, технологий работы с детьми с ОВЗ;
- организации обучения, воспитания, оказание коррекционно-педагогической помощи детям с ОВЗ с дальнейшей их интеграцией в массовые образовательные учреждения.

Необходимо подчеркнуть, что СКОУ I–II и III–IV видов, ставшие ресурсными по сопровождению инклюзивной практики детей отдельных нозологий (глухие, слабослышащие, слепые, слабовидящие), осуществляют сопровождение детей данных категорий не только в том районе, где находится СКОУ, но и в целом по области уделяется развитию и укреплению материально-технической базы со стороны Министерства просвещения РФ. В республике современная сеть из 53 специализированных образовательных организаций – это школы для детей с нарушениями слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития и интеллектуальными нарушениями.

В Татарстане работает 183 школы, реализующие модель инклюзивного образования, в том числе учебные организации, в которых действуют программы для детей с аутизмом.

Кроме того, в 50 детских садах есть группы для детей с ограниченными возможностями здоровья, в 442 – открыты группы компенсирующей направленности.

1.4. Нормативные документы, регулирующие деятельность образовательного учреждения, реализующего инклюзивную практику

В настоящее время в отечественном образовательном пространстве в рамках изменяющегося законодательства, вступления в силу «Закона об образовании в РФ» № 273-ФЗ от 29.12.2012г. осуществляется масштабная реализация инновационных подходов к обучению и воспитанию детей с особыми образовательными потребностями, с ограниченными возможностями здоровья. Инклюзивное образование предоставляет возможность каждому ребенку реализовать свои потребности в развитии и равные права в получении адекватного своему уровню развития образования

независимо от социального положения, национальной или конфессиональной принадлежности, физических и умственных способностей.

Инклюзивное образование позволяет оказывать системную комплексную помощь в социализации ребенка с особыми образовательными потребностями. Ресурс образовательного и социального развития связан не только с возможностями ребенка и его семьи, но, в первую очередь, с возможностями и ресурсами самой образовательной среды, включающей в себя различные субъекты. Включение ребенка с особыми образовательными потребностями в массовую образовательную среду значительно усиливает потенциал развития и самоопределения такого ребенка в условиях современного образования. Возможности образовательной среды в условиях реализации инклюзивного образования несравнимо выше возможностей традиционного психолого-педагогического сопровождения (психокоррекционного, психотерапевтического) детей с ОВЗ, детей-инвалидов и их семей.

Законодательство Российской Федерации, в соответствии с основополагающими международными документами в области образования, предусматривает принцип равных прав на образование для детей с ОВЗ и детей-инвалидов. Эти гарантии закреплены во многих законодательных актах Российской Федерации. В субъектах РФ разрабатываются нормативные документы, региональные целевые программы, направленные на поиск новых, эффективных форм оказания коррекционной психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи детям с особыми образовательными потребностями в условиях перехода к инклюзивному образованию и внедрению Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ОВЗ.

В соответствии с Конвенцией ООН о правах ребенка (1989), Конвенцией о правах инвалидов (2006), каждый ребенок имеет право на получение образования. Инклюзивное образование – единственный признанный в мире инструмент реализации этого права детей с ОВЗ и детей-инвалидов. В Конвенции о правах инвалидов положения статьи 24 соотносят непосредственно право лиц с инвалидностью на образование с обязанностью государства обеспечить реализацию этого права через «инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни». Это означает, что государства-участники Конвенции (подписана Российской Федерацией в 2008 году), руководствуясь принципом недискриминации и на основе равенства возможностей, обязаны обеспечить инклюзивную вертикаль образования для лиц с инвалидностью на всех уровнях, начиная с дошкольного возраста, непосредственно в школах, и далее в средних профессиональных и высших учебных заведениях. В данной статье Конвенции инклюзивное образование признается не только как основное и главное средство реализации права на образование лиц с инвалидностью, но

и подчёркивается антидискриминационный, развивающий и лично-ориентированный, гуманистический характер такого образования.

В Концепции «Наша новая школа» (2010г.) инклюзивному образованию отводится особая роль: «Новая школа – это школа для всех. В любой школе будет обеспечиваться успешная социализация детей с ОВЗ, детей-инвалидов, детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся в трудной жизненной ситуации. В каждом образовательном учреждении должна быть создана универсальная безбарьерная среда, позволяющая обеспечить полноценную интеграцию детей-инвалидов».

В соответствии с государственной программой Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2015 годы к 2016 году доля образовательных организаций, в которых создана безбарьерная среда, позволяющая обеспечить совместное обучение детей с ОВЗ, детей-инвалидов и лиц, не имеющих нарушений развития, в общем количестве образовательных организаций должна составить не менее 20%.

Нормативно-правовое обеспечение реализации инклюзивного образования:

1. Конституция Российской Федерации.
2. Конвенция о правах ребенка, 1989г.
3. Конвенция о правах инвалидов, 2006г.
4. «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» - Закон Российской Федерации от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ с дополнениями и изменениями.
5. «О порядке и условиях признания лица инвалидом» - Постановление правительства РФ от 20 февраля 2006 г. № 95 (в ред. Постановления Правительства РФ от 07.04.2008 № 247)
6. «Индивидуальная программа реабилитации ребенка-инвалида, выдаваемая федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы». Приложения №2 и №3 к приказу Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 4.08.2008 г. № 379н
7. «Об утверждении классификаций и критериев, используемых при осуществлении медико-социальной экспертизы граждан федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы» - Приказ министерства здравоохранения и социального развития РФ 22 августа 2005 г. № 535)
8. «Об образовании в Российской Федерации» - Закон Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ
9. «Об организации работы с обучающимися, имеющими сложный дефект» - Письмо Минобрнауки РФ от 03.04.2003 № 27/2722-6
10. «Об утверждении положения о психолого-медико-педагогической комиссии» - Приказ Министерства образования и науки РФ от 20 сентября 2013 года № 1082.

11. «О психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПк) образовательного учреждения) - Письмо Министерства образования Российской Федерации от 27.03.2000 № 27/901-6).

12. «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами» – Письмо Министерства образования и науки РФ от 18.04.2008 № АФ-150/06.

13. «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» - Приказ Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 года № 373.

14. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» от 04 февраля 2010 года, Пр-271.

15. Приказ Министерства образования и науки РФ № ИР-535/07 от 07.06.2013 «О коррекционном и инклюзивном образовании детей».

16. Приказ МОиН РФ № 1015 от 30.08.2013г. «Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования».

17. Письмо Рособнадзора от 08.04.2014 № 02-206 «Методические рекомендации по организации и проведению государственной итоговой аттестации по образовательным программам основного общего и среднего общего образования в форме основного государственного экзамена и единого государственного экзамена для лиц с ограниченными возможностями здоровья».

18. Письмо Минобрнауки России от 9 апреля 2014 г. № НТ-392/07 «Об итоговой аттестации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».

19. Приказ от 26 декабря 2013 г. № 1400 «Об утверждении порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего общего образования».

20. Приказ МОиН РФ от 19.12.2014г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».

21. Приказ МОиН РФ от 19.12.2014г. № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)».

Развитие инклюзивных форм обучения детей с ОВЗ и детей-инвалидов должно осуществляться постепенно, на основе планирования и реализации системы последовательных мер, обеспечивающих соблюдение перечисленных требований к организации этой деятельности. Подробнее о создании условий для получения образования детьми с ограниченными

возможностями здоровья и детьми-инвалидами говорится в письме Минобрнауки России № АФ 150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами» от 18.04.2008г.

В качестве основной задачи в области реализации прав на образование детей с ОВЗ рассматривается создание условий для получения образования всеми детьми с ОВЗ с учетом их психофизических особенностей. Обязательным условием является соблюдение гарантированных законодательством прав родителей (законных представителей) детей с ОВЗ и детей-инвалидов выбирать формы получения детьми образования, образовательные организации, защищать законные права и интересы детей, включая обязательное согласование с родителями вопроса о направлении (переводе) детей с ОВЗ в образовательные учреждения (классы, группы) для обучения по адаптированной образовательной программе. Категории обучающихся, воспитанников, направляемых в указанные образовательные организации, а также содержащихся на полном государственном обеспечении, определяются уполномоченным Правительством Российской Федерации федеральным органом исполнительной власти. Дети с ОВЗ направляются в указанные образовательные организации органами, осуществляющими управление в сфере образования, только с согласия родителей (законных представителей) по заключению психолого-медико-педагогической комиссии.

Одним из основных условий социализации детей с ОВЗ является обеспечение в дальнейшем их общественно полезной занятости, что обуславливает необходимость получения ими конкурентоспособных профессий.

Для реализации их права на получение среднего профессионального и высшего профессионального образования следует обеспечивать возможности для сдачи ими единого государственного экзамена в условиях, соответствующих особенностям физического развития и состоянию здоровья таких выпускников.

Итоговая аттестация лиц этой категории может проводиться по их желанию в форме и условиях, учитывающих состояние здоровья и особенности психофизического развития, или в форме основного государственного экзамена или единого государственного экзамена. Соответственно и поступать в высшее или среднее специальное учебное заведение такие абитуриенты будут по своему желанию: по результатам ОГЭ, ЕГЭ или по результатам вступительных испытаний, форму которых ВУЗы и ССУЗы будут определять самостоятельно исходя из особенностей развития и состояния здоровья поступающих.

Еще одно важное направление деятельности связано с совершенствованием системы требований к содержанию образования детей с ОВЗ. В 2014г. по заказу Минобрнауки России в рамках Федеральной целевой

программы развития образования разработан Федеральный государственный образовательный стандарт для обучающихся с ОВЗ.

Важным документом, определяющим условия обучения детей с ОВЗ, нормативные параметры здоровьесбережения, является Постановление главного государственного санитарного врача РФ от 29.12. 2010г. № 189 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях 2.4.2.2821-10». В соответствии с данными СанПиН, часы, отводимые на коррекционные индивидуальные и групповые занятия, должны входить в максимально допустимую недельную нагрузку.

В решении вопросов образования детей с ОВЗ чрезвычайно важно организовать взаимодействие органов и учреждений системы образования, социальной защиты населения, здравоохранения, федеральной службы медико-социальной экспертизы.

Безусловно, нельзя игнорировать роль, которую сегодня играют в этой деятельности неправительственные, в т. ч. общественные организации, организации родителей детей-инвалидов. Многие из них готовы и могут оказать реальную помощь в разработке моделей работы по обучению, воспитанию и реабилитации детей с ОВЗ, реализации мероприятий, направленных на социализацию воспитанников коррекционных учреждений. Важной задачей остается организация конструктивного сотрудничества в решении этих проблем.

В соответствии с обозначенными приоритетами государственной политики в рассматриваемой сфере обеспечивается совершенствование нормативно-правовой базы, регламентирующей вопросы образования детей-инвалидов.

Вопросы для самопроверки:

1. Обозначьте современные тенденции и перспективы инклюзивного образования в вузе.
2. Раскройте принципы инклюзивного образования студентов с инвалидностью и ОВЗ.
3. Проанализируйте международный опыт инклюзивного высшего образования.
4. Охарактеризуйте инклюзивное образование как путь развития и гуманизации общества.
5. Охарактеризуйте специальные образовательные условия для инвалидов и лиц с ОВЗ.
6. Назовите актуальные проблемы инклюзивного образования в вузе.
7. Назовите основные этапы становления и развития специального и инклюзивного образования в нашей стране и за рубежом.

8. Укажите, в каких федеральных документах отражены положения, разработанные на международном уровне и гарантирующие равные права на образование лицам с ОВЗ и инвалидностью.

9. Назовите нормативно-правовые документы, регламентирующие реализацию инклюзивного образования в нашей стране.

10. Охарактеризуйте образовательную среду в системе специальных образовательных условий для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.

11. Дайте определение основных понятий, относящихся к сфере инклюзивного образования.

Тест

1. Выберите один из вариантов ответа: Инклюзивное образование – это...

- а) интегрированное коррекционное образование;
- б) такая организация процесса обучения, при которой дети в зависимости от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в специальные системы образования и обучаются;
- в) такая организация процесса обучения, при которой все дети, независимо от физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства;
- г) такая организация процесса обучения, при которой дети с особыми образовательными потребностями обучаются вместе с остальными учащимися, но подвергаются процессам терапии, реабилитации, коррекции.

2. Выберите несколько из вариантов ответов: Укажите принципы, на которые опирается основанный на соблюдении прав человека инклюзивный подход к образованию...

- а) равенство и не дискриминация;
- б) взаимозависимость и взаимосвязанность;
- в) неделимость;
- г) универсальность и неотъемлемость.

3. Выберите несколько из вариантов ответов: понятие «дети с особыми образовательными потребностями» подразумевает следующие категории детей:

- а) одаренные дети;
- б) дети с инвалидностью;
- в) дети с ограниченными возможностями здоровья;
- г) дети с особенностями развития.

4. Выберите один из вариантов ответа. Какая из ниже перечисленных систем образования подразумевает, что дети с особыми образовательными потребностями обучаются в специализированных образовательных учреждениях?

- а) система дистанционного образования;
- б) система интегрированного образования;
- в) система инклюзивного образования;
- г) система классического образования.

5. В каком году в Российской Федерации ратифицировали Конвенцию о правах инвалидов:

- а) в 2006 г.;
- б) в 2010 г.;
- в) в 2012 г..

6. Какому понятию для обозначения группы лиц с психофизическими отклонениями дано определение в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации»:

- а) инвалид;
- б) лицо с умственными отклонениями;
- в) лицо с ограниченными возможностями здоровья.

7. Какие термины, обозначающие лицо с психофизическими дефектами, можно отнести к социальной модели инвалидности:

- а) лицо с нарушением здоровья;
- б) лицо с ОВЗ;
- в) человек с особыми образовательными потребностями.

8. Какие термины, обозначающие лицо с психофизическими дефектами, можно отнести к медицинской модели инвалидности?

Выберите один или несколько правильных ответов:

- а) инвалид;
- б) лицо с ОВЗ;
- в) все ответы верны;
- г) лицо с психофизическим отклонением.

Глава 2. Педагогика инклюзивного образования в системе общего и дополнительного образования

2.1. Обучение и воспитание в целостном педагогическом процессе в условиях инклюзивного образования

Педагогический процесс— целенаправленное и организованное взаимодействие взрослых и детей, реализующее цели образования и воспитания в условиях педагогической системы.

Единство педагогического процесса означает единство обучения и воспитания, не исключая, однако, наличия у них специфических особенностей. Среди направлений педагогических исследований — изучение общего и отличного в процессах обучения и воспитания. Сравнение этих процессов опирается на методологический принцип выделения доминирующих функций обучения и воспитания. Соответственно, имеют свои доминирующие характеристики задачи и содержание этих процессов в условиях инклюзивного образования.

Педагогический процесс в условиях инклюзивного образования выстраивается с включением в структуру целей воспитания и обучения, обеспечения реализации права детей с ограниченными возможностями здоровья на образование. В содержательном компоненте педагогического процесса инклюзивного образования должна быть предусмотрена вариативность содержания с учетом индивидуальных особенностей детей с особенностями развития.

Важной частью содержательного компонента выступает разработка индивидуальных планов.

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

- организация индивидуального режима обучения (снижение объема заданий, возможности дополнительного отдыха и др.);
- организация обучения в зависимости от индивидуальных особенностей учащихся с особыми образовательными потребностями (например, с использованием учебников для специальных (коррекционных) школ;
- организация коррекционно-развивающих занятий с психологом, логопедом, дефектологом и другими специалистами.

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

траектории ученика с учетом его особенностей; реализация индивидуальных образовательных программ учащихся; рефлексия и оценка деятельности.

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

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

Реализация инклюзивного подхода в образовании накладывает отпечаток на весь педагогический процесс, вносит определенные новообразования в функциональное предназначение обучения и воспитания, методы, средства, приемы их исполнения. Понятие «метод» означает определенный способ достижения какой-либо цели в воспитательно-образовательном процессе. В условиях инклюзивного образования отбор методов происходит с учетом особенностей детей с ограниченными возможностями. Педагог выбирает методы обучения с учетом структуры дефекта особых учащихся. Как указывает Г. В. Федина, в обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями используют следующие методы:

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

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

3. когнитивные методы (методы организации психических процессов, вербально-логические методы: репродуктивные, проблемно-поисковые, исследовательские) [4].

В педагогике нет единой классификации методов обучения.

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

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

- развитие наблюдательности через показ явлений;
- формирование интереса к окружающему миру;
- зоны развития (ЗАР, ЗБР, зона потенциального развития);
- наглядность в практически значимой деятельности;
- сознательность и активность в усвоении знаний;
- учет индивидуальных особенностей [3].

Распространенным понятием педагогики является понятие средств обучения. Дидактические средства — это все элементы учебной среды, которые педагог сознательно использует для целенаправленного построения воспитательно-образовательного процесса. Средства обучения — основа оснащения учебного процесса. К ним относятся: учебники, учебно-методические пособия, наглядные пособия, справочники, словари, карты, чертежи и т. д.; оборудование учебных кабинетов физики, химии и т. п.; различные технические средства.

В инклюзивном образовании оказываются необходимыми особые средства образования. Важным средством обучения выступает общий микроклимат, настроение субъектов учебного процесса. Формирование толерантности в установках сознания, гуманизация отношений между обучающимися могут стать не менее значимым средством достижения целей образования.

Обучение и воспитание есть целенаправленные процессы педагогического взаимодействия. Обучение — это процесс взаимодействия педагога и обучающегося, в ходе которого осуществляется образование человека. Воспитание в специальном педагогическом смысле — это процесс и результат целенаправленного влияния на развитие личности, ее отношений, черт, качеств, взглядов, убеждений, способов поведения в обществе. Воспитание в широком смысле — это процесс и результат развития личности под воздействием целенаправленного обучения и воспитания. В процессе жизненного взаимодействия под влиянием социальных отношений детей формируется собственное представление о мире, складываются привычки поведения, приобретаются навыки деятельности. Особенность среды учреждения инклюзивного образования, где дети с особыми потребностями обучаются вместе со своими здоровыми сверстниками, заключается в том, что здесь возникает необходимость, целенаправленной организации педагогом процесса осознания ребенком многообразия людей и уважительного, и толерантного отношения к другим. К принципам

воспитания в условиях инклюзивных классов (групп ДОУ) относятся: принцип индивидуального подхода, когда выбор форм, средств, методов воспитания осуществляется с учетом особенностей детей; принцип вариативной методической базы воспитания (педагогом могут быть использованы методики тифло-, сурдо-, олигофренопедагогики); принцип самостоятельной активности ребенка; принцип семейно-ориентированного сопровождения, согласно ему родители включаются в педагогический процесс в качестве активных участников каждого этапа.

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

Особое место в воспитательном процессе учреждения инклюзивного образования занимает воспитание толерантности сознания. В современных условиях особенно актуальной задачей воспитания становится педагогическое стимулирование процесса самовоспитания.

В стимулирование процесса самовоспитания детей, подростков, молодых людей с особыми потребностями необходимо учитывать специфику их физического здоровья, психического состояния, максимально индивидуализируя процесс педагогического участия в развитии мотивационной сферы личности. Педагогическое взаимодействие осуществляется через акцент на отношении ко всему окружающему. В ходе воспитательного процесса формируются взгляды, позиции всех воспитанников, важнейшей позицией становится принятие другого, отличного от всех. Для достижения успеха воспитательного процесса используются все педагогические ресурсы и ресурсы среды.

Важнейшей целью в работе с детьми с особыми потребностями выступает педагогическая поддержка процесса их социализации. Преодоление негативных социальных феноменов (ксенофобии, зависимого поведения, агрессивности, интолерантности, несамостоятельности, безынициативности и отсутствия творческого отношения к жизни) — актуальная цель педагогической деятельности.

2.2. Организация инклюзивного образования в системе дополнительного образования

Современное дополнительное образование детей находится сегодня в центре внимания ученых, практиков, педагогов и руководителей образовательных учреждений, представителей органов законодательной и исполнительной власти, широкой общественности.

Дополнительное образование детей объективно признается сегодня одной из значимых сфер социальной политики российского государства, на него возлагаются большие надежды, спектр которых очень широк: от решения частных психолого-педагогических вопросов до глобальных социальных проблем восстановления «связи времен и поколений».

Главное сегодня заключается в том, что предстоит разрешить нелегкую задачу осмысления нового содержания дополнительного образования детей в новых социокультурных условиях и происходящих законодательных изменений.

В этой связи правомерен вопрос: что же такое современное дополнительное образование детей – объективно обусловленное явление, которое находится в стадии активного формирования, или субъективный интеллектуальный конструкт, который «искусственно», умозрительно объединяет разрозненные, не связанные между собой явления в сфере образования?

Ответ на этот и другие вопросы имеет большую значимость как для психолого-педагогической науки, так и для педагогической практики.

Дополнительное образование детей занимает сегодня видное место как образовательное пространство детства, где происходит интеграция ресурсов образования, культуры, спорта, туризма, социальной защиты, общественных организаций и др., а колоссальный культурно-просветительский потенциал любого региона используется на благо воспитанников сферы дополнительного образования детей.

Основная цель сферы современного дополнительного образования детей – помочь ребенку использовать ресурс детства в интересах развития собственной личности и сделать так, чтобы личность затем не приходила в противоречие с интересами общества и государства. Мир, пригодный для жизни детей, должен строиться с их участием. Эта идея содержится в одном из решений ассамблеи ООН.

И хочется верить, что для каждого взрослого человека безусловным призывом к помощи время от времени являются проблемы детского неблагополучия, детских невзгод, слез и страданий. Мы не можем пройти мимо, не имеем права не заметить в глазах ребенка боль, обиду, непонимание, безысходность, настороженность, разочарование. Главное, мы должны помнить об одном известном и очень важном принципе: не навредить.

Двадцать пять лет назад, 20 ноября 1989 г. ООН (в этот день ежегодно отмечается Международный день ребенка) приняла текст Конвенции о правах ребенка. В ней закреплено право детей, имеющих отклонения в развитии,

вести полноценную и достойную жизнь в условиях, которые позволяют им сохранить достоинство, чувство уверенности в себе и облегчают их активное участие в жизни общества (ст. 23); право неполноценного ребенка на особую заботу и помощь, которая должна предоставляться по возможности бесплатно с учетом финансовых ресурсов родителей или других лиц, обеспечивающих заботу о ребенке, с целью обеспечения неполноценному ребенку эффективного доступа к услугам в области образования, профессиональной подготовки, медицинского обслуживания, восстановления здоровья, подготовки к трудовой деятельности и доступа к средствам отдыха, что должно способствовать по возможности наиболее полному вовлечению ребенка в социальную жизнь и развитию его личности, включая культурное и духовное развитие.

В обществе взрослых дети выполняют функции барометра. Они чутко реагируют на перемены в обществе и точно определяют уровень его развития, но не могут влиять на условия, которые, по сути, формируют их будущее. Дети живут в обществе, где правят взрослые, позволяющие себе разрушать равновесие между миром и войной, жизнью и смертью, знаниями и невежеством, прогрессом и нищетой.

Взрослые должны видеть в ребенке не функцию, а человека самобытного, имеющего свой сложный мир отношений, интересов, стремление к полноценному досугу, к яркой игровой детской жизни. Уважение к личности ребенка и его достоинству, принятие его личных целей, запросов, интересов, создание условий для его самоопределения, самореализации, самодвижения и развития – неременное условие процесса развития инклюзивного потенциала современного дополнительного образования детей.

Новые правовые и финансово-экономические условия существования сферы дополнительного образования детей предъявляют и новые требования к педагогам и руководителям этой сферы.

В условиях модернизации российского образования разработка механизмов адаптивных стратегий для детей с особыми образовательными потребностями является закономерным этапом, связанным с переосмыслением обществом и государством своего отношения к людям с особыми образовательными потребностями.

Именно развитие инклюзивного потенциала современного дополнительного образования детей содействует:

- погружению «особого» ребенка в среду сверстников;
- включению в совместную деятельность не только с ребятами, но и с педагогом;
- приобщению к общепринятым нормам и правилам общения и поведения;
- раскрытию индивидуальных способностей, данных природой;
- проявление творческой инициативы и самостоятельности;

- определению своей значимости и ценности.

Сфера дополнительного образования детей, располагающая богатым творческим, методическим, кадровым потенциалом, успешно реализует программы социальной интеграции детей с особенностями в развитии.

Инклюзивное образование в сфере дополнительного образования детей строится, развивается на «педагогической интуиции», поскольку педагог не имеет диагностического, методического, психологического инструментария для работы в условиях инклюзии с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Опыт реализации инклюзивного образования выявлен во всех направлениях дополнительного образования детей, но в большей степени – в физкультурно-спортивной и художественной.

Дополнительное образование детей с ограниченными возможностями предполагает создание условий, благоприятных для освоения ими способов преодоления разноуровневых барьеров, препятствий. Термин «препятствие» (по Л.Н. Буйловой) в данном случае используется для обозначения смыслов таких употребляемых в практике понятий, как помеха, трудность, задержка, затруднение, преграда, остановка, проблема, деструктивные факторы, негативные воздействия и т.д. Под препятствием понимается то, что отдаляет или отделяет личность от достижения желаемого результата.

Инклюзивный потенциал дополнительного образования детей ценен тем, что:

- приучает детей и взрослых ценить, понимать и принимать разницу между людьми, вместо того чтобы пытаться их изменить;
- поощряет достижения, доказывая, что все дети могут быть успешными, если им оказывать необходимую помощь;
- показывает, что сложности воспитания и обучения заключены не в детях и исправления требуют не они, а подход к обучению;
- предоставляет возможность социализации в атмосфере сочувствия, равенства, сотрудничества;
- расширяет профессиональные знания педагогов, требуя новых и более гибких способов обучения, разработки дополнительных образовательных программ, максимально эффективных для всех детей.

Проектируемая образовательная система дополнительного образования детей с ограниченными возможностями здоровья имеет в основании современное понимание детства как пространства и времени интенсивного личностного развития ребенка в условиях реальной социальной перспективы, открываемой перед ним отобранным в логике инновационных концепций содержанием образования.

В современных социокультурных условиях к содержанию образования предъявляется ряд требований, которые необходимо учитывать и при программировании дополнительного образования детей с ограничениями здоровья:

Во-первых, развитие образования должно выражаться во включении в содержание дополнительного образования таких компонентов, которые способны обеспечить подготовку обучающихся к жизни в быстро изменяющемся обществе, и одновременном исключении из него (содержания) компонентов, не требующихся в жизни после окончания общеобразовательного учреждения.

Во-вторых, повышение практической значимости образования должно быть обеспечено:

- а) сокращением объема обязательного для изучения материала,
- б) разделением содержания образования на «общекультурное» и «профильное»,
- в) направленностью образовательного процесса на формирование ключевых компетенций, обеспечивающих возможность самостоятельного решения проблем в различных сферах жизнедеятельности в условиях меняющегося общества,
- г) индивидуализацией образовательного процесса, стимулирующего самостоятельную познавательную и иную деятельность обучающихся.

В-третьих, системные изменения должны быть внесены в содержание учебных курсов и в организацию образовательного процесса, содержание учебных курсов должно быть соотнесено с возможностями его усвоения всеми детьми и рассчитано на развитие у них способности к самостоятельному решению проблем в различных сферах деятельности на основе уже освоенного опыта.

В-четвертых, содержание образования всех уровней должно находиться в состоянии преемственности и обеспечивать сохранение здоровья детей. Рассматриваемые инновационные разработки предполагают выполнение определенного с учетом приведенных требований объема работ, в результате выполнения которого планируется пересмотреть структуру и содержание предлагаемого «особенным детям» образования, включая реализацию интегрированных программ общего, начального профессионального и дополнительного образования, создать учебные планы нового поколения (учитывающие возможности «особенных» детей, образовательного учреждения и окружающего его социум, конкретизировать представления о допустимой учебной, психологической и физической нагрузке, обосновать целесообразность применения разных методик и технологий в разных ситуациях. Особенность детей с ограниченными возможностями актуализируют значение идеи, имеющей в педагогике широкое распространение. Суть ее состоит в признании аксиоматичности утверждения о том, что обучающимся надо давать тот материал, который развивает их умственные силы, способности, воображение, память. Но необходимо уточнить этот тезис. Предлагаемый детям учебный материал должен быть соотнесен с их возможностями и рассчитан как на подготовку к простому

(элементарному, не требующему высокой квалификации) труду, так и на продолжение образования и даже на получение высшего образования.

Дополнительные образовательные программы детей проектируются как средство создания социальной среды обитания личности и ее культурного развития в процессе образования. Дополнительное образование детей имеет немаловажное значение в создании более справедливых условий для жизненного старта ребенка, так как всегда обладало и обладает немалым потенциалом для развития творческих способностей детей, их жизненной устойчивости, позитивной самооценки.

В этой связи предполагается активное использование инклюзивного потенциала дополнительного образования детей, содержание которого изначально персонифицировано и имеет вариативную основу, так как отбирается, структурируется и организуется с учетом интересов детей в пространстве, не ограниченном образовательными стандартами. Цели и результаты дополнительного образования детей определяются при участии самих детей на основе сделанного ими выбора.

Современное дополнительное образование детей открыто для оперативного внесения изменений в цели, содержание, формы и методы организации образовательной деятельности. Такие могут вноситься и вносятся практически ежегодно в связи с изменяющимися образовательными запросами детей. Эта форма образования максимально адаптирована к возрастным и индивидуальным особенностям и возможностям детей, к основной социальной характеристике детства как периода ограниченной правовой дееспособности человека.

Дополнительное образование детей объективно существует в социуме, характеристики которого непосредственно или опосредованно задают его содержание, которое формируется в пространстве жизнедеятельности человека как совокупность:

- системы знаний о жизни как предмете познания;
- опыта реализации человеком разных социальных ролей;
- способов осуществления различных видов и типов деятельности;
- опыта творческого подхода к решению новых проблем;
- культурного контекста ценностного отношения человека к окружающему его миру.

Дополнительное образование детей может иметь и по факту имеет множество разных концепций. Допускаются различные схемы продвижения ребенка от одного образовательного результата к другому. Освоение любой образовательной программы может начинаться с любого, достигнутого ребенком, уровня готовности к восприятию предлагаемого учебного материала. Приветствуется индивидуальный темп освоения образовательных программ, в результате чего создается множество разных траекторий образования детей.

По заключению экспертов, образование, реформируемое в связи с переходом человечества на новый (информационный) уровень развития, в XXI веке должно приобрести новое содержание, обеспечивающее его опережающий характер, вариативность, непрерывность и доступность для всех, адаптивность к проблемам детей с целью их благополучной и продуктивной интеграции в состояние совершеннолетия.

Необходимо отметить, что дополнительное образование детей свободно от ограничений, препятствующих реализации перечисленных принципов.

Запрещено только то, что препятствует нормальному развитию детей. Не допускаются дискриминация детей, их эксплуатация, насилие и жестокое отношение, ограничение допуска к информации, сужение прав или их игнорирование, ограничение возможностей получения образования по программам любого уровня сложности, нанесение вреда здоровью в прямой или опосредованной форме, включение в противоправные действия, приобщение к личностно опасным и социально негативным видам деятельности.

Разрешено все, что стимулирует нормальное развитие ребенка, способствует его нравственному и профессиональному становлению, формированию активной образовательной позиции, обеспечивает социально позитивную идентификацию личности до достижения совершеннолетия.

Одним из основных принципиально значимых компонентов процесса образования детей с ограниченными возможностями в учреждении дополнительного образования представляется включение детей в продуктивную деятельность по формированию планов своей жизни и освоению способов их реализации. Содержание образования, предлагаемого детям с ограниченными возможностями, рассчитано не столько на учет имеющихся ограничений, сколько на компенсацию недостающих возможностей.

2.3. Требования, предъявляемые к режиму организации урока в классе инклюзивного образования

Ход урока зависит от того, насколько соприкасаются изучаемые темы у учеников с разными образовательными потребностями, как они усвоили предыдущую тему, какой этап обучения взят за основу (изложение нового материала, повторение пройденного, контроль знаний, умений и навыков). Если у всех учащихся класса тема общая, то изучение материала ведется фронтально, и дети получают знания того уровня, который определяется их программой. Закрепление и отработка полученных знаний, умений и навыков строятся на разном дидактическом материале, индивидуально подобранном для каждого ученика (карточки, упражнения из учебника, тексты на доске и т. д.).

Если изучается разный программный материал и совместная работа невозможна, то в таком случае урок выстраивается по следующей структуре: учитель сначала объясняет новый материал по типовым государственным программам, а учащиеся с ограниченными возможностями здоровья в это время выполняют самостоятельную работу, направленную на закрепление ранее изученного. Далее для закрепления вновь изученного материала учитель дает классу самостоятельную работу, а с группой учащихся, имеющих особенности в развитии, организует работу, предусматривающую анализ выполненного задания, оказание индивидуальной помощи, дополнительное объяснение и уточнение, объяснение нового материала. Такое чередование деятельности педагога продолжается в течение всего урока.

При необходимости учитель может дополнительно использовать карточки-инструкции, в которых отражен алгоритм действий школьника. Если учитель не в состоянии уделять много времени на уроке учащемуся с умственной недостаточностью, он может использовать для него карточку с алгоритмом заданий. Или, наоборот, если учитель вынужден отвлечься для объяснения сложной темы для детей с ограниченными возможностями, значит, сильные дети выполняют какие-то задания по карточкам.

При организации режима урока в инклюзивном классе учитель должен придерживаться следующих требований, которые относятся к работе с детьми с интеллектуальными нарушениями (олигофрения и ЗПР) [7]:

1. Урок должен иметь четкий алгоритм.
2. Каждое задание, которое предлагается «особенным» детям, должно отвечать определенному алгоритму действий. Устные задания выполняются по следующему алгоритму:
 - учитель проговаривает само задание (т. е., что мы будем делать)
 - дети или один ребенок проговаривают задание после учителя; можно использовать карточки с опорными словами или с опорными предложениями;
 - учитель проговаривает, как будем выполнять задание: что сначала, что потом, что в результате — дети или ребенок проговаривают за учителем. Необходимо использовать карточки с алгоритмом действий, иллюстрации, отражающие алгоритм выполнения заданий, схем, таблиц;
 - пошаговое выполнение самого задания: снова возвращаемся к тому, с чего начинали выполнение задания — дети выполняют, проверяют вместе с учителем;
 - итоговая проверка выполнения задания, учет ошибок (проговаривает учитель, потом дети).

Письменные задания:

- учитель проговаривает само задание (т. е., что мы будем делать)
- дети или один ребенок проговаривают задание после учителя; можно использовать карточки с опорными словами или с опорными предложениями;
- детям раздаются карточки с заданием для самостоятельного

выполнения (алгоритм действий прописывается в самой карточке или на доске; на стендах в классе имеются таблицы, схемы с алгоритмом выполнения таких заданий);

— проверка задания: учитель может индивидуально проверять задание, подходя к каждому ребенку; учитель просит каждого ребенка устно проговорить, что получилось в задании или один ребенок отвечает, все дети смотрят, правильно ли они в своих карточках выполнили это задание; при этом проговариваются все ошибки и способы их устранения.

3. Урок в инклюзивном классе, где есть дети с ограниченными возможностями здоровья, должен предполагать большое количество использования наглядности для упрощения восприятия материала.

4. Учет слабого внимания детей с ограниченными возможностями здоровья, их истощаемости и пресыщения однообразной деятельностью. Поэтому на уроке учитель должен менять разные виды деятельности:

а) начинать урок лучше с заданий, которые тренируют память, внимание;

б) сложные интеллектуальные задания использовать только в середине урока;

в) чередовать задания, связанные с обучением, и задания, имеющие только коррекционную направленность (зрительная гимнастика, использование заданий на развитие мелкой моторики, развитие восприятия и мышления);

г) использовать сюрпризные, игровые моменты, моменты соревнования, ролевые игры, мини-постановки и др.

Учащиеся с ограниченными возможностями здоровья усваивают темы по специальным (коррекционным) образовательным программам. В зависимости от сложности изучаемой темы, объяснение домашнего задания имеет индивидуальный или фронтальный характер. Его проверка проводится поочередно или совместно в зависимости от сложности задания для самостоятельной домашней работы, а выполнение оценивается с учетом индивидуальных возможностей каждого ученика [6].

Вопросы для самоконтроля

1. Раскройте требования, предъявляемые к режиму организации урока в классе инклюзивного образования.

2. Охарактеризуйте принципы коррекционной учебно-воспитательной работы с детьми с ОВЗ.

3. Назовите, какие типы уроков используются в специальном образовательном учреждении.

Тест

Задание № 1.

Инструкция: выберите несколько вариантов ответа: при организации

режима урока в инклюзивном классе учитель должен придерживаться следующих требований...

- а) урок должен иметь четкий алгоритм;
- б) использовать большое количество наглядности;
- в) менять разные виды деятельности;
- г) не придерживаться никаких требований.

Задание № 2.

Инструкция: выберите несколько вариантов ответа Укажите аспекты развития инклюзии:

- а) создание инклюзивной культуры;
- б) разработка инклюзивной политики;
- в) развитие инклюзивной практики;
- г) развитие коррекционно-компенсаторной практики.

Задание № 3.

Инструкция: выберите несколько вариантов ответа В работе с детьми с ОВЗ выделяют следующие принципы коррекционной учебно-воспитательной работы ...

- а) принцип индивидуального и дифференцированного подхода в рамках коррекционного образования;
- б) принцип непрерывности, преемственности дошкольного, школьного и профессионально-технического специального коррекционного образования;
- в) принцип комплексного подхода;
- г) принцип коррекционно-развивающей направленности обучения.

Задание № 4.

Инструкция: выберите один вариант ответа В специальном образовательном учреждении выделяют следующие типы уроков ...

- а) комбинированный урок
- б) урок-семинар;
- в) урок проверки и оценки знаний;
- г) всё вышеперечисленное.

Использованная и рекомендуемая литература

1. Ахметова Д. З. Педагогика и психология инклюзивного образования [Текст] / Д. З. Ахметова, З. Г. Нигматов, Т. А. Челнокова. — Казань : Издательство «Познание», 2013.
2. Кожекина, Т. В. Инклюзивное образование [Текст] / Т. В. Кожекина, О. А. Степанова, М. В. Рогачева. — М. : УЦ «Перспектива», 2013.
3. Крыжановская, А. М. Психологическая коррекция в условиях инклюзивного образования [Текст] / А. М. Крыжановская. — М. : Владос, 2013.
4. Нигматов, З. Г. Инклюзивное образование: история, теория, технология [Текст] / З. Г. Нигматов, Д. З. Ахметова, Т. А. Челнокова. —

Казань : Издательство «Познание», 2014.

5. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: Методические рекомендации [Текст] / под ред. С В. Алехина. — М.: МГППУ, 2012.

6. Организация работы с учащимися с ограниченными возможностями здоровья в условиях внедрения инклюзивного образования: методические материалы [Текст] / под ред. Н. А. Палневон. — Ставрополь : ГБОУ ДНО СКИРО ПК и ПРО, 2012.

2.4. Профессиональная деятельность и личность педагога инклюзивного образования

Педагогическая деятельность представляет особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленного человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе [8]. Накоплено много положительного опыта педагогической деятельности в условиях специализированных образовательных учреждений, специфика которых предопределяет особенности организации процесса передачи опыта и культуры младшему поколению. Демократизацией современного общества и модернизацией системы образования в связи с популяризацией идеологии инклюзии в обществе и педагогической среде обозначается необходимость аналитического осмысления опыта педагогов, работающих с особыми детьми и его преломления в практике деятельности обычных образовательных учреждений. Идеология инклюзии, отвечая современным целям общественного развития, может стать основой решения вопроса доступности непрерывного образования для всех категорий населения.

При этом в условиях реализации идеи инклюзивного образования в условиях дошкольных образовательных учреждений и школы особой проблемой становится проблема качества образования. Среди вопросов, обсуждаемых педагогическим и родительским сообществом, — вопрос, не приведет ли введение инклюзии к неизбежным потерям в качестве. И как следствие — вопрос о самой педагогической деятельности и личности педагога, которые, реализуя идеи инклюзивного образования, умеет достигнуть результативности обучения и воспитания. Имеющийся опыт инклюзивного образования в отдельных регионах России позволяет утверждать, что инклюзия в образовании приводит не только к нормализации жизни детей с ограниченными возможностями, но и к большей успешности их обычных сверстников за счет повышения педагогического мастерства педагогов. Указателем педагогического мастерства становится умение

построить систему образования под потребности и возможности конкретного ребенка.

Потребность в инклюзивном образовании в российском обществе возрастает с каждым днем. Ключевой проблемой в развитии инклюзивного образования становится подготовка кадров. Востребованным к массовому распространению становится практический опыт профессиональной подготовки специалистов для инклюзивного образования, накопленный в Москве и ряде других городов России.

Ведущим аспектом подготовки педагогов к работе в системе непрерывного инклюзивного образования становится формирование у них навыков дифференциации учебных планов, рабочих программ, методических подходов в организации инклюзивного обучения. Помимо этого, педагог системы инклюзивного образования должен обладать основами знаний в работе с детьми с особенностями развития (слабослышащими, слабовидящими, гиперактивными, с недостатками психического развития).

Свою специфику в профессиональной деятельности педагога в условиях инклюзивного образования имеют основные виды педагогической деятельности — преподавание и воспитательная работа, которые образуют диалектическое единство деятельности педагога любой специальности, любого уровня образования.

Одним из блоков знаний в подготовке педагогов для работы в системе инклюзивного образования выступают знания об отклоняющемся развитии и основах коррекционной работы. Через постижение данного блока знаний выстраиваются актуальные компетенции педагогической деятельности в организации обучения и воспитания детей с особенностями развития. В этой связи особую роль могут сыграть специальные тренинги, направленные на повышение психологических знаний и педагогических компетенций педагога. К задачам данных тренингов можно отнести мотивированное повышение педагогической компетентности. Содержание тренинговой деятельности направлено: на принятие педагогами философии инклюзии; совершенствование их умений наблюдать за ребенком, фиксируя изменения в его поведении и обучении; мотивированного стремления к ликвидации пробелов в профессиональных знаниях; установке тесного сотрудничества с родителями ребенка в решении педагогических задач и формирование умений организовать данное взаимодействие с максимальной эффективностью его результатов для развития ребенка.

К составляющим профессиональной компетентности педагогов для работы в инклюзивном образовании относятся:

— классический (минимальный или углубленный) блок знаний об отклоняющемся развитии и основах коррекционной работы, педагог должен быть сориентирован по основным аспектам нозологии дефекта и ознакомлен с возможностями коррекционной педагогики;

— владение гибкими формами преподавания, методами

интерактивного обучения;

— умение мотивировать самостоятельность познавательной деятельности;

— умение работать в команде, взаимодействовать со специалистами для выстраивания психолого-педагогического сопровождения обучения детей с особенностями развития;

— владение современными технологиями воспитательной работы в целях создания особой атмосферы и культуры детского сообщества.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями предполагает умение педагога организовать совместную и индивидуальную деятельность детей с разными типами нарушения здоровья с их здоровыми сверстниками. В этой связи актуальными становятся знание педагогом возрастных, сенсорных, интеллектуальных особенностей, его умения собирать первичную информацию об истории каждого ребенка. Одним из требований к профессиональной деятельности педагога инклюзивного образования является требование контролировать эмоциональную стабильность ребенка. Среди актуальных компетенций — компетенции в области конфликтологии, искусство предупреждения и разрешения любого конфликта — гарант успешности реп-гения педагогических задач.

Рассматривая личностные характеристики педагога инклюзивного образования, необходимо сделать акцент на ментальности как совокупности определенных социально-психологических установок, ценностных ориентации, особенностей восприятия и осмысления действительности, отражающих отношение человека к миру и определяющих его выбор способа поведения в повседневных жизненных ситуациях. Структурными характеристиками ментальности педагога инклюзивного образования выступают установки: на ценность ребенка независимо от его способностей и достижений, право каждого на общение, поддержку и дружбу с ровесниками. Философия разнообразия, воспринятая учителем как социальная норма, способная усилить все стороны жизни человека, становится основой для его собственного принятия инклюзии в образовании.

К личностным характеристикам педагога, позволяющим успешно решать педагогические задачи в условиях инклюзивного образования, относятся хорошая саморегуляция и самодисциплина, настойчивость, способность разрешать трудные ситуации. Педагогу как представителю профессии, связанной с работой с людьми должны быть присущи такие качества, как гуманистичность, этичность, ответственность, моральность, настроенность на других и понимание других, тактичность, оптимистичность, эмоциональная теплота, жизнерадостность, дружелюбность. Сформированность данных качеств может стать основой для решения педагогических задач, когда образовательная среда учебного заведения станет доступной и безбарьерной средой для ребенка с особыми

потребностями.

Вопросы для самоконтроля

1. Раскройте общие основы педагогики инклюзивного образования.
2. Охарактеризуйте процесс обучения и воспитания в условиях инклюзивного образования.
3. Перечислите основные составляющие профессиональной компетентности педагогов инклюзивного образования.
4. Дайте характеристику личности педагога инклюзивного образования.

Тест

Задание № 1.

Инструкция: выберите один вариант ответа

Дайте определение «мейнстриминг» ...

- а) восстановление, восполнение, объединение частей в целое;
- б) фактор успеха социализации;
- в) программы совместных занятий и проведения досуга детей-инвалидов и обычных детей;
- г) организация совместных учебных занятий.

Задание № 2.

Инструкция: выберите несколько вариантов ответа

Выделите основные виды педагогической деятельности педагога инклюзивного образования:

- а) преподавание;
- б) воспитательная деятельность;
- в) коррекционная работа;
- г) индивидуальная деятельность.

Задание № 3.

Инструкция: выберите один вариант ответа

Основными составляющими профессиональной компетентности педагога инклюзивного образования являются...

- а) умение взаимодействовать с другими специалистами;
- б) владение знаниями об отклоняющемся развитии и основах коррекционной работы;
- в) владение современными технологиями воспитательной работы;
- г) все перечисленные варианты.

Использованная и рекомендуемая литература:

- 1 Кожекина, Т. В. Инклюзивное образование [Текст] / Т. В. Кожекина, О. А. Степанова, М. В. Рогачева. — М.: УЦ «Перспектива», 2013.
- 2 Крыжановская, Л. М. Психологическая коррекция в условиях инклюзивного образования [Текст] / Л. М. Крыжановская. — М.: Владос,

2013.

3 Нигматов, З. Г. Инклюзивное образование: история, теория, технология [Текст] / З. Г. Нигматов, Д. З. Ахметова, Т. А. Челнокова. — Казань: Издательство «Познание», 2014.

4 Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: Методические рекомендации [Текст]; под ред. С. В. Алехина. - М.: МГППУ, 2012.

5 Подольская, О. А. Инклюзивное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие [Текст] / О. А. Подольская. — Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2016. — 38 с.

6 Староверова, М. С. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ [Текст] / М. С. Староверова, Е. В. Ковалев, А. В. Захарова и др. — М.: Владос, 2011.

7 Сунцова, А. С. Теории и технологии инклюзивного образования [Текст] / А. С. Сунцова. — Ижевск, 2013.

2.5. Деятельность психолого-медико-педагогического консилиума

Одной из системообразующих технологий деятельности территориального ресурсного центра является деятельность ПМПК. Это площадка для непосредственного осуществления междисциплинарного взаимодействия всех специалистов и разработки конкретных рекомендаций по технологии сопровождения инклюзивного образовательного процесса.

Основные задачи деятельности ПМПК ресурсного центра:

- оценка особенностей и уровня развития ребенка;
- оценка возможности быть включенным в образовательное учреждение, реализующее инклюзивное образование;
- определение условий, в том числе средовых, включения конкретного ребенка в среду обычных сверстников;
- выбор образовательного учреждения (структурного подразделения), реализующего инклюзивную практику;
- выбор оптимального объема включения в среду обычных сверстников (частичная интеграция, полная интеграция, инклюзивное обучение и воспитание, интеграция в рамках до- и послешкольного образования и др.);
- определение срока, в том числе диагностического, пребывания ребенка на том или ином «уровне» инклюзии в данном образовательном учреждении [4].

Всю деятельность ПМПК можно рассматривать как ряд технологий, в целом определяющих эффективное сопровождение ребенка специалистами ресурсного центра.

Приведем пример одной из них — технологии первичного обследования ребенка на ПМПК.

Каждый этап этой деятельности ПМПК может быть технологично представлен в виде последовательности шагов.

1 *шаг*: инициаторы обращения записываются на конкретную дату проведения ПМПК по телефону или лично и получают информацию о необходимых документах. Если ребенок направляется специалистами ОУ, то в перечень документов в обязательном порядке включаются заключения специалистов ПМПК ОУ.

2 *шаг*: в назначенное время родители с ребенком приходят на консультацию. Специалисты знакомятся с родителями (лицами их замещающими), выясняют характер проблем ребенка или характер его трудностей или жалоб и трудностей со стороны родителей или специалистов ОУ, выясняют точку зрения родителей на возникшие проблемы или ситуацию. Родителям разъясняются задачи ПМПК и ответственности сторон. Одновременно ведется наблюдение за поведением ребенка в свободной ситуации и ознакомление с имеющимися документами.

3 *шаг*: по мере освоения ребенка в помещении специалисты начинают с ним взаимодействовать. Целью контакта является оценка особенностей развития ребенка. Специалист, который установил контакт с ребенком, начинает его обследование. Остальные специалисты наблюдают за ходом обследования коллеги, по мере необходимости подключаются к процессу.

4 *шаг*: после того, как специалисты ПМПК провели обследование (индивидуально или коллегиально) и готовы к обсуждению результатов, родители и ребенок по просьбе секретаря выходят из кабинета. Происходит междисциплинарное обсуждение и оценка особенностей и уровня развития ребенка, на основе которых делается общий вывод о варианте отклоняющегося развития. Это позволяет оценить принципиальную возможность посещения ребенком образовательного учреждения, реализующего инклюзивное образование, и его тип. Принимается решение об условиях, необходимых для развития ребенка и для успешной адаптации в детской среде.

5 *шаг*: принимается решение (в соответствии с базой данных по ОУ), в каком типе образовательного учреждения может находиться данный ребенок, номер образовательного учреждения, куда он будет направлен.

6 *шаг*: в протоколе отражается рекомендательная часть по созданию необходимых условий, необходимости сопровождения (тьютора), занятий специалистов, их режима, сроков проведения ПМПК в школе или детском саду и т. п.

7 *шаг*: родителям в доступной форме разъясняется, в какое ОУ может быть направлен ребенок, необходимость посещения подразделения ОУ, какие условия должны соблюдаться для успешной адаптации ребенка. С

родителями согласовывается программа обучения, коррекционные занятия специалистов, другие условия.

8 *шаг:* один из родителей (лицо его заменяющее) ставит свою подпись в протоколе ПМПК о том, что он ознакомлен и согласен (не согласен) с решением ПМПК и его рекомендациями.

9 *шаг:* каждый специалист заполняет свою часть протокола ПМПК, ставит свою подпись. При наличии особого мнения одного из специалистов он записывает его в протокол. Родителям выдается справка о том, что ребенок прошел ПМПК такого-то числа и направлен в соответствующее ОУ. Выписывается путевка ребенку с ОВЗ для дальнейшего обучения в ОУ.

10 *шаг:* копия протокола и путевка (со всеми подписями и печатью) передается координатору по инклюзивному образованию в соответствующее ОУ, о чем свидетельствует подпись координатора по инклюзии в ОУ в отдельном журнале.

11 *шаг:* в случае несогласия родителей с решением ПМПК или его рекомендациями документы ребенка возвращаются родителям, а дело, в том числе копия протокола ПМПК, передается в ПМПК вышестоящего уровня для разбора данного конфликтного случая [2].

В организационной модели развития инклюзивного образования через создание территориального ресурсного центра деятельность ПМПК не является единственным компонентом ресурсной деятельности и междисциплинарного взаимодействия. В этой модели качественно иную роль приобретает деятельность «малых» психолого-медико-педагогических консилиумов — консилиумов (ПМПК) образовательных учреждений, включенных в ресурсную сеть инклюзивного образования.

Консилиум образовательного учреждения — постоянно действующий, скоординированный, объединенный общими целями коллектив специалистов, реализующий ту или иную стратегию сопровождения как включенного ребенка, так и инклюзивной образовательной среды в целом.

В состав консилиума образовательного учреждения входят педагоги, психологи, учитель-логопед, учитель-дефектолог, врач, представители администрации школы или дошкольного учреждения.

Основные задачи деятельности «малого» консилиума — консилиума образовательного учреждения:

— выделение детей, нуждающихся в дополнительной специализированной помощи специалистов;

— разработка и индивидуализация образовательного маршрута (учебного плана) «внутри» стандартных программ воспитания и обучения;

— реализация коррекционно-развивающей деятельности и комплексного сопровождения ребенка с ОВЗ силами специалистов консилиума;

— оценка эффективности дополнительной специализированной помощи «особых» детей, координация взаимодействия специалистов по ее

оказанию.

Этапы деятельности психолого-медико-педагогического консилиума образовательного учреждения (ПМПК):

Предварительный этап. Оценка начальных сведений о ребенке и его семье, которые попадают к специалисту, проводящему обследование первым.

Первый этап. Первичное обследование ребенка разными специалистами консилиумной команды: этап заканчивается составлением индивидуальных заключений специалистами консилиума.

Второй этап. Коллегиальное обсуждение специалистами полученных результатов, выработка единого представления о проблемах ребенка, особенностях развития ребенка, определение общего прогноза его дальнейшего развития и комплекса коррекционно-развивающих мероприятий. В случае обсуждения проблем адаптации «особого» ребенка определяется не только стратегия сопровождения, какие специалисты и где (в ОУ, или в Ресурсном центре) могут оказать помощь ребенку, но и какими силами будет составлен индивидуальный учебный план.

Завершающей частью этого этапа работы консилиума является выработка решения по определению образовательного маршрута внутри школы или детского сада в соответствии с особенностями и возможностями ребенка, а также определение необходимых для его развития психологических коррекционных и развивающих программ. Здесь же обсуждается координация и последовательность дальнейшего взаимодействия специалистов друг с другом.

Третий этап. Реализация решений консилиума ОУ в плане коррекционно-развивающих мероприятий силами специалистов междисциплинарной команды учреждения. Завершающей частью этапа является динамическое (итоговое) обследование (оценка состояния ребенка после окончания цикла коррекционно-развивающей работы и комплексного сопровождения) и решение о дальнейшем образовательном маршруте ребенка.

Основным итогом деятельности «малого» консилиума является разработка стратегии и тактики сопровождения ребенка с ОВЗ и инклюзивной образовательной среды в целом в контексте индивидуализации образовательного маршрута ребенка в данном учреждении, а также переход от принципов работы «чем больше специалистов, тем лучше» и «все сразу вместе» к принципу «необходимый специалист— своевременно (когда в нем есть потребность)».

В соответствии с динамикой развития и обучения ребенка, запросами педагогов или родителей «малые» консилиумы бывают плановыми или внеплановыми.

Плановый консилиум:

— Уточнение стратегии и определение тактики психолого-медико-педагогического сопровождения детей с ОВЗ.

— Выработка согласованных решений по определению образовательного коррекционно-развивающего маршрута и дополнительных программ развивающей или коррекционной и реабилитационной работы.

— Динамическая оценка состояния ребенка и коррекция ранее намеченной программы.

Внеплановый консилиум:

— Решение вопроса о принятии необходимых экстренных мер по выявившимся обстоятельствам.

— Изменение направления ранее проводимой коррекционно-развивающей работы в изменившейся ситуации или в случае ее неэффективности.

Решение вопроса об изменении образовательного маршрута либо в рамках деятельности данного образовательного учреждения, либо иного типа учебного заведения (направление на повторное прохождение окружного ПМПК).

«Малый» консилиум работает в тесной взаимосвязи со специалистами окружного ресурсного центра и окружного ПМПК. При необходимости проводятся совместные заседания или иные мероприятия, позволяющие решать актуальные вопросы инклюзивной практики в конкретном образовательном учреждении.

2.6. Педагогическая деятельность тьютора в инклюзивном обучении лиц с ограниченными возможностями здоровья

Тьютор — специалист, отвечающий за построение и реализацию персональной образовательной стратегии, которая учитывает: личный потенциал человека, образовательную и социальную инфраструктуру и задачи основной деятельности.

Цель работы тьютора заключается в организации условий для успешного включения ребенка с особенностями развития в среду школы.

Для того, чтобы условия нахождения ребенка в школе были по — настоящему комфортны и мотивировали его на развитие, в основе работы тьютора должны лежать такие понятия, как [2]:

- вера в ребенка;
- искренний интерес к его личности;
- принятие его особенностей;
- доброжелательность;
- терпение;
- последовательность.

Для достижения цели перед тьютором стоят следующие задачи:

1. Создание условий для успешного обучения ребенка.
2. Создание условий для успешной социализации ребенка.

3. Максимальное раскрытие потенциала его личности.

Перечисленные задачи достигаются следующими средствами:

1. Организация и адаптация жизненного пространства: рабочего места, места отдыха и других мест, где бывает ребенок.

2. Понимание тьютором и учителем зон ближайшего развития ученика с особенностями развития, опора на его внутренние, скрытые ресурсы, дозирование нагрузки, адаптация учебного материала, адаптация учебных пособий.

2.6.1. Стратегия деятельности тьютора в процессе введения ребенка в детский коллектив

Этапы работы тьютора в детском коллективе:

1. Предварительная беседа с детьми (по необходимости).

2. Наблюдение за детьми и ребенком с особенностями развития, включение его в совместные игры, помощь в конфликтных ситуациях, привлечение одноклассников к помощи подопечному. Если все идет хорошо и дети правильно реагируют в различных ситуациях, то можно переходить к следующему этапу.

3. Постепенный выход тьютора из детского коллектива, то есть предоставление детям возможности самостоятельно общаться и взаимодействовать друг с другом, оказывать друг другу помощь.

Постепенное приобщение детей к поддержке их «особого» сверстника— необходимое условие успешного введения ребенка с особенностями развития в детский коллектив.

Тьютор помогает родителям ребенка с особенностями развития:

— наладить продуктивный диалог с учителем;

— понять причины поведения ребенка в конфликтных ситуациях;

— справиться с тревогой, сомнениями;

— научиться соотносить ожидаемый успех обучения ребенка с ОВЗ с его реальными физическими и психическими возможностями [3].

Когда родители готовы активно сотрудничать, но не знают как, необходимо в начале года (а лучше до начала занятий в школе) встретиться всем «сторонам»: учителю, тьютору и родителям. На встрече необходимо познакомиться, обсудить общие организационные моменты (количество уроков, расписание звонков, нахождение мест общего пользования и т. п.).

На встрече с родителями необходимо оговорить:

— соблюдение режимных моментов и правила школьной жизни, ритмичность встреч со специалистами, сопровождающими ребенка;

— разъяснить рекомендации консилиума по индивидуальному образовательному маршруту ребенка.

Родители должны быть в курсе того, что:

— тьютор будет выходить с ребенком из класса в другой класс (игровую комнату, где ребенок сможет отдохнуть, успокоиться и т. п.);

— одни уроки будут временно заменяться другими (например, вместо иностранного языка тьютор проведет индивидуальный дополнительный урок по математике).

Как показывает практика, ребенок со временем начинает тяготиться постоянным присутствием взрослого рядом с ним. Это очень важный момент. Если ребенок осознает, что только с ним постоянно находится взрослый, у него может появиться дополнительный мотив (стимул, а значит— и внутренний ресурс) «освободиться» от тьютора, а для этого — успевать делать все задания. И тьютор обязательно должен это подчеркивать.

Этапы развития самостоятельности подопечного:

1. Ученик с особенностями развития и тьютор сидят вместе за партой, тьютор помогает ребенку во всем.

2. Ученик с особенностями развития сидит один, а затем (или сразу) с другим учеником класса, тьютор — сзади или поодаль.

3. Тьютор приходит не на все уроки, а только на те, где без него не обойтись (например, на письменные). Тьютор может переключиться на помощь другим детям класса, затем на некоторые уроки тьютор уходит в другие классы помогать другим детям.

4. Тьютор приходит не каждый день. В эти дни тьютор работает с другими детьми.

5. Ребенок учится самостоятельно.

Основной оценкой эффективности работы тьютора является:

— согласованное, четкое взаимодействие тьютора с администрацией школы, учителем, специалистами (психологами, дефектологами) с целью организации жизненного и образовательного пространства подопечного;

— положительная динамика в процессе включения подопечного в класс, школьное сообщество;

— регулярное ведение дневника и другой отчетности, необходимых для отслеживания динамики в работе с подопечным.

2.6.2. Приемы работы тьютора

Внимательное наблюдение за поведением ребенка, имеющим определенные особенности развития, выбор приемов и методов, необходимых для использования в каждом конкретном случае.

Можно выделить две группы учащихся с особенностями развития, демонстрирующих разное поведение по отношению к учебному процессу.

1-я группа — учащиеся, чье поведение не нарушает совсем или нарушает изредка учебный процесс в классе.

Такие дети в целом ведут себя тихо (их поведение не вызывает нареканий), но при этом они не успевают за всеми. В этом случае необходимо как можно чаще обращаться к ребенку, стимулируя его активность и усиливая степень вовлеченности в ход урока. Также могут быть эффективны проявления внимания в виде похлопывания по плечу, комментирования его

стараний: «Молодец, Алеша, быстро справился с заданием!» или «Посмотрите, ребята, какой у Алеши аккуратный почерк!».

2-я группа — учащиеся, чье поведение постоянно нарушает учебный процесс.

Эти дети могут быть неусидчивы, могут много и громко говорить, отвлекать других детей. В этом случае тьютору необходимо время от времени выводить ребенка из класса, давая ему возможность отдохнуть, побегать. С ребенком следует провести беседу о том, что на уроке все ребята сидят спокойно, а бегают — во время перемены.

Сниженный мышечный тонус.

Если ребенок вял, апатичен, быстро утомляется, уходит в себя и его внимание при этом рассеивается — важно, прежде всего, подобрать для него правильную мебель, чтобы ребенок «не стекал под стол». Можно говорить ему подбадривающие слова, проводить с ним регулярные физкультминутки для повышения общего тонуса (встать, сесть, потянуться, выйти из класса, походить по коридору).

Специалисты в области адаптивной физической культуры могут обучить определенным приемам активизации работы нервной системы с помощью воздействия пальцами (легкий нажим) на мышцы спины вдоль позвоночника, поглаживания межреберных мышц, массажа кончиков пальцев, мочек ушей. Сила нажима и поглаживаний определяется в зависимости от реакций ребенка. Эти приемы можно применять прямо на уроке. Также желательно, чтобы на перемене ребенок активно подвигался, подышал свежим воздухом, а занятия проходили в хорошо проветриваемом помещении [3].

При формировании двигательного стереотипа самостоятельного письма первое время следует использовать письмо с поддержкой — «рука в руке». Дополнительно тренировать руку — сгибание-разгибание пальцев (с помощью поролоновых мяч и ков, экспандера или игры «Мы писали, мы писали, наши пальчики устали»).

Расстройства аутистического спектра.

Необходимо выделить для ребенка специальное место, где он мог бы побыть один во время перемены. Желательно, чтобы в этом месте было тихо, свет был неярким. Во время урока у ребенка должна быть возможность выйти из класса. У ребенка может быть любимый предмет (игрушка, веревочка), которым он может манипулировать, чтобы снизить напряжение. Желательно найти способ, при котором он будет это делать, не отвлекая других учеников. Например, на первое время ребенка можно посадить за последнюю парчу. Он будет как бы наблюдателем за всем, что происходит в классе, постепенно привыкая к обстановке. Чтобы этот процесс прошел наиболее быстро и безболезненно, тьютору необходимо объяснять ребенку, что происходит в классе. С этой целью можно использовать карточки с описанием элементов урока.

Гиперактивность.

Ребенку с интерактивностью трудно усидеть на месте, трудно долго молчать. Поэтому его активность нужно «направлять в мирное русло»: поручать собрать или раздать тетради, книги, провести физкультминутку для всего класса, назначить ответственным за вытирание доски. Дети этой группы лучше удерживают внимание, когда их руки заняты работой — уроки рисования, труда даются им легче других. Возможно, таким детям проще писать не в тетради, а на доске.

Снизить двигательную активность можно прикосновением к плечу ребенка, голове, рукам, более частым обращением своего внимания к ученику во время объяснения материала, частым называнием его по имени.

Первое время обучения следует посвятить организации поведения ребенка, его самоконтроля. Необходимо четкое проговаривание правил поведения и поощрение (похвала) правильных действий. Хорошим подспорьем в этом будет визуальная поддержка — карточки-картинки, на которых изображены режимные моменты, расписание занятий или последовательность действий (например, рисунки или фото, где ребенок сам выполняет необходимые действия: открывает тетрадь, собирает портфель и т. п.).

Если ребенок принимает препараты, снижающие двигательную активность и эмоциональную расторможенность, может потребоваться консультация с врачом о корректировке схемы приема препаратов с учетом увеличившейся нагрузки на нервную систему ребенка.

При проявлении повышенной активности необходимо выводить подопечного из класса в рекреацию или другое помещение, чтобы дать ему возможность переключиться, а также проговорить правила поведения повторно. Необходимо стремиться к тому, чтобы время пребывания подопечного вне класса с каждым разом сокращалось. Важно переключить внимание ребенка на другие действия.

Повышенный мышечный тонус.

Место для посадки ребенка должно быть комфортным. Необходимо следить за тем, чтобы ребенок не мерз. При нарастании напряжения мышц, утомлении — применять релаксирующие упражнения (медленно потянуться), сделать ребенку легкий массаж (поглаживания, потряхивания).

Повышенная чувствительность к порядку (при синдроме Дауна, расстройствах аутистического спектра). Для таких детей важно понимание того, как устроено времяпрепровождение в школе: как проходит урок, что происходит на переменах. В этом могут помочь карточки с рисунками, пиктограммами, фото, отражающими последовательность событий и действий. Некоторые учителя используют разные звуковые сигналы, обозначающие начало, конец урока, физкультурную паузу.

Снижение слуха.

Речь учителя должна быть очень четкой. При объяснении желательно

находиться в непосредственной близости от ученика, чтобы тьютор смог невербально дополнить указания учителя (показать жестами, что нужно делать). Можно записать инструкции учителя на диктофон и давать записи ребенку на дом, чтобы он мог в более спокойной обстановке прослушивать то, что было пройдено на уроке. Учебный материал должен быть в большей степени представлен наглядными пособиями.

Снижение зрения.

Наглядные пособия должны быть яркими, крупными. Здесь тьютору потребуется больше комментировать то, что происходит в классе. Если ребенок ведет себя спокойно, его нужно посадить за первую парту.

Снижение интеллекта.

Объем материала и количество заданий должны быть уменьшены. Тексты должны быть простыми, короткими, внятными. Ритмичная и эмоционально заряженная информация (например, стихотворения, прочитанные с выражением) запоминается гораздо легче. Для этого подбираются стихи (ориентированные на детей дошкольного возраста) на самые различные темы, в соответствии с программой: «Времена года», «Мой день», «В зоопарке» и т. д.

Эмоциональная неустойчивость, высокая степень тревожности.

Ребенок должен иметь возможность выйти из класса в случае, когда он сильно встревожен, расстроен, испуган, разгневан. В такой ситуации тьютору лучше отвести ребенка в комфортное место, где можно поговорить, обсудить ситуацию, помочь ребенку успокоиться, прежде чем вновь возвращаться в класс. Обращения к ученику со стороны учителя должны быть спокойные, с мягкостью в голосе. Если тьютор замечает, что ребенок не понимает, что происходит в классе, необходимо прокомментировать обстановку и объяснить ребенку — «почему, что и как».

В целях успокоения можно использовать «мячики ежики», мешочки с крупой, мнущиеся мячики-релаксанты. Если ребенку необходимо что-то тереть в руках, он может это делать, держа предмет и опустив руку под стол, чтобы не отвлекать своими действиями других учеников.

Проблемы с мелкой моторикой.

Если проблемы с мелкой моторикой обусловлены пониженным мышечным тонусом (учащийся не может удерживать ручку, карандаш, водить рукой по бумаге в тетради), в начале обучения можно взять руку ребенка с ручкой (карандашом) в свою руку и писать совместно. Следует подобрать такую ручку, чтобы она не пачкала, у нее не западал шарик (ребенок может очень сильно нажимать на ручку). Необходимо использовать карандаш с мягким грифелем, чтобы чертить линию было легко. Также очень хорошо зарекомендовали себя ручки, чернила которых можно стирать. Первое время тьютор сам стирает неправильно написанное, чтобы не тратить на это силы ребенка. Если ручка часто выпадает из рук, поднимать ее поначалу также лучше тьютору. Ручка и карандаш могут быть со специальной накладкой,

обмотаны поролоном, чтобы ребенку было удобнее держать их.

Можно использовать технику «Мокрое письмо». Ребенок пишет на доске не мелом, а мокрой губкой. Нужно успеть решить пример, пока он не высохнет. При этом ребенку писать гораздо легче, чем мелом.

Когда рука ребенка станет двигаться уже более уверенно, можно ослабить свое воздействие, уменьшая его вплоть до чисто условного прикосновения к руке ребенка. Стимулировать отвлекшегося ребенка можно легким кратковременным сдавливанием его пальцев и речевой инструкцией: «Пиши!»

Когда ребенок начнет писать самостоятельно, речевых инструкций будет достаточно. Инструкции даются также особым образом: от конкретных («Пиши!») до общих (называние имени ученика с соответствующей побудительной интонацией: «Ваня, работаем!»).

2.6.3. Роль тьютора в системе дистанционного обучения

В настоящее время наибольшее распространение получила технология дистанционного обучения. На современном этапе происходит смена ценностных и целевых ориентиров системы дистанционного обучения (СДО), что приводит к повышению требований к каждому педагогу), в том числе и к тьютору.

Выделяют следующие функции в работе тьютора: проектировочная, организационная, информационно-консультационная, аналитическая, рефлексивная.

1. Проектировочная функция включает в себя:
 - разработку методических материалов, обеспечивающих образовательный процесс;
 - разработку содержания учебных материалов, элементов рефлексии и мотивации;
 - разработку вариантов индивидуальных образовательных маршрутов и траекторий;
 - проектирование образовательной среды.
2. Организационно-мотивационная функция:
 - создание благоприятной эмоциональной обстановки, атмосферы, стимулирующей учебный процесс, где недопустима критика идей и навязывание точек зрения;
 - структурирование коммуникации, обеспечение учебных и содействие в осуществлении социальных контактов между обучающимися;
 - обеспечение обратной связи в виде комментирования действий обучающихся (рецензирование работ учеников);
 - организация решения административных и технических вопросов, возникающих у обучающихся;
 - подготовка к проведению и проведение очных и дистанционных мероприятий.

3. Информационно-консультационная функция:

— ориентация в ресурсах информационно-образовательной среды, помощь ученику в выстраивании индивидуального образовательного маршрута;

— консультирование и поддержка ученика при изучении им предмета и помощь в затруднительных ситуациях в процессе его самостоятельной деятельности;

— оказание помощи в систематизации полученных теоретических знаний и практических навыков;

— оказание помощи в понимании жизненных и связанных с ними образовательных целей обучающимся, в выстраивании индивидуальной образовательной траектории, позволяющей приблизиться к намеченным целям (помощь в решении проблем личностного, профильного и профессионального самоопределения);

— информирование обучающегося о наличии ресурсов для приобретения нового образовательного, социального, коммуникативного, профессионального опыта.

4. Аналитическая функция:

— наблюдение и фиксация личностных данных, способностей обучающихся, их планов и намерений, интересов, склонностей, мотивов, готовности в целом к социально-профессиональному самоопределению;

— анализ портфолио личностного развития и портфолио достижений обучающихся в процессе и по итогам обучения.

5. Рефлексивная функция:

— организация рефлексивной деятельности на этапах обучения;

— создание условий для освоения обучающимся рефлексивных навыков и умений [5].

Одной из основных функций тьютора в СДО является создание и проектирование информационно-образовательной среды.

Под информационно-образовательной средой дистанционного обучения понимается «совокупность учебных материалов, средств их разработки, хранения, передачи и доступа к ним, предназначенная для дистанционного обучения».

Информационно-образовательную среду дистанционного обучения нужно специально проектировать, она должна являться образовательным пространством субъектов процесса обучения и обеспечивать, прежде всего, результативную самостоятельную работу ученика.

Таким образом, для эффективности дистанционного обучения учителю-тьютору необходимо создать качественный учебно-методический комплекс по предмету, который будет соответствовать следующим принципам: интерактивность, избыточность, разнообразность, целостность, самоорганизация и самообучение.

Основной частью такого комплекса являются дистанционные курсы,

которые наряду с другими элементами информационно-образовательной среды являются самыми важными в дистанционном обучении. Дистанционный учебный курс по каждому предмету имеет стандартный набор учебно-методических материалов, которые включают в себя как возможность изучения теоретического материала, так и выполнение практических заданий — интерактивных тестов.

Вопросы для самоконтроля

1. Сформулируйте цель и задачи в работе тьютора.
2. Раскройте этапы работы тьютора в детском коллективе.
3. Охарактеризуйте основные приемы работы тьютора с детьми с ОВЗ.
4. Раскройте роль тьютора в системе дистанционного обучения.

Тест

Задание № 1.

Инструкция: выберите несколько вариантов ответа Тьютор взаимодействует с ...

- а) учителями подопечного;
- б) родителями подопечного;
- в) одноклассниками подопечного;
- г) школьным психологом.

Задание № 2.

Инструкция: выберите несколько вариантов ответа. Успешность включенности ребенка в школьную жизнь должна определяться с точки зрения развития его ...

- а) эмоциональной сферы;
- б) коммуникативной сферы;
- в) когнитивной сферы;
- г) самостоятельности.

Задание № 3.

Инструкция: выберите один вариант ответа. Что не входит в задачи тьютора?

- а) проведение коррекционной работы;
- б) создание условий для успешного обучения ребенка;
- в) создание условий для успешной социализации ребенка;
- г) максимальное раскрытие потенциала его личности.

Задание № 4.

Инструкция: выберите несколько вариантов ответа. Для того, чтобы условия нахождения ребенка в школе были по-настоящему комфортны и мотивировали его на развитие, в основе работы тьютора должны лежать ...

- а) компенсаторная и коррекционная работа;
- б) принятие его особенностей;

- в) искренний интерес к его личности;
- г) вера в ребенка.

Использованная и рекомендуемая литература

1. Ахметова Д. З. Педагогика и психология инклюзивного образования [Текст] / Д. З. Ахметова, З. Г. Нигматов, Т. А. Челнокова. — Казань : Издательство «Познание», 2013.
2. Ковалева, Т. М. Тьюторское сопровождение как управленческая технология. — Технологии открытого образования: сборник научно-методических материалов [Текст] / Т. М. Ковалева. — М.: АПКИПРО, 2002.
3. Кожекина, Т. В. Инклюзивное образование [Текст] / Т. В. Кожекина, О. А. Степанова, М. В. Рогачева. — М. : УЦ «Перспектива», 2013.
4. Крыжановская, Л. М. Психологическая коррекция в условиях инклюзивного образования [Текст] / Л. М. Крыжановская — М. : Владос, 2013.
5. Нигматов, З. Г. Инклюзивное образование: история, теория, технология [Текст] / З. Г. Нигматов, Д. З. Ахметова, Т. А. Челнокова. — Казань : Издательство «Познание», 2014.
6. Сунцова, А. С. Теории и технологии инклюзивного образования [Текст] / А. С. Сунцова. — Ижевск, 2013.

2.7. Междисциплинарное взаимодействие специалистов инклюзивного образования

Инклюзивное образование оказывается принципиально невозможным без организации междисциплинарного взаимодействия специалистов, что является базовым компонентом формирования инклюзивной образовательной среды. Такое командное взаимодействие определяется как: межпрофессиональное сотрудничество, направленное на выработку и реализацию единой стратегии развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья и организацию поддержки его семье.

Существует пять основных принципов командной работы:

- признание инклюзии как единой психолого-педагогической идеологии и стратегии;
- интерес специалиста к смежным дисциплинам, готовность к универсализации и новаторству, овладению новыми знаниями;
- уважение ко всем членам команды, взаимопонимание, искренность, готовность к взаимопомощи;
- равноправное участие всех членов команды в образовательном процессе, ответственность за результаты общей работы;
- четкое распределение ролей членов команды, соблюдение приоритетности их участия в решении конкретных педагогических задач.

Только такой подход позволяет комплексно и эффективно решать проблемы ребенка и его семьи, оптимально используя ресурсы специалистов, участвующих в командной работе, на всех этапах психолого-педагогического сопровождения.

Выделяют пять параметров эффективности междисциплинарного взаимодействия:

- учет особенностей и уровня развития ребенка, его ресурсных возможностей;
- приоритетность задач адаптации и социализации;
- учет межличностных отношений между субъектами инклюзивной среды;
- адекватная последовательность «подключения» к работе с ребенком «нужного специалиста в нужный момент»;
- участие родителей в социализации и образовательной адаптации ребенка, их партнерское взаимодействие со специалистами.

Таким образом, целью междисциплинарного взаимодействия является поиск эффективных технологий и решений в области организации и сопровождения инклюзивного образовательного процесса. Рассмотрим основные аспекты такой командной работы.

Основные аспекты междисциплинарного сопровождения и условия их эффективного решения:

1-й аспект: создание единой инклюзивной образовательной траектории – от детского сада до школы. Условия успешного решения:

- знание этапов и закономерностей нормативного развития на каждом из этапов;
- понимание психологических и педагогических задач каждого возраста, а не навязанных нормативов обучения;
- учет специфики психического развития «особых» детей, с опорой на понимание механизмов и причин этих особенностей;
- знание клинических проявлений того или иного варианта развития возможностей медикаментозной помощи;
- учет образовательных задач внутри каждой ступени образования;
- знание этапов и закономерностей развития взаимодействия в детском сообществе на различных возрастных этапах.

2 –й аспект: последовательное «погружение» образовательного учреждения в формирование инклюзивного пространства. Успешность междисциплинарного сопровождения организационных «шагов» в этом направлении будет определяться:

- проведением различного рода тренингов, в том числе и тренингов командообразования; групповых дискуссий; индивидуальных консультаций;
- работой в профессиональных «мастерских»;
- группах взаимной поддержки;
- анализом случаев.

3-й аспект: содержание процесса инклюзивного образования. Успешность действий междисциплинарного сопровождения в этом аспекте будет определяться:

— созданием эффективной команды специалистов, определяющей «содержательное поле» инклюзии;

— адекватной в отношении особенностей развития ребенка и существующей в ОУ образовательной среды комплектацией детских групп или классов;

— разработкой оптимальной последовательности и объема помощи особому ребенку;

— разумной модификацией образовательных программ, построением адекватной возможностям ребенка последовательности и глубины подачи программного материала;

— методической поддержкой и повышением квалификации педагогов, других специалистов для деятельности в условиях единой междисциплинарной команды;

— психотерапевтической работой с родителями.

Сопровождение инклюзивного процесса в регулярных образовательных учреждениях — дошкольных учреждениях и школах является многоуровневой взаимоподчиненной системой междисциплинарного взаимодействия учреждений, осуществляющих инклюзивную практику.

Системообразующим элементом этой системы является территориальный ресурсный центр по развитию инклюзивного образования, который создается на базе существующих в округе (городе, регионе) ППМС-центров.

Ключевым инструментом междисциплинарного взаимодействия в рамках территориального ресурсного центра становится психолого-медико-педагогическая комиссия (консилиум).

Вопросы для самоконтроля

1. Дайте определение психолого-медико-педагогического консилиума.

2. Перечислите параметры эффективности междисциплинарного взаимодействия специалистов инклюзивного образования.

3. Сформулируйте основные задачи деятельности ПМПК ресурсного центра.

4. Охарактеризуйте этапы деятельности ПМПК образовательного учреждения.

Тест

Задание № 1.

Инструкция: выберите один вариант ответа.

Психолого-медико-педагогический консилиум образовательного учреждения — это ...

а) постоянно действующий, скоординированный, объединенный общими целями коллектив специалистов, реализующий ту или иную стратегию сопровождения включенного ребенка;

б) постоянно действующий, скоординированный, объединенный общими целями коллектив специалистов, реализующий ту или иную стратегию сопровождения как включенного ребенка, так и инклюзивной образовательной среды в целом;

в) периодически действующий, скоординированный, объединенный общими целями коллектив специалистов, реализующий ту или иную стратегию сопровождения как включенного ребенка, так и инклюзивной образовательной среды в целом;

г) постоянно не координируемый, объединенный общими целями коллектив специалистов, реализующий ту или иную стратегию сопровождения, как включенного ребенка, так и инклюзивной образовательной среды в целом.

Задание № 2.

Инструкция: выберите несколько вариантов ответа.

В состав консилиума образовательного учреждения входят ...

а) психологи;

б) педагоги;

в) учитель-логопед;

г) учитель-дефектолог.

Задание № 3.

Инструкция: выберите несколько вариантов ответа.

Основными задачами деятельности консилиума образовательного учреждения являются...

а) разработка программ воспитания и обучения;

б) выделение детей, нуждающихся в дополнительной специализированной помощи специалистов;

в) разработка и индивидуализация образовательного маршрута (учебного плана) «внутри» стандартных программ воспитания и обучения;

г) оценка эффективности специализированной помощи «особых» детей, координация взаимодействия специалистов по ее оказанию.

Задание 4.

Инструкция: выберите один вариант ответа.

Что из ниже перечисленного не относится к плановому консилиуму?

а) выработка согласованных решений по определению образовательного коррекционно-развивающего маршрута и дополнительных программ развивающей или коррекционной и реабилитационной работы;

б) уточнение стратегии и определение тактики психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ;

в) изменение направления ранее проводимой коррекционно-развивающей работы в изменившейся ситуации или случае ее

неэффективности;

г) динамическая оценка состояния ребенка и коррекция ранее намеченной программы.

Использованная литература:

1. Ахметова Д. З. Педагогика и психология инклюзивного образования [Текст] / Д. З. Ахметова, З. Г. Нигматов, Т. А. Челнокова. — Казань : Издательство «Познание», 2013.

2. Кожекина, Т. В. Инклюзивное образование [Текст] / Т. В. Кожекина, О. А. Степанова, М. В. Рогачева. — М. : УЦ «Перспектива», 2013.

3. Крыжановская, Л. М. Психологическая коррекция в условиях инклюзивного образования [Текст] / Л. М. Крыжановская. — М. : Владос, 2013.

4. Нигматов, З. Г. Инклюзивное образование: история, теория, технология [Текст] / З. Г. Нигматов, Д. З. Ахметова, Т. А. Челнокова. — Казань : Издательство «Познание», 2014.

5. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях : методические рекомендации [Текст] / под ред. С. В. Алехина. — М. : МГППУ, 2012.

6. Староверова, М. С. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ [Текст] / М. С. Староверова, Е. В. Ковалев, А. В. Захарова и др. — М. : Владос, 2011.

7. Сунцова, А. С. Теории и технологии инклюзивного образования [Текст] / А. С. Сунцова. — Ижевск, 2013.

2.8. Мониторинг эффективности обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования

2.8.1. Мониторинг инклюзивного процесса в образовании

Развитие инклюзивного подхода в современном образовании сталкивается не только с трудностями организации, так называемой безбарьерной среды, но и прежде всего с проблемами социального свойства. Они включают в себя распространенные стереотипы и предрассудки, неготовность или отказ учителей принять принципы инклюзивного образования, а также недостаток систематических, комплексных психолого-педагогических знаний и технологий, специальных мониторинговых исследований, непосредственно касающихся опыта отечественного инклюзивного образования.

Инклюзивное образование не будет успешным, если оно будет основано лишь на организационных изменениях. Это динамичный процесс, связанный с глубокими ценностными и содержательными изменениями.

Опыт инклюзивного образования в мире знает различные стратегии изменения существующей ситуации, различные модели и практики включающего образования.

Ключевая роль в процессе развития инклюзивного процесса в общем образовании и оценке качества процесса включения принадлежит мониторингу.

Мониторинг в образовании — это система сбора, обработки, хранения и распространения информации об образовательной системе или отдельных ее элементах, ориентированная на информационное обеспечение управления, которая позволяет судить о состоянии объекта в любой момент времени и может обеспечить прогноз его развития.

Мониторинг— весьма специфический вид исследования. Он не опирается на гипотезу, основная причина его проведения— не поиск истины, как в уважающем себя научном исследовании, а получение информации о качестве осуществляемой деятельности или эффективности реализуемого процесса. Кроме того, ценность мониторинговых данных объективно ограничена по времени, а мониторинговая процедура не предполагает манипулирования условиями и показателями. Это очень стабильная процедура, воспроизводимая раз за разом без изменений. Мониторинговое исследование должно быть функционально, через систему динамических показателей объективно представлять развивающиеся тенденции. Особенностью мониторинга является определение целевых установок исследования через фиксацию состояния системы, выявление потенциальных рисков и актуальных проблем.

Мониторинг является комплексной технологией, объединяющей в себе ряд последовательных действий, ориентированных на анализ проблематики, оформление предмета мониторинга, работа с экспертами, разработку параметров исследования, составление программы, реализацию организационной модели, обработку полученных данных, анализ и интерпретацию полученных результатов.

Крайне важно, чтобы данные мониторинга стали обсуждаемой и проектной информацией, а сам мониторинг заканчивался реализацией мероприятий, нацеленных на внедрение результатов исследования в практику образования. В то же время лица, ответственные за принятие управленческих решений и формирование инклюзивной политики, нуждаются в достоверной информации об актуальных и потенциальных социальных барьерах и естественных ограничениях инклюзивного образования, а также о факторах, тормозящих или стимулирующих процесс его внедрения.

Выделяют следующие этапы мониторинга.

I. Подготовительный.

1. Уточнение потребности в информации, работа с заказом.
2. Формирование плана исследования.
3. Формулирование проблемы, определение объекта и предмета

исследования, постановка целей и задач мониторингового обследования.

4. Создание модели мониторинга.
5. Обоснование выборки и деление ее на определенные группы.
6. Разработка и научное обоснование параметров и индикаторов.
7. Подбор метода и разработка инструмента.
8. Разработка процедуры проведения мониторинга.
9. Создание методики для сбора и обработки данных мониторинга.
10. Согласование сроков и графиков работ по каждому этапу

проведения мониторинга.

II. Пилотное исследование.

1. Проведение пилотного исследования на небольшой выборке.
2. Обработка и анализ данных.
3. Необходимая корректировка содержания анкет, методик и

инструкции.

III. Полевая стадия исследования.

1. Проведение мониторинга на всех группах выборки.
2. Сбор первичной эмпирической информации по всем выделенным

группам выборки.

IV. Обработка и анализ информации.

1. Обработка оперативных данных.
2. Анализ независимыми экспертами полученных результатов.
3. Обсуждение полученных результатов.
4. Создание аналитического отчета по результатам мониторинга.

V. Составление рекомендаций [2].

В процессе мониторинга можно получить динамическую информацию:

— какие категории детей «включены» в инклюзивный процесс в образовательных учреждениях;

— какие формы инклюзии присутствуют в деятельности дошкольных и школьных образовательных учреждений, учреждений дополнительного образования, системы среднего профессионального образования;

— каковы образовательные и социальные потребности детей с ОВЗ, потребность в инклюзивном образовании;

— какова методическая обеспеченность образовательного учреждения;

— какова степень готовности педагогов к реализации инклюзивного подхода;

— какие отношения складываются у всех участников инклюзивного образовательного процесса, на каких ценностных принципах они формируются;

— каково отношение учителей, родителей и педагогов к процессу внедрения инклюзии в образование, уровень осведомленности о принципах инклюзии, уровень принятия.

Аналитические данные мониторинга ориентированы на дальнейшее проектирование и принятие необходимых решений в целях снижения рисков предполагаемых изменений.

1. Аттестация учащихся с ОВЗ

Инклюзия в образовании включает в себя:

— Признание равной ценности для общества всех учеников и педагогов.

— Повышение степени участия учеников в культурной жизни местных школ и одновременное уменьшение уровня изолированности части учащихся от общешкольной жизни.

— Реструктурирование методики работы в школе таким образом, чтобы она могла полностью отвечать разнообразным потребностям всех учеников, проживающих рядом со школой.

— Избавление от барьеров на пути получения знаний и полноценного участия в школьной жизни для всех учеников, а не только для тех, кто имеет инвалидность или относится к тем, у кого есть особые образовательные потребности.

— Анализ и изучение попыток преодоления барьеров и улучшения доступности школ для отдельных учеников проведение реформ и изменений, направленных на благо всех учеников школы в целом.

— Различия между учениками — это ресурсы, способствующие педагогическому процессу, а не препятствия, которые необходимо преодолевать.

— Признание права учеников с ОВЗ на получение образования в школах, расположенных по месту жительства.

— Улучшение ситуации в школах в целом, как для учеников, так и для педагогов.

— Признание роли школ не только в повышении академических показателей учащихся, но и в развитии общественных ценностей местных сообществ.

— Развитие отношений поддержки и сотрудничества между школами и местными сообществами.

Если у ребенка с ОВЗ заметна положительная динамика во включении в школьную жизнь, не освоение программы не является препятствием к дальнейшему обучению в данном учреждении в выбранной форме образования; важно, чтобы в течение следующего года эта задолженность была ликвидирована хотя бы частично.

Успешность промежуточной аттестации никак не сказывается на возможности продолжать обучение: ведь система оценок, форма, порядок и периодичность промежуточной аттестации устанавливаются образовательным учреждением самостоятельно в уставных и других локальных документах учреждения и не обуславливают законодательно продолжение обучения (пункта 10 статьи 50 Закона РФ «Об образовании»).

Поэтому из «промежуточной» неуспеваемости ребенка (четвертной, полугодовой) не может быть сделано никаких «оргвыводов», связанных с возможностью или невозможностью ребенка продолжать обучение в прежних условиях. Четко регламентированы нормативными актами только порядок и условия итоговой аттестации (сдача экзаменов в IX и XI классах).

Таким образом, обучение ребенка с ОВЗ в общеобразовательном учреждении в любом случае требует от администрации ОУ и педагогического коллектива специальных усилий и компетенций в создании условий для его образовательной и социальной интеграции.

В настоящее время существует множество пособий и рекомендаций по проведению педагогической диагностики ребенка с ОВЗ после поступления его в школу. Учитель сам выбирает формы и методы диагностической работы с учетом особенностей ребенка, запроса его родителей. При этом содержанием педагогической диагностики могут быть:

- речевое развитие ребенка;
- сформированность элементарных пространственных представлений;
- развитие элементарных математических представлений;
- кругозор (общая осведомленность об окружающем мире);
- особенности поведения ребенка в учебной ситуации;
- общие особенности поведения ребенка: степень самостоятельности, владение гигиеническими навыками, особенности взаимодействия с другими детьми (гг взрослыми);
- общая характеристика деятельности: темп, работоспособность, способы преодоления истощения;
- особенности эмоционально-личностного развития ребенка: его интересы вне учебы, мотивация, адекватность эмоционального реагирования.

В дальнейшем, для оценки продвижения ребенка с ОВЗ в освоении образовательной программы по предметным областям, учитель использует различные формы текущей и итоговой оценки результатов учебной деятельности. Оценивается качество классной и домашней работы, результаты тестов, контрольных и самостоятельных работ, устные ответы на уроке, качество выполнения творческих, проектных работ.

2.8.2. Аттестация учащихся с ОВЗ

Инклюзия в образовании включает в себя:

- Признание равной ценности для общества всех учеников и педагогов.
- Повышение степени участия в культурной жизни местных школ и одновременное уменьшение уровня изолированности части учащихся от общешкольной жизни.
- Реструктурирование методики работы школы таким образом, чтобы она могла полностью отвечать разнообразным потребностям всех учеников, проживающих рядом со школой.

- Избавление от барьеров на получение знаний и полноценного участия в школьной жизни для всех учеников, а не только для тех, кто имеет инвалидность или относится к тем, у кого есть особые образовательные потребности.

- Анализ и изучение попыток преодоления барьеров и улучшения доступности школ для отдельных учеников. Проведение реформ и изменений, направленных на благо всех учеников школы в целом.

- Различия между учениками – ресурсы, способствующие педагогическому процессу, а не препятствия, которые необходимо преодолевать.

- Признание права учеников с ОВЗ на получение образования в школах, расположенных по месту жительства.

- Улучшение ситуации в школах в целом, как для учеников, так и для педагогов.

- Признание роли школ не только в повышении академических показателей учащихся, но и в развитии общественных ценностей местных сообществ.

- Развитие отношений поддержки и сотрудничества между школами местными сообществами.

Если у ребенка с ОВЗ заметна положительная динамика во включении в школьную жизнь, не освоение программы не является препятствием к дальнейшему обучению в данном учреждении в выбранной форме образования; важно, чтобы в течении следующего года эта задолженность была ликвидирована хотя бы частично.

Успешность промежуточной аттестации никак не сказывается на возможности продолжать обучение: ведь система оценок, форма, порядок и периодичность промежуточной аттестации устанавливаются образовательным учреждением в уставных и других локальных документах учреждения и не обуславливают законодательно продолжение обучения (пункта 10 статьи 50 Закона РФ «Об образовании»).

Поэтому из «промежуточной» неуспеваемости ребенка (четвертной, полугодовой) не может быть сделано никаких «Оргвыводов», связанных с возможностью или невозможностью ребенка продолжать обучение в прежних условиях. Четко регламентированы нормативными актами только порядок и условия итоговой аттестации (сдача экзаменов в 9 и 11 классах).

Таким образом обучение ребенка с ОВЗ в общеобразовательном учреждении в любом случае требует от администрации ОУ и педагогического коллектива специальных усилий для его образовательной и социальной интеграции.

В настоящее время существует множество пособий и рекомендаций по проведению педагогической диагностики ребенка с ОВЗ после поступления его в школу. Учитель сам выбирает формы и методы диагностической работы с учетом особенностей ребенка, запроса его родителей. При этом содержанием

педагогической диагностики могут быть:

- речевое развитие ребенка;
- сформированность элементарных пространственных представлений;
- развитие элементарных математических представлений;
- кругозор (общая осведомленность об окружающем мире);
- особенности поведения ребенка в учебной ситуации;
- общие особенности поведения ребенка: степень самостоятельности, владение гигиеническими навыками, особенности взаимодействия с другими детьми и взрослыми);
- общая характеристика деятельности: темп, работоспособность, способы преодоления истощения;
- особенности эмоционально-личностного развития ребенка: его интересы вне учебы, мотивация, адекватность эмоционального реагирования.

В дальнейшем, для оценки продвижения ребенка с ОВЗ в освоении образовательной программы по предметным областям, учитель использует различные формы текущей и итоговой оценки результатов учебной деятельности. Оценивается качество классной и домашней работы, результаты тестов, контрольных и самостоятельных работ, устные ответы на уроке, качество выполнения творческих, проектных работ.

Вопросы для самоконтроля

1. Дайте определение мониторинга в образовании.
2. Перечислите, что включает в себя инклюзия в образовании.
3. Охарактеризуйте основные этапы мониторинга.

Тест

Задание № 1.

Инструкция: выберите один вариант ответа.

Мониторинг в образовании — это ...

а) система сбора, обработки, хранения и распространения информации об образовательной системе или отдельных ее элементах, ориентированная на информационное обеспечение управления, которая позволяет судить о состоянии объекта только в прошлом компенсаторная и коррекционная работа;

б) система сбора, обработки, и хранения информации об образовательной системе или отдельных ее элементах, не ориентированная на информационное обеспечение управления, которая позволяет судить о состоянии объекта в любой момент времени и может обеспечить прогноз его развития;

в) система сбора, обработки, хранения и распространения информации об образовательной системе или отдельных ее элементах, ориентированная на информационное обеспечение управления, которая позволяет судить о состоянии объекта в любой момент времени и может обеспечить прогноз его развития;

г) система сбора, обработки и хранения информации об образовательной системе или отдельных ее элементах, ориентированная на информационное обеспечение управления, которая позволяет судить о состоянии объекта в любой момент времени и может обеспечить прогноз его развития.

Задание № 2.

Инструкция: выберите несколько вариантов ответа.

О чем, из нижеперечисленного, может быть получена информация в результате проведения мониторинга в образовании?

а) какие формы инклюзии должны присутствовать в образовательном учреждении в отношении каждой выделенной категории;

б) какие категории детей должны быть «включены» в инклюзивный процесс в образовательных учреждениях;

в) какова методическая обеспеченность образовательного учреждения;

г) каковы образовательные и социальные нужды детей, испытывающих потребность в инклюзивном образовании.

Задание № 3.

Инструкция: выберите несколько вариантов ответа.

Укажите этапы мониторинга:

а) пилотное исследование;

б) подготовительный этап;

в) полевое исследование;

г) сквозное исследование.

Задание № 4.

Инструкция: выберите один вариант ответа.

Укажите, что не включает в себя подготовительный этап проведения мониторинга в образовании.

а) уточнение потребности в информации, работа с заказом;

б) формулирование проблемы, определение объекта и предмета исследования, постановка целей и задач мониторингового обследования;

в) создание модели мониторинга;

г) проведение пилотного исследования на небольшой выборке.

Использованная и рекомендуемая литература

1. Ахметова Д. З. Педагогика и психология инклюзивного образования [Текст] / Д. З. Ахметова, З. Г. Нигматов, Т. А. Челнокова. — Казань : Издательство «Познание», 2013.

2. Кожекина, Т. В. Инклюзивное образование [Текст] / Т. В. Кожекина, О. А. Степанова, М. В. Рогачева. — М. : УЦ «Перспектива», 2013.

3. Крыжановская, Л. М. Психологическая коррекция в условиях инклюзивного образования [Текст] / Л. М. Крыжановская. — М. : Владос, 2013.

4. Нигматов, З. Г. Инклюзивное образование: история, теория,

технология [Текст] / З. Г. Нигматов, Д. З. Ахметова, Т. А. Челнокова. — Казань : Издательство «Познание», 2014.

5. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях : методические рекомендации [Текст] / под ред. С. В. Алехина. — М. : МГППУ, 2012.

Сунцова, А. С. Теории и технологии инклюзивного образования [Текст] / А. С. Сунцова. — Ижевск, 2013.

2.9. Технологии в инклюзивном образовании

2.9.1. Технологии инклюзивного обучения в системе общего и дополнительного образования

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

Составной частью любой концепции выступает понятийно-категориальный аппарат. Таким понятием в концепции технологии обучения системе инклюзивного образования является понятие «технология инклюзивного обучения». Содержание данного понятия может быть раскрыто с опорой на исследования отечественных ученых В. П. Беспалько, М. В. Кларина, В. М. Монахова, Г. К. Селевко, М. Чошанова и др.

Опираясь на точки зрения В. Беспалько, Б. Блума, В. Журавлева, М. Кларина, Г. Моревой, В. Монахова и других ученых, мы рассматриваем «технология инклюзивного обучения» в качестве составной (процессуальной) части системы инклюзивного обучения, связанной с дидактическими процессами, средствами и организационными формами обучения детей с особенностями развития с их сверстниками в одном классе. Таким образом, «технология инклюзивного обучения» — это та часть системы обучения, которая помогает ответить на вопрос «как учить результативно» разных детей в одном классе.

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

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

— положения Саламанкской декларации об образовании лиц с

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

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

К принципам инклюзивного обучения можно отнести:

- принцип предельной доступности образования для каждого с постановкой адекватных для всех учеников целей;
- ориентация на потребности каждого в программе и процессе обучения;
- увеличение степени участия каждого отдельного учащегося в обучающей деятельности;
- принятие и уважение индивидуальных особенностей обучения;
- создание условий для повышения успешности каждого ученика.

Представим некоторые педагогические технологии, использование которых имеет положительный ресурс в осуществлении идей инклюзивного обучения в практике отечественной школы. Технология инклюзивного обучения, построенная на основе идей методики Ривина. Педагогическая деятельность А. Г. Ривина приходится на первую треть XX века. Методика Ривина предназначена для изучения учащимися научных, учебных, художественных текстов в ходе занятий, построенных по принципу парной работы и работы в группе. Организационной формой работы над текстом является работа в парах. Каждый абзац текста прорабатывается учащимся с разными напарниками. Построение учебного занятия по методике Ривина предполагает распределение содержания учебной программы на отдельные блоки (темы, подтемы) и формирование дидактических текстов, в которых выделяются отдельные абзацы. Формирование текстов в инклюзивном образовании осуществляется с учетом степени доступности и индивидуальных возможностей ученика. В современных условиях доступность содержания обеспечивается не только объемом текста (в зависимости от ситуации он может быть от одной до пяти страниц) и степенью сложности информации, которая должна быть осмыслена учащимся. Снижение сложностей обучения разных детей в одном классе предполагает наличие необходимых технических средств, которые помогли бы освоить текст слабовидящим или слабослышащим детям, обучающимся вместе с детьми, не имеющих данных отклонений в здоровье. На этапе подготовки к учебному занятию педагогом должны быть продуманы маршруты движения учащихся в ходе урока.

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

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

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

Среди зарубежных технологий, можно выделить методику совместного обучения (Cooperative learning). В этом случае изучение нового материала, который обзорно дается учителем, может включать разработку совместного группового проекта или презентацию по теме. В качестве предписаний к организации учебного процесса нужно обозначить необходимость такого построения работы над новым материалом, при котором более способные ученики сами выступают в качестве педагогов, подтверждая тот факт, что при объяснении материала кому-либо человек сам постигает новое намного глубже. В обеспечение эффективности выполнения способными учениками роли ведущего (учителя) возможно использование системы опережающих заданий.

J. Theodore Repp, Betty Repp выделяют три типа групп, формируемых для организации совместного обучения, (формальные учебные группы, неформальные учебные группы, группы для совместного обучения). Формальные учебные группы (от 2 до 5 учеников) создаются педагогом для совместного освоения какой-либо образовательной задачи. Например, для написания эссе, проведения экспериментального исследования, изучения новой лексики, решения математических задач, ответа на вопросы после прочтения материала. Если формальные группы создаются для работы в течение всего учебного задания, то неформальные учебные группы являются временными (образованы на несколько минут, одно занятие, фильм, мероприятие). Однако результат, который может быть достигнут в течение непродолжительного периода времени, — показатель работы всей группы. А значит должна быть обязательно педагогическая оценка уровня работы группы.

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

Широко применяются компьютерные технологии обучения. Данные технологии особенно востребованы в обучении точным наукам (Friend & Bursuck, 1996; Xin, 2000). Но свой потенциал компьютерные технологии имеют и в обучении основам других наук. Так, эта технология может обеспечить индивидуальное, упорядоченное обучение основам русской грамматики. Выполнение школьниками на уроке интерактивного диктанта с обращением к «Репетитору онлайн» помогает построить процесс освоения учебного материала с учетом индивидуальных возможностей и способностей учащихся.

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

- таких форм обучения (лекция, рассказ), которые направлены на длительное объяснение материала учителем, что предопределяет роль учащихся как пассивных слушателей;

- излишних требований к порядку и тишине на занятиях, наполненных пассивными формами репродуктивной деятельности школьников (переписывание с доски, переписывание текстов из учебников, чтение учебника и т. п.);

- подачу нового материала одним блоком и в один прием, рассмотрением не только наиболее общих подпунктов темы, но и отдельных фактов, деталей;

- оценивания результатов и качества деятельности учащихся с созданием стрессовой ситуации.

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

Технология индивидуализированного обучения — это такая организация учебного процесса, при которой индивидуальный подход и индивидуальная форма обучения являются приоритетными.

Индивидуальный подход — это ориентация в педагогическом общении на индивидуальные особенности ученика, реализация индивидуальной модели обучения, построенной с учетом личных особенностей ребенка и обеспечивающей условия для развития каждого в отдельности.

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

организационно-управленческие мероприятия, обеспечивающие индивидуальный подход. Технология индивидуализированного обучения в инклюзивном классе призвана обеспечить право детей на разный уровень и содержание обучения. Теоретической основой для ее построения могут стать:

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

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

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

Игровые технологии имеют огромный потенциал для построения учебного процесса в инклюзивном классе. Однако специфика класса предполагает определенные требования к выбору игровых технологий в нем.

В частности, при планировании урока в игровой форме необходимо:

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

Реализация игровых приемов и ситуаций при урочной форме занятий основывается:

- на постановке дидактической цели в форме игровой задачи;
- на организации учебной деятельности в соответствии с

правилами игры;

- на применении учебного материала в качестве ее средства;
- на введении в учебную деятельность элементов соревнования, которые переводят дидактическую задачу в игровую.

Игровые технологии могут быть использованы для активизации и интенсификации учебного процесса при освоении понятия, темы и даже раздела учебного предмета, в качестве фрагмента занятия (введения, объяснения, закрепления, упражнения, контроля).

Среди методов обучения, которые обеспечивают реализацию требований инклюзивного образования — метод проектов. Е. С. Полат определяет метод проектов как способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологию), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом.

Сущность метода проектов состоит в предоставлении учащимся возможности самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических задач или проблем, требующих интеграции знаний из различных предметных областей. Метод проектов как педагогическая технология включает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по своей сути. Автором, разработчиком метода является Джои Дьюи, а также его ученик В. Х. Килпатрик, его статья 1918 года «Метод проектов» принесла популярность новому методу обучения. У. Х. Килпатрик различал 4 вида проектов: созидательный (производительный), потребительский, проект решения проблемы, проект-упражнение. Дж. Дьюи предлагал строить обучение на активной основе, через целесообразную деятельность ученика, сообразуясь с его личным интересом именно в этом знании. Метод проектов в обучении помогает реализации актуального требования инклюзивного образования — включения родителей в учебный процесс.

Технология использования метода проектов для построения самостоятельной работы учащихся над учебным материалом, включает в себя ряд особенностей. Среди них обязательное обозначение учителем этапов работы над проектом с выделением объема работы; осуществление педагогом контрольных функций по результатам работы (отдельные фрагменты будущего проекта могут представляться учащимися на специально отведенном для этого времени урока); оказание учителем консультативной помощи родителям и учащимся при работе над проектом, использование урока для выполнения отдельных элементов проекта. Современной школой накоплен большой арсенал технологий обучения. Обращенные к разным дидактическим теориям, построенные на основе использования разнообразных методов, средств и приемов, представленные в трудах теоретиков и практиков технологии обучения учащихся обычной школы, класса могут быть адаптированы в пространство инклюзивного образования,

позволяя рационализировать процесс обучения разных детей в одном классе.

2.9.2. Технология дистанционного и online обучения как инструмент реализации инклюзивного образования

Понятие «технология обучения» на сегодняшний день не является общепринятым в традиционной педагогике. В документах ЮНЕСКО технология обучения рассматривается как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования.

Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников.

В традиционной для России системе образования дети с той или иной формой инвалидности, дети с особенностями развития получают образование в специальных (коррекционных) учебных заведениях, на дому или в специальных школах-интернатах, где они зачастую бывают оторваны не только от своих сверстников, но и от семьи, что оказывает большое влияние на физическое, психическое, эмоциональное и интеллектуальное развитие.

Включение детей с особенностями в развитии (с особыми образовательными потребностями) в образовательный процесс в массовых школах по месту жительства — новый подход для российского образования.

В новом Законе «Об образовании» четко указано понятие инклюзивное образование — «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей».

Образовательные потребности учащихся, имеющих те или иные функциональные ограничения, очень разнообразны. С одной стороны, они имеют такие же потребности в получении знаний, необходимых для жизни в современном обществе, как и их сверстники. С другой стороны, у них есть и другие потребности (часто определяемые как особые образовательные потребности), связанные с функциональными ограничениями, которые не позволяют использовать в учебном процессе обычные образовательные методы и препятствуют прогрессу в получении знаний.

Для обеспечения доступности и качества образования большое значение имеет применение информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). Эти технологии получают все большее распространение во всем мире и позволяют на новом качественном уровне обеспечивать удаленное взаимодействие в рамках процесса обучения.

В области применения ИКТ в образовании людей с особыми потребностями чрезвычайно разнообразны, можно выделить следующие основные направления в их использовании:

1. Применение ИКТ для решения компенсаторных задач. Использование технологий в качестве вспомогательных устройств позволяет учащимся с особыми потребностями принимать активное участие в учебном процессе и коммуникации. Так, например, в случае двигательных нарушений ИКТ позволяют человеку писать, а в случае зрительных нарушений делают возможным процесс чтения. С этой точки зрения технологии обеспечивают учащимся возможность контролировать окружающую среду, позволяют решать учебные и социальные задачи, предоставляют доступ к информационным ресурсам.

2. Применение ИКТ для решения дидактических задач. Использование ИКТ как дидактического инструмента способствует изменению подходов к учебно-методическому процессу и стимулирует появление новых стратегий обучения и контроля знаний. Использование информационных технологий позволяет свести к минимуму различия между учащимися и делает возможным применение современных педагогических приемов, направленных на улучшение взаимодействия учащихся между собой и с преподавателями.

3. Применение ИКТ для решения коммуникативных задач. Технологии могут выступать посредниками в процессе общения людей с особыми потребностями. Для каждой категории пользователей, испытывающих трудности в процессе коммуникации, должны быть подобраны и адаптированы специальные вспомогательные устройства и программное обеспечение. Прежде всего, речь идет о компьютере для людей, у которых трудности коммуникации осложняются двигательными нарушениями, технологии зачастую являются единственным способом связи с внешним миром, позволяющим выразить свои мысли и потребности. Основными типами средств ИКТ, используемыми для обучения инвалидов, являются следующие:

— стандартные технологии — например, компьютеры, имеющие встроенные функции настройки для лиц с ограниченными возможностями здоровья;

— доступные форматы данных, известные также как альтернативные форматы - например, доступный HTML, говорящие книги системы DAISY (Digital Accessibility Information System — электронная доступная информационная система); а также «низкотехнологичные» форматы, такие как система Брайля;

— вспомогательные технологии: слуховые аппараты, устройства для чтения с экрана, клавиатуры со специальными возможностями и т. д. Вспомогательные технологии (ВТ) — это «устройства, продукты, оборудование, программное обеспечение или услуги, направленные на усиление, поддержку или улучшение функциональных возможностей людей с ограниченными возможностями здоровья».

Доступные ИКТ - это один из ключевых факторов национальной и

региональной политики. Национальные органы образования и министерства должны полностью использовать потенциал доступных ИКТ в целях обновления национальной и региональной политики с тем, чтобы поощрять их применение в качестве одного из инструментов воплощения на практике инклюзивного образования.

3. Особенности формирования образовательной среды и применения интерактивных технологий («кейс-метод», «портфолио») в инклюзивном обучении.

Для успешного освоения общеобразовательной программы учащимся с ОВЗ необходимо предоставление особых условий. В первую очередь, речь идет об индивидуализации подходов к обучению, в частности, о подборе условий организации обучения, об индивидуализации формы выполнения заданий, о выборе оптимальных способов и сроков представления результатов, качественном подходе при оценивании результатов. Форма организации образовательного процесса — интегрированный класс, в котором дети с отклонениями в развитии обучаются по соответствующим нарушениям общеобразовательным программам (основным и дополнительным) в одном классе с нормально развивающимися сверстниками в условиях массовой общеобразовательной школы. Прием детей с отклонениями в развитии в общеобразовательное учреждение, в котором организованы интегрированные классы и (или) специальные классы, осуществляется на основании заключения психолого-педагогической и медико-педагогической комиссии (ПМПК), содержащего рекомендации по выбору образовательной программы. Зачисление (перевод) ребенка с отклонениями в развитии в специальные классы и в интегрированные классы осуществляется по заявлению родителей (законных представителей) и оформляется приказом руководителя образовательного учреждения.

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

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

Второй по значимости уровень интеграции связан с определением учебного плана, программ, в которых учитываются интересы всех категорий детей (обычных и с особенностями развития). Важно установить соотношение совместного рабочего времени внутри дифференцированного

учебного процесса, которое дало бы возможность каждому учиться в соответствии с присущей ему работоспособностью. Не менее важным условием интеграции является участие ребенка в оценке своих учебных достижений и успехов личностного развития.

Эффект инклюзивного обучения и воспитания усиливается в совместном учебном процессе. В нем используются творческие приемы, например, драма, создание видео, разные коллективные проекты и др. Инклюзивная педагогика предполагает увлеченность, активное включение воспитанника в процессы и самостоятельное принятие решений. Одной из целей данной работы является усиление голоса ребенка, его влияние и заметное присутствие в обществе.

Наряду с родителями педагоги являются решающим звеном в успешной реализации инклюзивного обучения. Педагоги массовой школы и специальные педагоги должны понимать свою изменившуюся профессиональную роль в инклюзивном обучении. С учетом этого обстоятельства дополнительно к своим профессиональным знаниям они должны усвоить практические навыки в области кооперации между собой, сотрудничества с родителями, с другими учреждениями, службами и т. д. Педагогам, которые уже работают в школе, надо предоставить возможность повышения квалификации в области инклюзивного обучения соответственно их потребностям.

Учебно-методическое обеспечение инклюзивного обучения:

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

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

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

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

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

Для реализации этих положений необходимы средства и технологии,

которые одновременно должны быть универсальными, потому, что образование — для всех, и индивидуальными, потому что у каждого свои образовательные возможности, способности и потребности. Наиболее востребованными и эффективными в последнее время являются интерактивные и дистанционные технологии.

Дистанционное образование является одной из альтернатив для получения комплексного и качественного обучения людей с ограниченными возможностями: можно вести обучение в стенах дома, при этом активно общаясь с сокурсниками через форумы и социальные сети, видеоконференции и чаты, что позволяет любому учащемуся получить максимум образовательной информации. Использование дистанционных образовательных технологий помогает свести к минимуму возможные психологические барьеры детей с ограниченными возможностями в общении со сверстниками, обеспечивая при этом в сетевом взаимодействии конфиденциальность медицинских диагнозов и другой личной информации.

Интерактивные технологии. Особенностью интерактивных технологий обучения является то, что их практическое использование возможно только посредством совместной деятельности учителя и ученика. В их основе лежат активные взаимодействия, позволяющие ученику быть не просто участником занятий, а субъектом учебного процесса, и что немаловажно — субъектом реальной коммуникативной деятельности, способствующей внутреннему побуждению к овладению знаниями и творческому развитию.

Для них характерно:

- «принудительная» активизация мышления обучаемого, т. е. он должен быть активным независимо от сиюминутного собственного желания;
- обеспечение постоянной вовлеченности учащихся в учебный процесс, так как их активность должна быть достаточно устойчивой и порой длительной;
- самостоятельная выработка решений, повышенная степень мотивации и эмоциональности школьников;
- постоянное взаимодействие всех присутствующих на занятиях в процессе диалогических форм организации инклюзивного обучения;
- проявление рефлексивной самоорганизации как педагога, так и ученика.

Для организации совместной работы детей можно создать множество проблемных учебных ситуаций («*case-study*» — «кейс-метод») с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка. Case-studies — учебные конкретные ситуации, специально разрабатываемые на основе фактического материала с целью последующего разбора на учебных занятиях. В ходе разбора ситуаций обучающиеся учатся действовать в «команде», проводить анализ и принимать управленческие решения.

Идеи метода *case-study* (метода ситуационного обучения) или кейс-метода достаточно просты:

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

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

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

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

С помощью этого метода дети с индивидуальными потребностями имеют возможность прошить и усовершенствовать аналитические и оценочные навыки, научиться работать в команде, находить наиболее рациональное решение поставленной проблемы.

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

Цель применения данной технологии — обеспечить каждому ученику условия для максимального развития его способностей, удовлетворения познавательных потребностей, развития личностных компетенций в процессе освоения содержания образования. «Портфолио» позволяет качественно и тактично реализовывать дифференцированный подход, осуществлять индивидуализацию учебного процесса с учетом не только умственных, но и физических данных учеников, не акцентируя на этом их внимание, не выделяя их «ограниченные возможности». «Портфолио» — качественно новый подход, направленный не просто на получение знаний, по и на

развитие творческой, исследовательской, проектной деятельности учащегося, повышение самооценки на основе свободы выбора видов деятельности, форм ее реализации с учетом собственных возможностей и доступности средств достижения поставленных познавательных задач.

Таким образом, наиболее приемлемыми технологиями в инклюзивном обучении являются интерактивные технологии. Интерактивный («*inter*» - взаимный, «*act*» — действовать) означает взаимодействовать, находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо или компьютером. Следовательно, интерактивное обучение — это обучение, построенное на взаимодействии обучающегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта.

2.9.3. Особенности формирования образовательной среды и применения интерактивных технологий («кейс-метод», «портфолио») в инклюзивном обучении

Учебнометодическое обеспечение инклюзивного обучения:

- разработка лично ориентированных учебных планов, программ специально для инклюзивной школы;
- разработка методических рекомендаций, создание учебных пособий, раскрывающих психолого-педагогические особенности организации инклюзивного обучения, комплексной реабилитации, объясняющих предпосылки для социализации детей с особыми образовательными потребностями дошкольного и школьного возраста в условиях инклюзии;
- разработка критериев оценки знаний учащихся с особыми образовательными потребностями, которые учатся в общеобразовательных и учебных заведениях и учреждениях дополнительного образования с инклюзивным обучением;
- обеспечение общеобразовательных учебных заведений и учреждений дополнительного образования с инклюзивным и интегрированным обучением специальными учебниками и наглядно-дидактическими материалами с учетом контингентов учащихся с особыми образовательными потребностями;
- реализация коррекционно-развивающей составляющей лично ориентированного учебного плана в условиях инклюзивного обучения, направленной на решение специфических задач, обусловленных особенностями психофизического развития учащихся, путем осуществления индивидуального и дифференцированного подхода.

Для реализации этих положений необходимы средства и технологии, которые одновременно должны быть универсальными, потому что образование — для всех, и индивидуальными, потому что у каждого свои образовательные возможности, способности и потребности. Именно такими возможностями обладают современные интерактивные и дистанционные технологии обучения, позволяющие в полном объеме ввести инклюзивное образование.

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

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

В последнее время особую популярность получили дистанционные технологии обучения, которые, на наш взгляд, особую ценность имеют в инклюзивном образовании. Ведь для того, чтобы дать возможность полноценно учиться и развиваться особым категориям людей, надо создавать и соответствующие условия.

Дистанционное образование является одной из альтернатив для получения комплексного и качественного обучения людей с ограниченными возможностями: можно вести обучение в стенах дома, при этом активно общаясь с сокурсниками через форумы и социальные сети, видеоконференции и чаты, что позволяет любому учащемуся получить максимум образовательной информации. И, что немаловажно, предоставляет возможность полноценно общаться с преподавателями и другими учащимися. При этом развивается учебное товарищество, что является одним из обязательных условий полноценной инклюзивной школы. Каждый ученик является частью этого сообщества даже тогда, когда сам физически не может находиться в одном учебном помещении с другими учениками. Но, если возникает необходимость, ребенок может уйти от близких контактов с другими детьми, при этом оставаясь в учебном процессе. Внедрение дистанционных образовательных технологий помогает обеспечить доступность, безбарьерность, адресность и массовость инклюзивного образования.

Использование дистанционных образовательных технологий помогает свести к минимуму возможные психологические барьеры детей с ограниченными возможностями в общении со сверстниками, обеспечивая при этом в сетевом взаимодействии конфиденциальность медицинских диагнозов и другой личной информации. Самым же главным является то, что постоянное сопровождение и поддержка специалистов, учителей и воспитателей особенно помогает в решении разных проблем, которые могут возникнуть в процессе обучения людей с ограниченными возможностями. Ведь целью внедрения дистанционных технологий в инклюзивное образование является именно налаживание прямого контакта со

специалистами и сверстниками [11].

Интерактивные технологии. Особенностью интерактивных технологий обучения является то, что их практическое использование возможно только посредством совместной деятельности учителя и ученика. Для них характерно:

- «принудительная» активизация мышления обучаемого, т.е. он должен быть активным независимо от сиюминутного собственного желания;
- обеспечение постоянной вовлеченности учащихся в учебный процесс, так как их активность должна быть достаточно устойчивой и порой длительной;
- самостоятельная выработка решений, повышенная степень мотивации и эмоциональности школьников;
- постоянное взаимодействие всех присутствующих на занятиях в процессе диалогических форм организации инклюзивного обучения;
- проявление рефлексивной самоорганизации как педагога, так и ученика.

Полагаем, что именно интерактивные технологии как нельзя лучше вписываются в теорию и практику инклюзивного обучения, так как в их основе лежат активные взаимодействия, позволяющие ученику быть не просто участником занятий, а субъектом учебного процесса, и что немаловажно – субъектом реальной коммуникативной деятельности, способствующей внутреннему побуждению к овладению знаниями и творческому развитию.

Как любую целостную дидактическую систему интерактивное обучение характеризуют общие цели обучения, его содержание, система методов, организационные формы, средств обучения и критерии результативности. Интерес детей к интерактивному оборудованию и работе с ним не ослабевает благодаря простоте использования даже для ребенка с серьезными нарушениями в развитии, богатым ресурсам, возможности решить задачу и не бояться при этом ошибиться. Использование интерактивного оборудования и специализированного программного обеспечения помогает: при налаживании контакта ребенка со взрослым, детей между собой в группе; при организации учебного процесса - ребенок работает самостоятельно, в то же время учитель может полностью контролировать этот процесс, вмешательство и подсказки будут незаметными и ненавязчивыми (что необходимо при работе с определенными группами детей), оценка, данная педагогом (или машиной), для ребенка понятна и объективна; для организации совместной работы детей: можно создать множество проблемных учебных ситуаций («casestudy» - «кейс-метод») с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка или группы детей), попробовать различные варианты решения, сохранять наработки каждого ребенка в доступном ему месте.

Case-studies – учебные конкретные ситуации специально

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

предназначенными для демонстрации, анализа и оценки, для развития рефлексии, для осознания и оценки ими результатов своей деятельности» [4, 40].

Главное в применении технологии «портфолио» - это то, что акцент смещается с того, что учащийся не знает и не умеет, на то, что он знает и умеет по данной теме, данному предмету, в интеграции качественной оценки. И, наконец, акцент переносится с оценки обучения на самооценку. В этом, по мнению большинства специалистов, состоит главное преимущество технологии «портфолио». Однако, в данном контексте необходимо рассматривать эту инновационную технологию с точки зрения ее преимуществ для применения в инклюзивном образовании. «Портфолио» — качественно новый подход, направленный не просто на получение знаний, но и на развитие творческой, исследовательской, проектной деятельности учащегося, развитие его критического отношения к своей деятельности, повышение самооценки на основе свободы выбора видов деятельности, форм ее реализации с учетом собственных возможностей и доступности средств достижения поставленных познавательных задач. Ученик в данной технологии рассматривается как субъект познавательной деятельности, он овладевает умением учиться и критически оценивать ее результаты. Именно в свободе выбора состоит главное преимущество технологии «портфолио» в инклюзивном образовании (безусловно, при наличии иных составляющих, среди которых едва ли не главное — профессионализм педагога).

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

Таким образом, наиболее приемлемыми технологиями в инклюзивном обучении являются интерактивные технологии. Интерактивный («inter» - взаимный, «act» - действовать) означает взаимодействовать, находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо или компьютером. Следовательно, интерактивное обучение – это обучение, построенное на взаимодействии

обучающегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта. Учебное окружение (или учебная среда) выступает как реальность, в которой участники находят для себя область этого опыта. Интерактивное обучение в инклюзивном образовании – это обучение, погруженное в общение. При этом «погруженное» не означает «замещенное». Интерактивное обучение сохраняет конечную цель образовательного процесса и его основное содержание, но оно видоизменяет методы обучения с транслирующих на диалоговые, т.е. на включающие (инклюзивные) в себя обмен информацией, потому что они основаны на взаимодействии, а, следовательно, на взаимопонимании.

Список использованной литературы:

1. Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы: Материалы международной конференции. 19–20 июня 2008 года. — СПб.: Издво РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. — 215 с.
2. Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: Материалы международной научно-практической конференции (20—22 июня 2011, Москва) / Моск. гор. Психол.-пед. Ун-т; Редкол.: С. В. Алехина и др. — М.: МГППУ, 2011. — 244 с.
3. Инклюзивное образование: перспективы развития в России (материалы к конференции) - Москва, 23-24 июня 2004 г. — 108 с.
4. Сапегин К. В. Образовательная технология «Портфолио» // Директор сельской школы. 2010. № 3. С. 40—59.
5. <http://inclusion.vzaimodeystvie.ru/news/i-vse-taki-obuchenie/>
6. Нигматов, З.Г. Гуманистические основы педагогики: Учеб. пособие — М.: Высш. шк., 2004. — 400 с.
7. Нигматов З.Г. Гуманотворческая парадигма профессионального педагогического образования //Педагогическое образование в России: прошлое, настоящее, будущее: материалы Международной научнопрактической конференции, посвященной 200-летию педагогического образования в Поволжье (Казань, 35 октября 2012 г.) /Казань: Казан. унт, 2012. — 520 с.
8. Шамова Т. И., Давыденко Т. М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. — М.: Центр «Педагогический поиск», 2001.
9. Журнал «Здоровье детей» //Издат. дом «Первое сентября» № 12. 2008.
10. <http://samaradesnica.narod.ru/>
11. <http://globalschool.ru/articles/view/153/>

2.9.4. Технологии коррекционной работы с детьми с ОВЗ

У детей с проблемами в развитии имеются физические и (или)

психические недостатки, которые приводят к отклонению в общем развитии. В зависимости от характера дефекта, времени его наступления одни недостатки могут преодолеваются полностью, другие — лишь коррегироваться, а некоторые — компенсироваться. Раннее психолого-педагогическое вмешательство позволяет в значительной мере нейтрализовать отрицательное влияние первичного дефекта.

Далее мы рассмотрим каждое нарушение развития и их коррекционный аспект в отдельности.

Коррекционная работа с глухими и слабослышащими детьми предполагает соблюдение общих требований к воспитанию детей раннего возраста. Для глухого или слабослышащего ребенка должны быть созданы такие же условия для физического и психического развития, как и для ребенка без патологий. Кроме этого, с глухими и слабослышащими детьми проводится работа, направленная на развитие слуховой функции и устной речи.

Особое внимание уделяется развитию речи, так как она является важнейшей психической функцией человека и нормальное протекание психического развития без нее невозможно. В результате коррекционной работы с глухими и слабослышащими детьми, большинство из них овладевает речью. Развитие речи проходит поэтапно.

В условиях интенсивной работы с детьми раннего и младенческого возраста можно достичь высоких результатов, несмотря на степень снижения слуха. Так, к 1,5 годам у ребенка может появиться от 10 до 30 слов, а к двум годам — короткие фразы. Имея слуховые аппараты, индивидуально настроенные под ребенка, они могут слышать обращенную к ним речь.

Следовательно, звучание речи детей приближается к речи слышащих. Голоса у них становятся звонкими, речь эмоционально окрашена, выразительная. Отмечаются лишь те недостатки произношения, которые свойственны данному возрасту. Как правило, это сигматизмы и парасигматизмы.

Таким образом, благодаря раннему началу коррекционной работы дети со значительным снижением слуха уже к 3 годам пользуются речью, хотя и в разной степени.

В то же время, если специальные занятия вовремя не начать, то не только глухие, но и слабослышащие дети к 2—3 годам, как правило, остаются немыми; отсутствие у них речи преодолевается с помощью специальных методов педагогического воздействия на протяжении долгих лет коррекционного обучения.

Для успешной организации коррекционной работы с глухими и слабослышащими детьми младенческого и раннего возраста необходимо наладить раннее выявление нарушений слуха в поликлиниках по месту жительства, а также дифференциальную диагностику и слухопротезирование детей раннего возраста в существующих сурдологических центрах и

кабинетах.

Одновременно с этим важно организовать коррекционную педагогическую работу с младенцами и детьми раннего возраста силами учителей-дефектологов сурдокабинетов и специальных учреждений для глухих и слабослышащих детей.

Дети с нарушениями зрения. Для построения грамотной коррекционной работы необходимы: учет первичных и вторичных дефектов, учет уровней сформированности речи, а так же индивидуальные способности ребенка. Процесс коррекционной работы предполагает комплексный подход, а именно работу нескольких специалистов: логопеда, учителя, тифлопедагога, воспитателя. Особое место отводится логопедическим занятиям. Они проводятся как индивидуально, так и в группе. Группы комплектуются с учетом состояния зрения детей, их речевых и индивидуальных возможностей.

Тифлографика — теория построения рельефных рисунков, применяемых в качестве пособий при обучении слепых детей рельефному рисованию. Тифлографика знакомит с пространственной ориентировкой на рисунке, со способами оценки величины и формы изображенных предметов.

Обучение слепых дошкольников тифлографике — одна из важных задач, стоящих перед тифлопедагогами, воспитателями, родителями в подготовке ребенка к школе. Владение тифлографикой слепым ребенком способствует развитию мелкой моторики руки и сохранных анализаторов, прежде всего осязательно-двигательного. Кроме того, овладевая методикой восприятия и воспроизведения тифлографического изображения, ребенок расширяет свои познавательные возможности. Тифлографика выполняет важную компенсаторную роль и предупреждает появление вторичных» отклонений в развитии. Обучение слепых дошкольников тифлографической деятельности открывает большие возможности для проведения коррекционной работы по преодолению и ослаблению недостатков в развитии процессов; мышления, формированию представлений. Тифлографическая деятельность способствует художественному воспитанию незрячих, прививает эстетический вкус, приобщает их к творческой деятельности. Одной из наиболее актуальных проблем развития и воспитания дошкольников со зрительной патологией является обучение ориентировки в пространстве. Самостоятельное ориентирование в пространстве слепых детей, рассматривается как залог формирования полноценной личности.

Пространственная ориентация — это процесс применения на практике предметных и пространственных представлений при определении своего положения на местности или направления своего пути. Поэтому формирование у незрячих пространственных представлений является задачей первостепенной важности.

Программа по обучению ориентировки в пространстве включает в себя 6 разделов:

1. Развитие готовности сохранных анализаторов к обучению

пространственной ориентировке.

2. Ориентировка на своем теле, телах близких людей и в микропространстве.

3. Формирование представлений о предметах, наполняющих замкнутое пространство.

4. Обучение ориентировке в замкнутом и в свободном пространствах.

5. Развитие общей моторики формирование правильной позы и жеста при обследовании предметов и ориентировке.

6. Совместная ориентировка со зрячими (взрослыми и сверстниками).

Важным фактором реализации программы является единство действий медицинского, педагогического персонала и родителей.

Умственно отсталые дети и дети с задержкой психического развития. Для правильной коррекционной работы необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка с умственной отсталостью. Очень важно как можно раньше начать коррекционное воздействие на индивида и обучение умственно отсталого ребенка.

Одной из основных задач коррекционного процесса в этой группе детей является выработка навыков общения, умение взаимодействовать со сверстниками и взрослыми. Для разработки навыков общения используются программы, разработанные Л. М. Шипицыной, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой, Л. А. Нисневич, И. Н. Мамайчук и др.

Как правило, умственная отсталость сочетает в себе не только отставания в интеллектуальном плане, но и в физическом, тактильном, наблюдаются проблемы со зрением и слухом. В связи с этим необходимо постоянное развитие всего упомянутого выше. Учитывая их психическую, соматическую ослабленность, повышенную истощаемость, нарушение памяти, приходится пользоваться приемами, облегчающими запоминание. Этому может способствовать использование зрительных образов, создание наглядных пособий, игровые приемы и т. д.

При наблюдающемся у умственно отсталых детей синдроме эмоционально-волевой неустойчивости необходимо выработать понимание чувств окружающих, положительную трудовую установку, ответственность за порученное дело, что может уменьшить несамостоятельность, пассивность и безответственность.

Неотъемлемой частью коррекционно-педагогического процесса является трудовое обучение, что обеспечивает социализацию в общество и участие в производительном труде.

Главной задачей коррекционной работы с детьми с задержкой психического развития данной категорией, является обогащение знаний детей об окружающем мире, научить их самостоятельно добывать знания и умело пользоваться ими. Разрабатывая программы коррекционной работы с детьми

с ЗПР, следует ориентироваться на следующее: исследование интеллектуального, эмоционального и личностного развития; формирование базовых составляющих психического развития; формирование операционной и мотивационно-потребностной сферы; коррекция эмоционального развития: предупреждение эмоциональных расстройств, формирование базовой аффективной регуляции; коррекция речевого развития: звукопроизношения, фонематических процессов, смысловой стороны речевой деятельности; развитие навыков коммуникативной деятельности, умения строить конструктивные взаимодействия в группе. Коррекционная работа с детьми с ЗПР должна активизировать психические процессы, улучшать процессы восприятия, развивать словесно-логические операции, формировать произвольную психическую активность. План коррекционно-развивающих мероприятий должен быть направлен на формирование интеллектуально-эмоциональных операций.

Дети с тяжелыми нарушениями речи. Дети с тяжелыми нарушениями речи (ТИР) обучаются в школах-интернатах V вида. Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи — тип специального школьного учреждения, предназначенный для детей, страдающих алалией, афазией, ринолалией, дизартрией, заиканием при нормальном слухе и первично сохранном интеллекте. Трудность в работе с детьми с ТИР связана с тем, что у многих детей отмечается сложная структура дефекта. У большинства детей проявляются психоневрологические и соматические расстройства, пониженная сопротивляемость к различным инфекциям, аллергическим реакциям, к хроническим заболеваниям внутренних органов. Поэтому большое значение в коррекционной работе с детьми имеют лечебные и профилактические мероприятия.

Большинство воспитанников логопедических групп находятся под медицинским наблюдением и на периодическом активном лечении у педиатра, невропатолога, психиатра и отоларинголога. Успех коррекционно-воспитательной работы в специализированной логопедической группе определяется строго продуманной системой, суть которой заключается в логопедизации всего образовательного процесса, всей жизни и деятельности детей.

Единственный путь осуществления логопедизации — это тесное взаимодействие учителя логопеда и воспитателей (при разных функциональных задачах и методах коррекционной работы).

Воспитатель логопедической группы помимо общеобразовательных решает и ряд коррекционных задач.

Коррекционные задачи, стоящие перед воспитателем:

1. Постоянное совершенствование артикуляционного аппарата и тонкой моторики.
2. Закрепление произношения поставленных логопедом звуков.
3. Целенаправленная активизация отработанной лексики.

4. Упражнение в правильном употреблении сформированных грамматических категорий.

5. Развитие внимания, памяти, логического мышления в играх и упражнения на бездефектном речевом материале.

6. Формирование связной речи.

7. Закрепление навыков чтения и письма.

Дети с нарушениями опорно-двигательной системы. Основной целью коррекционной работы при ДЦП является оказание детям медицинской, психологической, педагогической, логопедической и социальной помощи; обеспечение максимально полной и ранней социальной адаптации, общего и профессионального обучения. Очень важно развитие позитивного отношения к жизни, обществу, семье, обучению и труду. Эффективность лечебно-педагогических мероприятий определяется своевременностью, взаимосвязанностью, непрерывностью, преемственностью в работе различных звеньев. Лечебно-педагогическая работа должна носить комплексный характер. Важное условие комплексного воздействия — согласованность действий специалистов различного профиля: невропатолога, психоневролога, врача АФК, логопеда, дефектолога, психолога, воспитателя. Необходима их общая позиция при обследовании, лечении, психолого-педагогической и логопедической коррекции.

В комплексное восстановительное лечение детского церебрального паралича включаются: медикаментозные средства, различные виды массажа, лечебная физкультура (ЛФК), ортопедическая помощь, физиотерапевтические процедуры. Комплексный характер коррекционно-педагогической работы предусматривает постоянный учет взаимовлияния двигательных, речевых психических нарушений в динамике продолжающегося развития ребенка. Вследствие этого необходима совместная стимуляция развития всех сторон психики, речи и моторики, а также предупреждение и коррекция их нарушений.

Вопросы для самоконтроля:

1. Охарактеризуйте технологии инклюзивного обучения в системе общего образования.

2. Дайте определение понятиям: «дистанционные образовательные технологии», «технологии Online обучения», «информационные и коммуникационные технологии».

3. Раскройте особенности образовательной среды и применения интерактивных технологий.

4. Назовите особенности коррекционной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Тест

Задание № 1.

Инструкция: выберите несколько вариантов ответа.

Перечислите технологии инклюзивного обучения в системе общего образования.

- а) компьютерные технологии;
- б) технология индивидуализированного обучения;
- в) метод проектов;
- г) вспомогательные технологии.

Задание № 2.

Инструкция: выберите один вариант ответа.

Главным критерием качества образовательной среды в инклюзивном обучении является:

- а) учебно-методическое обеспечение;
- б) способность обеспечить ребенку личностное развитие и интеграцию в обществе;
- в) интерактивные и дистанционные технологии;
- г) сотрудничество с родителями.

Задание № 3.

Инструкция: выберите несколько вариантов ответа.

К интерактивным технологиям относится:

- а) «кейс-метод»;
- б) «портфолио»;
- в) online обучение;
- г) ИКТ.

Задание № 4.

Инструкция: выберите несколько вариантов ответа.

Программа по обучению ориентировки в пространстве включает в себя ... разделов.

Использованная и рекомендуемая литература

1. Ахметова, Д. З. Педагогика и психология инклюзивного образования [Текст] / Д. З. Ахметова, З. Г. Нигматов, Т. А. Челнокова. — Казань: Издательство «Познание», 2013.
2. Кожекина, Т. В. Инклюзивное образование [Текст] / Т. В. Кожекина, О. А. Степанова, М. В. Рогачева. — М.: УЦ «Перспектива», 2013.
3. Крыжановская, Л. М. Психологическая коррекция в условиях инклюзивного образования [Текст] / Л. М. Крыжановская. — М.: Владос, 2013.
4. Нигматов, З. Г. Инклюзивное образование: история, теория, технология [Текст] / З. Г. Нигматов, Д. З. Ахметова, Т. А. Челнокова. — Казань: Издательство «Познание», 2014.
5. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: Методические рекомендации [Текст]; под ред. С. В. Алехина. - М.: МГППУ, 2012.

Глава 3. Современное состояние инклюзивного образования в системе высшего образования

В результате изучения материала данной главы студент должен:

знать

— современные модели реализации инклюзивного образования в системе высшего образования в Российской Федерации;

— основные системные факторы инклюзивного образования;

уметь

— выделять особенности моделей и подходов к реализации инклюзивного образования в странах мира;

— проводить анализ достоинств и недостатков этих моделей и подходов;

владеть

— навыками работы с учебной информацией, веб-сайтами, нормативными правовыми документами для исследования и характеристики условий реализации инклюзивного образования в системах высшего образования.

3.1. Инклюзивное образование в вузах Российской Федерации

Инклюзивное образование развивается на основе традиционной и специальной системы образования, объединяя их методики, подходы и принципы для потребностей лиц с ОВЗ и инвалидностью. Как показывают статистические данные, в настоящее время в вузах Российской Федерации обучаются около 4% студентов из числа лиц с ОВЗ и инвалидностью¹. Это означает, что большинство молодых людей с психофизическими нарушениями не охвачены высшим образованием, и для их привлечения необходимо изменять образовательную среду, создавать специальные условия. В Российской Федерации доступ к высшему образованию имеют ограниченное число инвалидов, в основном с сенсорными и двигательными нарушениями.

Рассмотрим ряд аспектов, характеризующих реализацию инклюзивного образования в вузах в Российской Федерации в современном периоде. К системным аспектам инклюзивного образования будет отнесена характеристика современного положения инклюзии в высшем образовании, рассмотрены виды образовательных учреждений, формы предоставления образования лицам с ОВЗ, необходимые технические и методические ресурсы, виды финансирования инклюзивного образования.

Для организации процесса инклюзии необходимо участие ряда учреждений. Присвоение статуса инвалида происходит на психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) для ребенка до 18 лет. там же принимается

¹ Данные с сайта www.ref.ru - Российского союза ректоров.

решение о направлении на обучение того или иного вида согласно возможностям учащегося и виду дефекта. Для учащегося старше 18 лет медицинское освидетельствование и закрепление статуса инвалида I, II или III группы происходит в бюро медико-социальной экспертизы.

Стоит отметить, что включение детей с ОВЗ и инвалидностью достаточно активно происходит еще на дошкольном и школьном уровнях российской образовательной системы, что обусловлено в том числе единством организации образовательного, административного и других видов управления, схожими образовательными и материальными ресурсами в этих учреждениях. В учреждениях высшего образования инклюзивное образование только начало внедряться, в частности во многих вузах создана доступная среда для студентов с ОВЗ и инвалидностью, но пока не решен ряд проблем: методических, кадровых и доступности среды. Для организации инклюзивного обучения в вузах необходимо участие и методическая помощь окружного или городского ресурсных центров по развитию инклюзивного образования, органов социальной защиты, специальных ведущих методических центров обучения инвалидов при вузах, где разрабатываются специальные методики и подходы к обучению лиц с различными нозологиями. Также помощь и поддержку вузам, в том числе и материальную, оказывают общественные фонды и частные организации.

В настоящий период осуществляется переход от специального образования лиц с ОВЗ к инвалидностью к интегрированному и инклюзивному образованию. Поэтому существуют разные типы вузов по форме обучения студентов с особыми потребностями. В п.1.1. описано зарождение системы высшего специального образования в России, когда учащиеся с ограниченными возможностями обучались в специальных вузах, где для них была создана особая образовательная среда, имелась возможность проживания и труда, часто это были учебные заведения интернатного типа. Постепенно системы начали сближаться, возникла интеграция специального образования в общее. Интегрированное образование в системе высшего образования в Российской Федерации характеризуется увеличением числа студентов с особыми потребностями в общих учебных заведениях при неизменности образовательных условий (включающих учебные планы и программы), методик и подходов к образованию, отношения со стороны соучеников и сотрудников, деятельности профессорско-преподавательского состава, физического и технического оснащения зданий, что существенно затрудняет включение студентов с ОВЗ и инвалидностью в общий учебный процесс. С началом внедрения Министерством здравоохранения и социального развития РФ и Министерством образования и науки РФ новых образовательных проектов, таких как «Доступная среда» на 2011 — 2020 гг. и «Наша новая школа», в России отмечается переход от интегрированного образования к инклюзивному.

В своих трудах ученый-педагог Н. Ю. Корнеева рассматривает

«инклюзивное образование как образование, которое каждому, несмотря на имеющиеся физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые или другие особенности, предоставляет возможность быть вовлеченным в общий (единый, целостный) процесс обучения и воспитания (развития и социализации), что затем позволяет взрослому человеку стать равноправным членом общества, снижает риски его сегрегации и изоляции»[4].

Инклюзивное образование в системе высшего образования рассматривается как процесс совместного обучения, развития и воспитания лиц с ОВЗ и учащихся без ограничений. Оно подразумевает изменение условия в учреждениях и ориентированность пол нужды каждого студента.

Рост числа учебных заведений разных уровней, которые имеют условия для обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью, за последние годы незначителен. Количество вузов, принимающих учащихся с ОВЗ и имеющих условия для этого, недостаточно для удовлетворения потребностей и включения всего контингента инвалидов в образовательный процесс. При этом наблюдается сокращение специальных учебных заведений на всех уровнях образовательной системы.

Головными центрами образования для студентов с особыми потребностями являются Московский государственный технический университет им П. Э. Баумана, Московский государственный педагогический университет им. В. И. Ленина, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Российский государственный социальный университет, Владимирский государственный университет, Московский государственный психолого-педагогический университет, Московский государственный гуманитарный университет им. М. Л. Шолохова и другие высшие образовательные организации. Эти учебные заведения ведут исследовательскую и методическую работу, разрабатывают новые подходы к организации образования лиц с разными формами инвалидности, проводят научные конференции и обучающие семинары для специалистов, сотрудников и преподавателей из других учебных заведений. В целом немногие учебные заведения высшего образования создают или имеют в настоящее время подходящие условия для обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью различных нозологий. Это может быть связано с разными причинами в зависимости от учебного заведения, в частности в большинстве вузов с гуманитарной направленностью есть подходящие условия и возможности обучать инвалидов. В вузах с технической и прикладной ориентацией учебных направлений обучается значительно меньшее количество студентов этой категории, так как будущая карьерная реализация по этим направлениям для инвалидов часто затруднена или невозможна.

Для характеристики современного состояния инклюзивного образования необходимо рассмотреть технические, методические, преподавательские и психологические факторы, входящие в систему высшего

образования в Российской Федерации.

Для включения лиц с ОВЗ и инвалидностью в систему высшего образования необходимо организовать в вузах непрерывное образование, включающее профессиональную ориентацию инвалидов в период обучения в старших классах школы, непрерывные программы обучения в средних и высших профессиональных учебных учреждениях, программы дополнительного образования (ДНО), программы послевузовского обучения (аспирантура, ординатура, докторантура).

Важным условием обучения инвалидов служит применение электронного обучения и дистанционных технологий на всех этапах высшего образования: онлайн-конференциях, различных конкурсах, работать в электронной библиотеке вуза, общаться в чатах и форумах между собой, не покидая домашнего рабочего места. Преимуществами являются возможность получить образование по индивидуальному учебному плану и выстраивать собственную образовательную траекторию. В некоторых вузах, внедривших дистанционное обучение, студент при поступлении получает учебный план выбранного направления подготовки и может сдавать учебные дисциплины в любой срок и в любом порядке. Дистанционное образование делает доступным получение профессиональных навыков и знаний. Оно снимает многие барьеры преодоления пространства до вуза и физических барьеров в нем, психический и физический дискомфорт; часто это единственная возможность получить выбранную специальность, особенно для инвалидов с нарушением ОДА. Помимо явных положительных моментов внедрения дистанционного образования для обучения инвалидов, можно выделить ряд негативных факторов. К минусам дистанционного обучения относится то, что оно препятствует установлению контактов и постоянному общению студентов с инвалидностью и их сокурсников, нарушается процесс социализации.

Многие студенты с ОВЗ не могут осваивать учебную программу вузов в установленные сроки и в необходимом объеме. Им требуется программа, составленная с учетом их особенностей и возможностей. Адаптированная учебная программа и индивидуальные учебные планы являются важными условиями успешного получения образования лицами с ОВЗ и инвалидностью. Необходимость этого записана в Законе «Об образовании в Российской Федерации» и внедряется в вузах, что способствует переходу к инклюзивному образованию и дает возможность обучаться студентам с разными потребностями за счет увеличения сроков обучения и снижения учебной нагрузки.

Лица с ОВЗ вынуждены прилагать усилия для передвижения по различным учреждениям и для преодоления пути к ним. Для устранения этих препятствий в 2010 - 2012 гг. была запущена программа «Доступная среда», способствующая изменению пространственных и физических условий с учетом потребностей этих лиц. В настоящее время действие этой Программы

продлено до 2020 г. Практически во всех учебных заведениях появились пандусы и лифты для студентов на инвалидных колясках, указывающие надписи дублируются на языке Брайля, отданы необходимые гигиенические условия. Изменилась городская среда появились съезды с тротуаров для инвалидов колясок, автобусы с низкой посадкой, подъезды и подъемы в различные учреждения и организации оборудованы пандусами и подъемниками. На современном этапе стоит отметить, что действие программы «Доступная среда» повлияло на обеспечение доступности и комфорта для лиц с ОВЗ и инвалидностью, способствовало привлечению студентов с нарушениями физического развития в учебные заведения и их обучению наравне со всеми.

В реализации этой Программы в настоящее время выявлены следующие недостатки: многие вузы создали подходящие условия только в одном из своих корпусов, часто в главном здании, притом что инвалиды вынуждены посещать учебные занятия в разных корпусах, некоторые учебные заведения до сих пор не приспособили условия и не организовали учебный процесс. Отдельно стоит отметить, что в процессе обучения студенты обращаются в различные организации и учреждения, способствующие их учебной и научно-исследовательской деятельности. Это могут быть научные библиотеки, архивы, музеи, научно-исследовательские институты. В некоторых случаях доступ в них затруднен, требуется собрать комплект документов для работы с источниками научной информации, преодолеть физические препятствия и отсутствие систем электронного доступа к информации, что затрудняет учебную и исследовательскую деятельность студентов, имеющих ограничения по здоровью.

Для обучения студентов с особыми образовательными потребностями высшим учебным заведениям необходимо иметь соответствующее техническое оснащение. В современных условиях образовательный процесс в учебных заведениях проводится с использованием визуальных, аудиальных и информационно-коммуникативных технических средств, из которых чаще всего используются диапроекторы, фотокамеры, магнитофоны, проигрыватели, музыкальные центры, видеоманитофоны, телевизоры, видеокамеры, мультимедийные проекторы и компьютеры с различным прикладным программным обеспечением. Технические средства в образовании являются источником информации, повышают степень наглядности, наиболее полно отвечают учебным запросам обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, делают доступным материал для всех категорий студентов. Для работы с методической и учебной литературой важны организация доступной сети электронных ресурсов, создание электронной библиотеки, работа на компьютере с учебными книгами в электронном виде позволяет воспринимать и обрабатывать материал, изучать большой объем необходимой информации. Одновременно с использованием данных технических средств вузы внедряют и специальные приборы для создания

условий но обучению лиц с различными видами физических отклонений. В Головном учебно-исследовательском и методическом центре профессиональной реабилитации (ГУИМЦ) лиц с ОВЗ (инвалидов по слуху) МГТУ имени Н. Э. Баумана обучаются более 200 слабослышащих и глухих студентов, а также 250 студентов с другими видами инвалидности. Для учащихся созданы специальные учебные помещения, называемые мультимедийными аудиториями, и используются технические средства реабилитации (ТСР), такие как индивидуальные слуховые аппараты, звукоусиливающая аппаратура, мультимедийные устройства сопровождения учебного процесса и индивидуальные радиоклассы. Студенты с особыми потребностями имеют доступ к образовательным ресурсам, при необходимости могут обратиться за помощью к сурдопереводчику, участвуют в видеоконференциях по локальным и глобальной сетям. Благодаря созданным условиям численность инвалидов по слуху в ГУИМЦ постоянно растет, и опыт этого учебного заведения в реализации инклюзивного образования с использованием технических средств реабилитации учащихся может быть применен в других вузах².

В Нижегородском государственном университете им Н. И. Лобачевского в 1999 г. был открыт тифлоинформационный центр компьютерных технологий. Он стал первым в России учебным центром для инвалидов по зрению. Как отмечают авторы проекта: «Компьютерные технологии для незрячих (тифлотехнологии) базируются на комплексе аппаратных и/или программных средств, обеспечивающих доступное для восприятия этих людей представление компьютерной информации в рельефно-точечной (традиционным для незрячих шрифтом Брайля) и (или) в речевой форме и позволяющих им самостоятельно работать на обычных персональных компьютерах с программами общего назначения (MSWord, Internet, Explorer и др.)». Эти средства обучения позволяют студентам с инвалидностью по зрению прослушивать обычные тексты на аудиоустройствах и распечатывать учебные материалы шрифтом Брайля. В НГУ им. Н. И. Лобачевского проходят учебные семинары и занятия, способствующие овладению техническими средствами для незрячих учащихся. Также вуз проводит научно-практические конференции и знакомит организацией тифлоцентра ученых и представителей других учебных заведений страны.

В вузах Российской Федерации используются специальные средства обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью и создаются новые формы организации учебного процесса с применением инновационных разработок и технического фонда средств реабилитации. Опыт этих учебных заведений изучается и внедряется в других вузах страны, что является условием становления инклюзивного образования и включения студентов с отклонениями в здоровье в общую учебную среду, на современном этапе

² См.: О деятельности Головного учебно-исследовательского и методического центра профессиональной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья (инвалидов по слуху) МГТУ имени Н. Э. Баумана. URL: <http://old.rsr-online.ru/doc/commissions/6.pdf>

происходит построение условий и среды под нужды и особенности каждого студента с особыми образовательными потребностями.

Информационно-образовательная среда образовательного учреждения должна включать в себя совокупность технических средств (компьютеры, базы данных, коммуникационные каналы, программные продукты, созданные с учетом особых образовательных потребностей детей с ОВЗ, включая формирование жизненной компетенции, социализации и др.): культурные и организационные формы информационного взаимодействия с учетом особых образовательных потребностей детей с ОВЗ. применение информационно-коммуникационных технологий, а также наличие служб применения ИКТ.

Важным фактором обучения слабовидящих студентов является выпуск учебных и методических пособий с увеличенным размером шрифта и шрифтом Брайля. Также в вузах необходимо представление учебных материалов на лекциях и семинарах в виде мультимедийных презентаций, что позволяет конспектировать их всем студентам, включая учащихся с отклонениями по слуху, для которых восприятие вербальной информации только на слух затруднено, и иностранных студентов. Ориентированность вузов на выпуск и размещение учебников и пособий для лиц с особыми потребностями — важный фактор в создании совместной образовательной среды и доступности образования.

Внедрение инклюзивного образования требует разработки и принятия новых механизмов финансового обеспечения высшего образования. В Москве, согласно Закону «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве» от 28 апреля 2010 г. 16. финансирование государственных образовательных учреждений, в которых обучаются лица с ОВЗ, осуществляется из средств городского бюджета на основе штатного расписания и с учетом финансовых нормативов затрат.

Без постоянного финансирования развитие инклюзии невозможно, однако принципы государственной политики в области образования лиц с инвалидностью «деньги следуют за учеником» и нормативно-подушевое финансирование в настоящее время не реализуются систематически [2].

Исследователь механизмов управления инклюзивным образованием С. И. Кондратьева дает следующую классификацию основных источников финансирования внедрения инклюзивного образования в вузах (рис. 3.1).

1. Средства регионального и муниципального бюджетов. В российских образовательных учреждениях бюджетные средства для финансирования возможно привлечь через следующие механизмы:

— создание так называемой экспериментальной площадки, позволяющей образовательным учреждениям вводить дополнительные штатные единицы специалистов и доплачивать педагогическим работникам и администраторам, вовлеченным в эксперимент;

— финансирование по одной из существующих целевых программ

муниципального, регионального или федерального статуса (например, адресованной помощи детям или инвалидам);

— целевое, как правило, разовое финансирование сверх обычной сметы образовательных учреждений отдельных мероприятий инклюзивного образования.

2. Внебюджетные ресурсы, которые включают:

— средства грантов, полученных на инклюзивное образование партнерами вуза из общественных организаций, самими вузами или органами управлений образованием;

— благотворительные взносы спонсоров, меценатов, помощь оказывается как в денежной форме, так и в натуральной в виде оборудования и материалов, оплаченных за счет средств гранта: труда тренеров, экспертов, консультантов и общественников.



Рис. 3.1. Классификация источников финансирования инклюзивного образования в Российской Федерации по видам механизмов их привлечения и

периоду использования

Внебюджетные ресурсы инклюзивного образования это одни из главных источников, за счет которого создается безбарьерная среда, проводится переподготовка педагогических работников и управленцев.

Однако помимо пространственно-физических, технических, методических и финансовых аспектов инклюзивного образования в системе высшего образования, важно отметить роль человеческого фактора, включающего отношения с профессорско-преподавательским составом, сотрудниками различных подразделений и администрацией вуза, а также отношения внутри студенческого коллектива, где обучаются лица с ОВЗ и инвалидностью.

Рассмотрим *педагогический фактор* инклюзивного образования в вузах.

Преподаватели и сотрудники вузов должны оказывать поддержку и помощь лицам с ОВЗ и инвалидностью в образовательном процессе. «Создание инклюзивное образовательной среды требует от педагогов высокого уровня профессиональной компетентности, свободного владения своей профессией и ориентацией в смежных областях деятельности, готовности к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. [3] Однако, в настоящий период преподаватели не имеют полностью сформированных компетенций для работы с учащимися, имеющими физические отклонения в развитии. Для подготовки профессорско-преподавательского состава разрабатываются курсы по изучению методик и подходов к обучению лиц данной категории, но в настоящий период такая переподготовка проводится в малом количестве вузов. Как отмечено в межвузовском исследовании «Студенты-инвалиды в российских вузах», осуществленном в декабре 2010 г. Российским союзом ректоров: «Подавляющее число вузов отметили отношение профессорско-преподавательского коллектива как полностью лояльное и дружественное. Лишь в 3% вузов, предоставивших данные, их представители указали на настороженное отношение к студентам-инвалидам у преподавателей». Директор Института инклюзивного образования С. В. Алехина видит системную проблему в подготовке педагогических кадров для работы с учащимися-инвалидами: «Подготовка кадров для инклюзивного образования является одним из условий реализации самой инклюзии. На настоящ(ий) момент решение этого вопроса оказывается наименее обеспеченным как организационно, так и методически»[6].

В учебных заведениях разных уровней, где обучаются лица с ОВЗ, для психолого-педагогического сопровождения в учебном процессе привлекаются к работе тьюторы и ассистенты. Психолого-педагогическое сопровождение включает оказание психологической помощи и поддержки, создание адаптационных программ, использование различных методов помощи учащимся с разными нозологиями. Как указывает И. В. Карпенков:

«В сегодняшнем понимании, тьютор (от англ. tutor) — это специалист, который организует условия для успешной интеграции учащегося с особенностями развития в образовательную и социальную среду школы. (Корпенков) Стоит отметить, что таких профессионалов, способствующих сотрудничеству между инвалидами и преподавателями, пока очень немного, и работают они в основном в учебных заведениях школьного уровня, хотя их работа очень важна и в вузах. Одной из нерешенных проблем является обучение тьюторов и ассистентов. В настоящее время программы для их обучения только разрабатываются и внедряются в образовательный процесс вузов с психолого-педагогической направленностью. Также стоит отметить нормативно-правовые барьеры: в настоящее время специальности «тьютор и «ассистент» не внесены в Общероссийский классификатор профессий, должностей служащих и тарифных разрядов (ОКПДТР), а значит, они не могут осуществлять трудовую деятельность и получать за это доход [2].

В вузах вместо тьюторов должны работать ассистенты. В их обязанности входят сопровождение студента с особыми потребностями по учебному заданию, присутствие на занятиях, помощь в оформлении документов в различных подразделениях вуза, помощь в работе с офисной техникой, оказание содействия в решении бытовых проблем учащегося. Положение о предоставлении студенту индивидуального ассистента в вузах прописано в Законе «Об образовании в Российской Федерации», но в настоящее время в большинстве вузов таких специалистов нет. Исключения составляют учебные заведения, имеющие центры образования лиц с инвалидностью, где сотрудники, социальные педагоги, дефектологи и специальные психологи работают в команде и оказывают поддержку всем учащимся. Также студентам с отклонениями по слуху и зрению может быть необходимо сопровождение сурдопереводчика и тифлопереводчика. Часто в профессиональных учебных заведениях учащихся сопровождает один из родителей, опекун или другой член семьи, он является связующим звеном между преподавателем и своим ребенком, но современная образовательная система стремится уйти от этой практики. Это способствует разгрузке времени родителей учащегося с инвалидностью, снимает возникающие неудобства и возможные барьеры в общении с соучениками, способствует получению квалифицированной помощи от специалистов по инклюзивному образованию.

На современном этапе внедрения инклюзивного образования важно учитывать психологические особенности студентов с инвалидностью и барьеры, возникающие при совместном обучении. Исследованием этих вопросов в системе высшего образования Российской Федерации занимаются многие ученые, такие как Н. Н. Малофеев, Е. В. Воеводина, Е. Р. Ярская-Смирнова, И. Ю. Левченко, Л. М. Шинницына, С. В. Алехина. Особое внимание следует уделить психолого-педагогическому сопровождению, частью которого является процесс адаптации. Адаптация учащихся с ОВЗ и

инвалидностью к условиям вуза может проводиться в разных формах: включение их в культурные программы, экскурсии, создание клубов для общения студентов с инвалидностью, но эти мероприятия не получили распространения, отчасти в связи с небольшим контингентом студентов-инвалидов, отчасти из-за того, что учащиеся данной группы не хотят выделяться и предпочитают по мере возможности сохранять информацию о своем состоянии здоровья скрытой. При поступлении студент с инвалидностью должен самостоятельно приспособиться к новым условиям, учебной нагрузке, студенческому коллективу, преподавателям, в вузах нет такой опеки и внимания к учащимся, как в школах. Стоит отметить, что в настоящее время специальные условия для адаптации студентов с ОВЗ и инвалидностью в вузах не созданы, в большинстве случаев они вынуждены сами преодолевать барьеры и приспосабливаться к образовательной среде. Также не получила широкого развития просветительская работа с учащимися по вопросам совместного обучения и оказания поддержки однокурсникам с особыми образовательными потребностями; социальная реклама инклюзивного образования помогает проиллюстрировать его основные принципы, но она не оказывает сильного влияния на общественное восприятие этой социальной группы.

Среда учащихся характеризуется как интеллектуально развитая, демократичная, толерантная. Соученики в основном воспринимают одноклассника с психофизическими отклонениями положительно, готовы прийти на помощь в учебном процессе, понимают важность получения образования для этого студента. Для учащегося с ОВЗ поступление в вуз улучшает процесс социализации в обществе, увеличивает круг общения, расширяет возможности и способствует построению будущей карьеры, росту самоуважения, возможности иметь благополучную семейную жизнь.

В современных условиях системы высшего образования, как отмечает исследователь инклюзивного образования Е. В. Воеводина: «...официально закрепленный статус инвалида в условиях вуза дает право на использование льготы при зачислении на бюджетные места, выплату социальных стипендий, поддержку со стороны структур вуза, причем в этом случае учитываются специфические потребности данной категории». [1] Однако, создание условий не способствует значительному привлечению лиц с ОВЗ и инвалидностью, отсутствие в большинстве вузов специальных физических и образовательных условий, специальных методических пособий и подготовленных кадров, владеющих основами специальной психологии и коррекционной педагогики, являются барьером инклюзивного образования. Часто в вузах единственный отдел по работе со студентами, имеющими инвалидность или какое-либо отклонение в здоровье — Профсоюзный комитет. Там могут помочь оформить социальную стипендию или дотацию, предоставляют необходимую вещевую помощь, ведут учет студентов по разным категориям и группам инвалидности, а также учет других социально

незащищенных групп учащихся. Данные о студентах с ОВЗ и инвалидностью в отчетностях вузов не представлены полно, что препятствует разработке условий для их обучения и учету потребностей, это также мешает научным исследованиям образования инвалидов и оказанию им психолого-педагогической поддержки. Воеводина заключает, что «законодательство не требует строгого учета инвалидов в вузе, поэтому данные о них формируются на основе предоставляемых им льгот (при зачислении в вуз. выплате социальных стипендий). При этом лица, имеющие третью группу инвалидности, не обладают правом льготного поступления в вуз... В результате данные категории студентов остаются не учтены, остаются без внимания и их потребности». [1]

Получив высшее образование, большинство лиц с инвалидностью сталкиваются с проблемой трудоустройства по своей специальности. По данным Росстата, постоянную работу имеют примерно 13—15% от общего числа инвалидов трудоспособного возраста, при этом инвалиды с высшим образованием заняты на 60%. Эти данные подтверждают необходимость включения инвалидов в систему высшего образования. Как представлено в исследовании Российского союза ректоров: «Значительная часть вузовских программ содержит в качестве перспективных планов соединение образовательной и профессиональной ориентации детей - инвалидов, которая предполагает, наряду с обучением, их профессиональную ориентацию и содействие трудоустройству». [5]

Для включения в обучение лиц с различными видами инвалидности необходимо создать в вузах условия для обучения, включая медицинское и психологическое обслуживание, возможность посещать занятия по адаптивной и лечебной физической культуре. Однако кабинеты психологической и медицинской помощи, специально оборудованные спортивные залы и бассейны во многих учебных заведениях пока отсутствуют.

Исследовав разные факторы инклюзивного образования в системе высшего образования Российской Федерации, можно заключить, что в настоящее время осуществляется переход к совместному обучению. В учебных заведениях других уровней дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ) и в средних общеобразовательных школах (СОШ), учреждениях дополнительного образования (ДПО) — инклюзивное образование распространено более широко. В вузах этому препятствуют сильная дифференциация и особенности образовательной среды.

Рассмотрев условия реализации инклюзивного образования в системе высшего образования Российской Федерации, можно сделать следующие выводы о его современном состоянии:

— при внедрении инклюзивного образования стоит учитывать дифференциацию образовательных сред и условий, разницу в направлениях подготовки, организационных формах, источниках финансирования вузов;

— важным условием для получения образования лицами с ОВЗ и инвалидностью является использование средств электронного обучения и доступность дистанционного образования в вузах, однако это может стать и препятствием для общения и социализации инвалидов в студенческой среде;

— студентам с особыми образовательными потребностями необходима адаптированная учебная программа и учебный план, включающие индивидуальные сроки и объем освоения учебных дисциплин;

в вузах необходимо проектирование и переустройство зданий с учетом потребностей студентов с различными нарушениями, в том числе обеспечение пандусами, лифтами, расширение дверных проемов и т.д.;

- требуется использование специальных технических средств организации учебного процесса (мультимедийных устройств, слуховых аппаратов, учебников, напечатанных шрифтом Брайля, и т.д.);

- для обеспечения финансами учреждений образования необходимо привлечение общественных и спонсорских организаций;

- преподаватели и сотрудники должны иметь подготовку для общения со студентами с ОВЗ и инвалидностью; быть готовыми оказать поддержку в образовательном процессе и подстраиваться под особые потребности своих учащихся; необходимо создание ресурсных центров поддержки инклюзии с привлечением прошлого опыта отечественной специальной и коррекционной педагогики;

- необходимо внедрение психолого-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ в образовательном процессе;

- важным компонентом образовательной среды являются взаимоотношения внутри студенческого коллектива: восприятие лиц с инвалидностью неоднозначно в разных группах учащихся, что связано с культурой коллектива, зрелостью студентов, отношением преподавателей и общества, проведением пропагандистской работы, направленной на формирование лояльного восприятия лиц с отклонениями:

- для внедрения включенного обучения в вузах необходимо формирование единой системы, включающей материально-техническое, методическое, кадровое и информационное обеспечение, технические и архитектурные условия обучения, а также образовательной политики, создание единых стандартов и механизмов реализации инклюзии.

Задание для самостоятельной работы

Изучите веб-страницы для лиц с ОВЗ и инвалидностью на сайтах разных вузов Российской Федерации (5—6 веб-страниц). Составьте на их основе описание условий, имеющихся в вузах для лиц с ОВЗ и инвалидностью. Объясните, учащиеся с какими группами нарушений могут обучаться в данных учебных учреждениях. Укажите на недостатки в организации доступной среды в рассмотренных вузах.

Вопросы для самопроверки

1. В каких государственных учреждениях присвоен статус инвалида?
2. В чем могут быть недостатки в реализации дистанционного образования как формы получения высшего образования лицами с ОВЗ и инвалидностью?
3. Каковы основные источники финансирования инклюзивного образования в Российской Федерации?
4. Каковы обязанности ассистента в вузе?
5. Каковы основные факторы реализации инклюзивного образования в системе высшего образования в Российской Федерации?

Тест

1. Какие вспомогательные отделы для лиц с ОВЗ и инвалидностью функционируют в вузах Германии:
 - а) советы по делам инвалидов;
 - б) консультационные службы;
 - в) кабинеты первой медицинской помощи?
2. Получают ли студенты с инвалидностью льготы для поступления в вузы Великобритании
 - а) да;
 - б) в зависимости от доходов их семей;
 - в) нет?
3. В инклюзивной модели какой европейской страны главное значение имеет «человеческий фактор»:
 - а) в Испании;
 - б) в Италии;
 - в) во Франции?
4. Что ограничивает включение в общий образовательный процесс лиц с ОВЗ и инвалидностью в США:
 - а) высокие стандарты оценки школьных достижений;
 - б) отмена ежегодных тестов для измерения успеваемости учащихся;
 - в) равнодушие к потребностям и возможностям учащихся с психофизическими отклонениями?
5. На что направлена реализация проекта *Tempus* в Румынии:
 - а) На создание сети информационных агентств для лиц с инвалидностью;
 - б) На оказание ранней помощи семьям с детьми-инвалидами;
 - в) На обучение педагогов для работы с учащимися с ОВЗ и инвалидностью?
6. В какой стране из-за социально-экономического кризиса развитие системы инклюзивного образования было оставлено:
 - а) в Греции;

- б) в Румынии;
- в) на Украине?

7. В каких государственных учреждениях лицо с психофизическим отклонением может получить статус «инвалид» («ребенок-инвалид»):

- а) в районной поликлинике;
- б) в бюро медицинской социальной экспертизы;
- в) на психолого-медико-педагогической комиссии?

8. Какой вуз стал первым центром обучения лиц с ОВЗ:

- а) Московский педагогический государственный университет;
- б) Московский государственный технический университет им. Н. Э.

Баумана;

- в) Российский государственный социальный университет?

9. Какая форма обучения широко реализуется в обучении лиц с ОВЗ и инвалидностью:

- а) заочная;
- б) дистанционное образование;
- в) экстернат?

10. Получил ли распространение в российской образовательной системе мейн-стриминг:

- а) да;
- б) получил только в рамках школьного обучения;
- в) нет?

Список использованной и рекомендованной литературы

1. Воеводина Е.В. Стигматизация студентов-инвалидов и адаптационные стратегии российских вузов//Содержание, формы и методы обучения в высшей школе. 2012. С. 1 -59.

2. Карпенков И. В. Тьютор в инклюзивной школе: сопровождение ребенка с особенностями развития. Из опыта работы. - М.: ЦППРИК «Тверской», 2010.

3. Кондратьева С. И. Механизм управления инновационным проектом по внедрению инклюзивной модели образования в вузе : автореф. дис.... канд. экон. наук. М.. 2010.

4. Корнеева Н. Ю. Некоторые аспекты инклюзивного профессионального образования для людей с ограниченными физическими возможностями // Специальное образование. 2012. №1.

5. Межвузовское исследование «Студенты-инвалиды в российских вузах»: сайт Российского союза ректоров. URL: www.rsr-online.ru.

6. Создание специальных условий для детей с нарушениями слуха в общеобразовательных учреждениях : методическим сборник /отв. ред. С. В. Алехина ; под ред. Е. В. Самсоновой. М. : Изд-во МГППУ, 2012.

3.2. Психологические особенности лиц с психофизическими отклонениями в процессе получения высшего образования

В данном параграфе будут рассмотрены основные психологические этапы высшего образования, которые соответствуют процессам профориентации, адаптации и профессионализации, а также различные аспекты, касающиеся психологической характеристики молодых людей с ОВЗ и инвалидностью.

Многие отечественные и зарубежные ученые анализировали в своих трудах психологические аспекты образования лиц с ОВЗ и инвалидностью, к ним относятся Б. Б. Айсмонгас, И. А. Бочковская, Е. В. Воеводина, Л. С. Выготский, В. З. Кантор, Н. Н. Малофеев, П. В. Романов, С. Н. Сорокоумова, Л. М. Шиницына, К. Р. Ярская-Смирнова. Психологические отличия в развитии детей и подростков с ОВЗ по отношению к здоровым сверстникам отражены в трудах И. Ю. Левченко, Т. Н. Князевой, В. В. Ткачевой. Барьеры, возникающие в ходе адаптации, обозначены учеными К. Р. Ярской-Смирновой.

Существует несколько психолого-педагогических концепций образования лиц с ОВЗ и инвалидностью. Концепция образования детей и подростков с различными нозологиями Л. С. Выготского является базовой для отечественной коррекционной педагогики. Некоторые ее положения легли в основу методологии инклюзивного образования. В частности, Выготский отмечает, что человек с психофизическим дефектом не ощущает своего недостатка. Восприятие дефекта начинается при взаимодействии с социумом и усугубляется в случае обучения в специальном учебном заведении. Специальные школы и вузы разделяют учащихся с ОВЗ и инвалидностью и их сверстников; ребенок вынужден направлять свои силы на борьбу за нормальное существование; появляются признаки дискомфорта и острого душевного переживания. Вследствие этого Выготский отмечает, что «задача нашей эпохи создать синтез, объединив в некоторое высшее единство здоровые элементы тезиса и антитезиса». [5] Решением этой задачи на современном этапе можно считать появление и активное внедрение инклюзивного образования, так же как и объединение принципов и методов общего и специального образования. Выготский призывает установить нормы в образовании лица с дефектом такими же, как для здорового человека. Это положение важно учесть при реализации инклюзии в рамках высшего образования. Для лиц с ОВЗ и инвалидностью предоставлена возможность изменять сроки обучения и использовать индивидуальную учебную программу, но при этом объем изучаемого материала, приобретаемые профессиональные компетенции, качество приобретаемых знаний не должны быть снижены. Необходимо искать способы и методы подачи материала для учащихся с особыми образовательными потребностями, учитывающие их возможности и возможности преподавателя. Это сложно реализовать в

системе высшего образования, в частности из-за высокой дифференцированности образовательных учреждений и подходов, разного уровня подготовки преподавателей к обучению лиц с отклонениями.

Для понимания психолого-педагогических особенностей лиц с ОВЗ и инвалидностью и практической реализации инклюзивного образования выделим три этапа психологического развития в ходе учебного процесса и рассмотрим их значение для студентов.

Процесс профориентации

При поступлении в вуз молодой человек ощущает глубокие изменения в своей жизни — меняется социальный статус, активно развиваются интеллектуальная и психическая стороны личности, изменяются физические параметры организма. Абитуриент выбирает себе будущую специальность или направление подготовки, учебное заведение, а тем самым и путь в жизни, профессиональную среду, возможность интересного и благополучного существования в дальнейшем. Это самый важный выбор в жизни молодого человека, особенно если у него есть отклонения в физическом развитии. Помочь в выборе направления профессионального обучения могут психологи и педагоги в школе, родители, сотрудники специальных профориентационных служб и центров при вузах. Это способствует выявлению наклонностей ребенка с ОВЗ и круга возможных специальностей, а также влияет на выбор вуза. В настоящее время разработан большой аппарат профориентационных психологических тестов, в частности используются климовский опросник, тест цветовых выборов, матрица Равена, карта интересов, индивидуально-типологический опросник, дифференциально-диагностический опросник, ориентационная анкета Смекала Кучера, тест Шейна «Якоря карьеры», опросник профессиональных предпочтений Холланда.

Важность подготовительного этапа и выбора направления профессиональной деятельности для абитуриента с ОВЗ связана с тем, что менять направление обучения достаточно сложно, и это отнимает время; также для этой категории учащихся подходят не все специальности и не все условия, имеющиеся в вузах. Как показывает исследование, проведенное Лабораторией мониторинговых исследований МГППУ осенью 2011 г.: «Проблема профессионального самоопределения для учащихся с инвалидностью гораздо более актуальна, чем для их "здоровых" сверстников, так как выбор ограничивается, в первую очередь, их физическими возможностями. Результаты опроса свидетельствуют о том, что выбор специальности и вуза делается учащимися в значительной части случаев вполне осознанно, с учетом, как своих способностей, так и будущих перспектив, что повышает вероятность того, что они в будущем будут работать по специальности, полученной в вузе.[3]

При выборе будущей специальности нужно рассмотреть личностные характеристики, психофизиологические особенности, уровень знаний и

приоритеты абитуриента с особыми образовательными потребностями. Психофизиологические нарушения и необходимость обучаться в общем образовательном пространстве из-за мотивации карьерного роста и успешного положения в жизни, достойной оплаты труда и близости к месту жительства, боязни остаться без работы на краю жизни вынуждают студентов с ОВЗ и инвалидностью использовать все возможные ресурсы организма, что может приводить к ухудшению общего состояния здоровья, возникновению фрустрации, обострению психических и физических заболеваний, перенапряжению и эмоциональному стрессу. В таких случаях важно учитывать профессиональный интерес, условия труда, создавать положительную мотивацию к выбранной сфере деятельности, а также соблюдать необходимый режим работы и отдыха. Эти условия важно предусмотреть еще в период профессиональной ориентации.

Рассмотрим *основные группы молодых людей с ОВЗ и инвалидностью, включенных в систему высшего образования*. В учреждениях высшего образования могут обучаться лица с отклонениями следующих категорий: слепые и слабовидящие, глухие и глухонемые, с нарушениями речи, с нарушениями ОДА и заболеваниями внутренних органов, имеющие ограничения по здоровью, не приводящие к инвалидности, но требующие особых условий, и хронические болезни, а также с комбинациями психофизических дефектов. Включение в систему высшего образования и обучение по той или иной форме доступно любому лицу с инвалидностью, имеющему сохранный интеллект, т.е. если дефект не оказывает влияния на ментальное развитие в значительной форме. В настоящее время исключаются из системы высшего общего образования лица с психическими и ментальными нарушениями, однако в будущем это возможно будет преодолеть. Лица с особыми образовательными потребностями должны обладать достаточным уровнем интеллектуального развития и базовой подготовки, иметь возможность обучаться в общей образовательной среде при наличии специальных условий.

Далее представим психолого-педагогическую и психофизиологическую характеристики студентов с инвалидностью различных нозологий.

Учащиеся с отклонениями по зрению. К данной категории относятся рано ослепшие, поздно ослепшие и слабовидящие студенты. Развитие и становление человека, имеющего нарушения зрения, проходит по тем же стадиям, как и здорового. Однако можно выделить особые моменты в психофизиологическом развитии, в частности восприятие окружающего мира замедленно, так как нарушена деятельность анализатора. Учащемуся сложно воспринимать цветные, контурные и силуэтные картины, работать с объектами, находить и выделять общие черты. В некоторых случаях слепота ведет к нарушениям координации и затруднениям в передвижении в пространстве; трудовые и другие действия выполняются медленно и неуверенно. У слепых часто снижен уровень социализации. Недуг вызывает

нарушения в сфере общения, люди характеризуются замкнутостью, малообщительностью, эгоизмом, упрямством. Со стороны семьи слепые часто попадают под гиперопеку и проявляют себя как несамостоятельные, невнимательные, апатичные. Притом, что слепота позволяет овладеть трудовыми навыками и обучение в системе высшего образования для лиц с отклонениями по зрению доступно и необходимо. Молодой человек, слепой от рождения или рано ослепший, свою слепоту никак не ощущает, он постигает мир через речь. Восприятие слова, возможность общаться и обучаться ставит человека с нарушением зрения в более выгодную социальную позицию, чем человек с нарушением слуха.

Учащиеся с отклонениями слуха. К этой категории относятся лица с полным нарушением слуха или частичным, рано оглохшие и поздно оглохшие. Из-за функциональных ограничений жизнедеятельности у них могут проявляться такие логико-психологические отклонения, как неумение формировать систему соподчиненных и сопоставимых понятий, неразвитость навыков применять знания вследствие пониженной памяти на вербальную и числовую информацию, несформированность приемов запоминания информации. Учебные проблемы студентов-инвалидов усугубляются сниженной работоспособностью, невысокой скоростью ментальных процессов, неадекватностью самооценки, ограниченным словарным запасом, недостаточностью навыков построения смысловых конструкций, неразвитостью понятийного и абстрактного мышления. [8] Нарушение слуха в большинстве случаев ведет к нарушениям речи. Человек не может воспринимать речь, и как вторичный дефект возникает немота, хотя, как правило, речевой аппарат от рождения не поврежден. В настоящее время лицам с нарушениями слуха устанавливают кохлеарный имплант, что дает им возможность начать слышать речь в детстве и овладеть ей на достаточном уровне.

Лица с отклонениями слуха физически лучше приспособлены к окружающему миру, чем слепые, но социально им несравнимо сложнее адаптироваться к среде и обществу. Дефект нарушает процесс коммуникации. Существуют несколько способов восприятия речи - слуховой при слабом отклонении но слуху, зрительный при посприятии речи глазами и считывании слов с губ говорящего и зрительно-слуховой. Речевое развитие у этой категории лиц с отклонениями обычно отстает и является серьезной проблемой при воспитании и обучении, но при раннем развитии они способны овладеть устной речью на необходимом уровне. Лица с глухотой могут освоить достаточно большое количество специальностей, кроме тех, где необходима работа со звуком, и быть активными в профессиональной и социальной сферах. Часто под воздействием процесса декомпенсации глухие и слабослышащие пробуют себя в публичных выступлениях, театральных и музыкальных мероприятиях; утрата слуха и речи вызывает у них интерес к усиленному развитию этих функций, и это приводит к выдающимся

результатам. Физическое развитие у глухих не отстает от развития здоровых, лишь в некоторых случаях имеются нарушения координации. Они способны обучаться при наличии визуальных средств представления учебного материала, звукоусилительной аппаратуры, в некоторых случаях требуются услуги сурдопереводчика.

Учащиеся с нарушениями ОДА. К данной категории относятся лица с разными заболеваниями и отклонениями, приводящими к нарушениям двигательной активности, в том числе с ДЦП, с врожденными патологиями, с приобретенными патологиями и деформациями. Лица данной категории характеризуются отсутствием или снижением двигательной активности, неразвитыми навыками самообслуживания. ДЦП является самой распространенной формой двигательного нарушения. Он приводит к нарушениям в сенсорной, ментальной, эмоциональной и социальной сферах жизни, но, как считают ученые, примерно 20-25% детей с ДЦП имеют сохранный интеллект и могут обучаться наравне со здоровыми. [10] В целом данную группу молодых людей характеризуют следующие психические особенности: нарушение активного внимания, выраженность астенических проявлений, повышенная инертность и замедленность психических процессов, беспокойность, лабильность, упрямство, агрессия при столкновении с препятствиями. В целом люди с отклонениями ОДА при сохранном интеллекте способны обучаться в общей среде, но для них очень важны приспособленные физические условия, а также комфортная психологическая обстановка, соотношение временных интервалов обучения и отдыха в течение дня, возможность психической и физической разгрузки в учебном учреждении. Студенты с нарушениями ОДА могут выбрать достаточно большой спектр специальностей, для них более приоритетны гуманитарные и информационные специальности. В настоящее время большое количество вузов и других учебных и научных организаций создали пространственно-физические условия для приема учащихся с ограничениями мобильности и физическими недостатками.

Учащиеся со скрытыми дефектами, тяжелыми хроническими заболеваниями и прочими ограничениями здоровья. Выделим отдельную категорию таких учащихся, так как они представлены достаточно широко в вузах. Чаще всего лица данной группы скрывают свои заболевания и отклонения, этот процесс называется *диссимуляцией*. Они не становятся на учет, не оформляют инвалидность и не имеют официального статуса инвалида, не пользуются льготами, стараются скрывать свои нарушения и обучаться наравне со всеми. В основе их нахождения и обучения в вузе лежит принцип невмешательства в их личное пространство. Однако стоит отметить, что при нарушениях здоровья молодым людям необходимы специальные условия режима, прием лекарственных препаратов, наблюдение медицинских работников. Обучение в вузе сопряжено со стрессовыми моментами, высокой учебной нагрузкой, поэтому выделение этой категории и оказание помощи

учащимся с незначительными дефектами и нарушениями здоровья необходимо. Охарактеризовать эту группу с психолого-педагогической точки зрения можно как лиц, склонных к утомляемости, физической слабости, мнительности, скрытности. Обучаются они чаще всего наравне со здоровыми сверстниками, но в моменты стрессового напряжениями (контрольные работы, сессия) требуют к себе большего внимания, строгого соблюдения режима.

Далее рассмотрим *отрицательные психологические аспекты, сопровождающие внедрение инклюзивного образования в вузах*. К ним относятся *виктимизация* и *стигматизация*. Негативное восприятие, присваивание отрицательных личностных черт — несамостоятельности, иждивенчества, замкнутости, неопрятности — стигматизируют лиц с отклонениями здоровья, навешивают на них ярлыки. Как отмечают психологи: «Личность в процессе воздействия стигмы постепенно вживается в предписанный ей образ». Инвалид начинает ощущать свою неполноценность, свой дефект и неприятие окружающими. Выделим основные типы стигм:

- экономическая безопасность: связана с восприятием инвалидов как нецелесообразных для экономики государства, ведущих иждивенческий образ жизни;

- психологическая безопасность: необоснованный страх к лицу с отклонением, восприятие как причиняющего сильный психологический дискомфорт,

- физическая безопасность: боязнь заразиться и восприятие как угрозы для здоровья и жизни;

- медико-ориентированная модель: восприятия лица с отклонением как больного, несамостоятельного, беспомощного;

- социально ориентированная модель: лицо с инвалидностью предстает беззащитным, социально малоценным;

- комплексно-ориентированная: содержит комплекс стигм.

Человек, имеющий врожденный дефект, не ощущает его, но под влиянием окружающих, из-за ощущения их жалости, повышенной заботы, внимания, гиперопеки он начинает обнаруживать свою неполноценность, происходит, по терминологии Л. С. Выготского, «*асоциальный вывих*». Однако через получение образования, обретение интересной профессии лицо с физическим отклонением становится важным для общества, находит свой карьерный путь в жизни, растет самооценка, понимание своей важности. Внедрение инклюзивного образования в систему высшего образования сталкивается с явлением социальной стигматизации, преодолеть которое возможно в процессе адаптации социума к лицам с инвалидностью через изменение общественных установок и социального восприятия.

Период получения высшего образования связан с возрастанием психической и интеллектуальной нагрузки у студентов с ОВЗ и

инвалидностью и наличием критических ситуаций, что заставляет их приспосабливаться к новому социальному положению и применять свои волевые качества. Психологические нагрузки выражаются по-разному в зависимости от психологической зрелости, степени дефекта, особенностей онтогенеза, социального влияния окружающих, физической обстановки в вузе. Стоит выделить основные негативные влияния на психофизическое состояние студентов с ОВЗ и инвалидностью:

1. на стадии обретения и накопления профессиональных качеств:

- острые переживания, связанные с психологической несформированностью и неготовностью к обучению, неприятием коллективом, неадаптированностью к вузу,

- переживания, связанные с изменением мнения об учебном заведении и выбранном направлении подготовки,

- возможные конфликты и проблемы с преподавателями и администрацией в ходе учебного процесса,

- глубокие личностные переживания при включении в новую среду и студенческий коллектив;

2. на стадии формирования профессиональных компетенций:

- нарушения, вызванные продолжительными конфликтами внутренних и социальных установок, нарушение процесса адаптации и проявление дезадаптации в учебном процессе,

- переживания, связанные с внутренними барьерами, которые могут быть вызваны нарушением процесса социализации из-за сложности дефекта.

- перегрузки вследствие интенсивности учебного процесса,

- нарушение соотношения личных притязаний с окружающей действительностью и коллективным фактором.

Данные негативные факторы в процессе социализации влияют и на остальные категории студентов, однако их влияние на лиц с ОВЗ и инвалидностью более значимо. Это важно учитывать при построении плана адаптации к условиям образовательной среды в вузе и в работе психологов с данной категорией студентов.

Процесс адаптации

Процесс адаптации лиц с ОВЗ в образовательной среде является сложным и многофакторным. Под адаптацией понимается процесс приспособления к изменяющимся внешним и внутренним условиям. В психолого-педагогическом направлении современной науки существуют несколько концепций процесса социальной адаптации. В отечественной психологии в рамках деятельностного подхода (С. Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, К. А. Абульханова-Славская и другие) основным условием адаптации считается деятельность. Деятельность понимается как сложная динамическая система взаимодействия субъекта с миром, в процессе которого формируются свойства личности [7] Ю. А. Урманцев определяет адаптационный процесс как активное самоизменение в связи с достижением

определенной цели [1].

Выделим отдельные виды педагогических ресурсов, к которым приходится приспосабливаться лицам с ОВЗ и инвалидностью:

1. *внешние условия.*

- нормативно-правовое обеспечение инклюзивного образования, общественное мнение и восприятие лиц с инвалидностью,
- административное устройство,
- эргономическая среда,
- материально-техническое оснащение,
- программно-методическое обеспечение,
- содержание и организация образования,
- график учебного процесса и распорядок дня;

2. *внутренние условия.*

- взаимоотношения с профессорско-преподавательским составом,
- внутригрупповые межличностные отношения,
- внутреннее восприятие образовательной среды.

В. Г. Ананьев разделяет факторы, влияющие на успешность протекания процесса адаптации, на две группы: *субъективные* и *средовые*:

- к субъективным он относит демографические (возраст, пол), физиологические и психологические характеристики человека;
- к средовым условия жизнедеятельности, режим и характер деятельности, особенности социальной среды [2].

В организации процесса адаптации лице ОВЗ и инвалидностью важно учитывать все группы факторов, влияющие на протекание и эффективность приспособления и принятия учащимися условий образовательной среды.

При поступлении в вуз студенте ОВЗ и инвалидностью должен приспособиться к условиям и адаптироваться к новой образовательной среде.

В случае возникновения препятствий для адаптации к педагогическим условиям вуза, появляются барьеры в обучении.

Барьеры могут возникнуть на любом этапе обучения и иметь негативные последствия для продолжения обучения. Рассмотрим средовые и личностные барьеры, связанные с влиянием внешних и внутренних педагогических условия высшего образования.

Средовые барьеры:

- возникновение проблем при поступлении и обучении, связанных с неполной разработкой правовых норм инклюзивного образования на федеральном, региональном и муниципальном уровнях;
- отсутствие государственной политики в области инклюзивного образования на всех уровнях управления;
- отсутствие достаточного экономического обеспечения и финансирования развития инклюзивного образования в вузах. Здесь до сих пор сохранилось понятие «экономической невыгодности содержания лица с отклонениями», притом, что международный опыт показывает важность и

экономическую эффективность поддержки образования инвалидов;

- негативное отношение к лицам с отклонениями в обществе, сложившееся общественное мнение об инвалидах как недееспособных, несамостоятельных субъектах;

- административное устройство образовательной среды, непринятие лиц с отклонениями при поступлении под разными предлогами и отказ в оказании вспомогательных действий при обучении;

- необустроенность пространства вуза и прилегающих территорий (отсутствие лифта, пандуса, оборудованных санузлов, подъездов к зданиям);

- неоснащенность учебного процесса техническими средствами реабилитации;

- недоступность освоения образовательных программ и жестко установленные сроки обучения, отсутствие государственных стандартов обучения лиц с ОВЗ;

- отсутствие психолого-педагогического сопровождения;

- невозможность приспособиться к условиям организации, графику учебного процесса и распорядку дня.

Социально-личностные барьеры:

- непринятие и возникающие конфликты с профессорско-преподавательским составом;

- нежелание преподавателей искать гибкие подходы к каждому учащемуся;

- методическая неподготовленность к работе с «особыми» студентами;

- непринятие студента с психофизическими отклонениями в коллективе, дискриминирующие отношения сокурсников;

- личное невосприятие и сложности в постижении учебных дисциплин;

- неумение учиться;

- невозможность выполнять учебные действия из-за психофизического дефекта;

- гиперопека со стороны семьи и неприспособленность к самостоятельной жизни, особенно при переезде в другой город или в общежитие.

Наличие дефекта влияет на психическое развитие и развитие индивидуальных качеств. Как отмечает исследователь процесса адаптации к интегрированному образованию подростков с инвалидностью И. А. Бочковская: «Эмпирическим путем выявлены индивидуально-психологические характеристики детей подросткового возраста с инвалидностью, затрудняющие их адаптацию к условиям образовательной интеграции, а именно: заниженная самооценка и уровень притязаний, эскапизм, эмоциональный дискомфорт, выражающийся в высоком уровне тревожности, негативное самоотношение, приводящее к

ожиданию негативных социальных установок по отношению к себе со стороны других людей». [4] Эти негативные внутренние психологические установки, зародившиеся еще во время обучения в среднем общеобразовательном учреждении, а также возникшее в тот период *чувство малоценности в обществе*, выявленное впервые Л. С. Выготским, создают серьезное препятствие для поступления в вуз и для дальнейшей социализации лица с ОВЗ и инвалидностью.

Процессы адаптации и интеграции студентов с инвалидностью зависят от формы дефекта, индивидуальных психических особенностей, развития эмоционально-волевой сферы, поддержки в учебном процессе. Они занимают разный промежуток времени и имеют разное течение у инвалидов с тем или иным дефектом, а также изменяют структуру личности посредством психических новообразований в ходе приобретения профессиональных компетенций.

Рассматривая психолого-педагогическую характеристику учащихся с отклонениями в системе высшего образования, следует отметить, что они приходят в вузы уже со стабильным дефектом, не поддающимся лечению или исправлению. Психологической службе, педагогам, руководству вуза необходимо направить усилия на организацию психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации, которое помогает преодолевать барьеры и включаться в процесс обучения в новых условиях. Далее приведем примеры, как это может быть организовано.

Социально-психологическое сопровождение включает в себя создание благоприятной среды, позитивного восприятия у субъектов системы высшего образования, помощь в преодолении барьеров и обучении. Как отмечает доктор психологических наук А. Н. Глушко: «Успешность деятельности зависит от человеческих взаимоотношений, так как роль психологической помощи заключается не в обоснованной помощи, а в том, чтобы помочь человеку самому развить ощущение профессии» [6]. Организация психолого-педагогического сопровождения в структуре вуза направлена непосредственно на это.

О. И. Купреева определяет социально-психологическое сопровождение как «движение вместе, рядом с личностью, которая развивается, изменяется с целью предоставления ей своевременной психологической помощи и поддержки в саморазвитии, формировании способности быть активным субъектом жизненного и профессионального самоопределения. [9] Основные функции сопровождения включают взаимосвязанные процессы диагностики, консультирования, анализа проблем и реализацию мер поддержки и психологической помощи. Исследование студентов с ОВЗ и инвалидностью в Открытом международном университете развития человека «Украина» выявили *методические условия психологического сопровождения*:

1. *цель* психолого-педагогического сопровождения — обеспечить условия развития личности студентов из числа лиц с ОВЗ. качества их

профессиональной подготовки и дальнейшей конкурентоспособности на рынке труда;

2. *задачи* — оказание психологической и педагогической помощи в успешной адаптации к условиям образовательной интеграции в учреждении высшего образования, создание атмосферы толерантности в процессе межличностных отношений в студенческом коллективе;

3. *принципы* - приоритет интересов сопровождаемого, принцип комплексного подхода, принцип позитивно-ресурсной диагностики, принцип непрерывности, принцип системности и систематичности;

4. *уровни* - индивидуально-психологический (развитие основных психических процессов и психологических систем), личностный (специфические особенности самого субъекта как целостной системы), коммуникативный (особенности сопровождения в межличностном взаимодействии);

5. *этапы* диагностический (определение содержания деятельности в рамках психолого-педагогического сопровождения, особенностей образовательного маршрута каждого сопровождаемого), проектировочный (моделирование, планирование деятельности и прогнозирование результатов), реализации (собственно сопровождение), рефлексии и коррекции (проверю) соответствия полученных результатов поставленным целям, коррекция, регуляция).

Психолого-педагогическое сопровождение студентов в вузах специалистами способствует адаптации к условиям образовательной среды и коллективу, влияет на обучение студентов и становление профессиональных компетенций. Но в настоящий период в полной мере оно не производится, в связи с отсутствием для этой работы кадров и финансирования их обучения и трудовой деятельности.

Процесс профессионализации

После завершения процесса адаптации студент проходит стадию профессионализации. В настоящий период психологические аспекты профессионализации в высшем образовании изучены недостаточно. Для лиц с ОВЗ и инвалидностью профессиональная подготовка важный период онтогенеза, в котором происходят существенные изменения в личностной, психической, интеллектуальной, ментальной, физической сферах жизнедеятельности и в психологических установках. И ходе получения высшего образования и начала становления в выбранной специальности лицо с тем или иным дефектом приобретает следующие психологические качества: волю к самовоспитанию, самостановлению, самообразованию. Эта воля движет на пути к преодолению социальных последствий дефекта и развитию профессиональных качеств. В процессе становления в профессии происходит переход от самоопределения к самореализации в профессиональной деятельности. Профессиональное становление в ходе образования лица с ОВЗ предполагает генезис профессионального сознания, социального и

узкопрофессионального интеллекта, эмоционально-волевой сферы, саморегуляции, позитивного самовосприятия, самостоятельности, самоуверенности, необходимых в профессии качеств и сторон личности. У лиц с инвалидностью развитие этих структур зависит от сложности дефекта, уровня развития волевых качеств в прошлом и интереса к выбранной специальности.

Становление в профессиональной сфере и приобретение соответствующих компетенций развивает нравственную, интеллектуальную, эмоциональную, психическую стороны личности студента с ОВЗ и инвалидностью. Преодоление травмирующих ситуаций и сложностей в процессе обучения требует применения скрытых внутренних ресурсов и развития волевых качеств учащегося, что влияет на самовосприятие, улучшает протекание процесса социализации и в некоторых случаях способствует нивелированию дефекта. Следует отметить, что при традиционном специальном обучении лиц с психофизиологическими дефектами они обычно могли приобрести ограниченный набор ремесленных и низкоинтеллектуальных специальностей, что существенно ухудшало их будущее социальное положение. При внедрении инклюзивного образования лица с инвалидностью получили доступ к широкой сфере профессиональной занятости, но процесс их профессионализации в настоящее время мало исследован. Это может негативно сказываться на развитии психолого-педагогического сопровождения и психологических факторов поддержки.

Задание для самостоятельной работы

Изучите и опишите основные психологические барьеры, возникающие у лиц с ОВЗ и инвалидностью в процессах коммуникации и взаимодействия с окружающими. Предложите свои варианты коррекции психологических барьеров у лиц с ОВЗ и инвалидностью и изменения психологических установок у представителей общества.

Вопросы для самопроверки

1. Какое значение имеет профессиональная ориентация для лиц с ОВЗ и инвалидностью?
2. Как вы понимаете значение понятия «социальный вывих»?
3. Какие примеры стигматизации лиц с ОВЗ и инвалидностью вы можете привести?
4. С какими психологическими барьерами сталкиваются студенты с ОВЗ и инвалидностью при поступлении в вуз?
5. Что оказывает влияние на ощущение своей малоцеппости лицом с ОВЗ и инвалидностью в обществе?

Использованная и рекомендованная литература

1. Александрова Е.В. Адаптивная физическая культура и спорт как фактор профессионально ориентированной социализации студентов-инвалидов с нарушением опорно-двигательной системы: автореф...канд.соц.наук.- М.,2014.
2. Ананьев Б.Г. Сенсорно-перцептивная организация человека / О пролемах современного человекознания. М.: Наука, 1977. с.49-148.
3. Аржаных Е. В., Мойсов В. В. Профессиональные ориентации учащихся с инвалидностью // Высшее образование в России. 2013. Вып. 6. - С. 114-115.
4. Бочковская И.А. Социально-психологическое сопровождение адаптации подростков с инвалидностью в условиях интегрированного образования: автореф....канд.псих.наук. – М., 2012.
5. Выготский Л.С. Основы дефектологии. – СПб: Лань, 2003. – 654с.
6. Глушко А.Н. Психолого-эргономические основы и средства профессионализации студентов медицинских вузов: автореф. ... докт. псих.наук. – М., 2006.
7. Кисенова Р. Х. К проблеме исследования факторов адаптации личности // Материал межрегиональной заочной научно-практической конференции «Актуальные проблемы психологии личности». Новосибирск. 2009.
8. Крикун В. М., Бобкова О. Л. Принципы применения ИКТ в программах непрерывного интегрированного образования инвалидов. // Высшее образование в России. 2012. Вып. 2. С. 94.
9. Купреева О.И. Особенности психологического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья. URL: http://psyjournals.ru/files/44241/Inclusive_edu_Kupreeva.pdf
10. Староверова М. С., Ковалев Е. В. Инклюзивное образование: Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ : методическое пособие. М.: ВЛАДОС, 2012. С. 105.

3.3. Педагогическая коррекция виктимизации у студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью

Инклюзивное образование сопряжено с появлением новых социальных явлений, различных физических и психологических барьеров, поиском новых подходов и стратегий в образовании. Для их преодоления в образовательной среде необходимы системная организация процесса адаптации и психолого-педагогического сопровождения, учет индивидуальных особенностей и предоставление условий для реализации образовательного потенциала каждого учащегося. Включение лиц с ОВЗ и инвалидностью во все сферы общественной жизни благоприятный фактор для развития гуманного общества и принятия принципов равенства, толерантности и

демократии его членами. Реализация инклюзивного образования ставит ряд требований: переоборудование физической среды учебных заведений. повышение доступности, переобучение и повышение квалификации педагогических кадров, создание служб психолого-педагогического сопровождения для поддержки и помощи учащимся, организация и спецификация процесса адаптации. Нарушение протекания процесса адаптации в условиях учебного заведения сопряжено с трудностями в коммуникациях и обучении, с проявлением негативных черт личности - виктимности и общественного восприятия стигматизации, в некоторых случаях с невозможностью воспринимать учебный материал и находиться в социуме.

Рассмотрим проблему негативного внутриличностного процесса виктимизации студентов с ОВЗ и инвалидностью, а также возможность ее педагогической коррекции в условиях инклюзивного образования. В настоящее время разработка мероприятий по их устранению является новой областью для исследований в инклюзивном образовании и актуальна для лиц с инвалидностью и представителей других социально незащищенных категорий.

Виктимология как раздел криминологии зародилась в начале XX в. Во второй половине XX в. она обособилась как отдельная наука и распространилась на сектор социально-гуманитарных наук. Как самостоятельная наука она изучает процесс становления жертвой. Основателем отечественной школы викти молоти и является Л. В. Франк, исследованиями в этой области занимается ряд ученых из области криминологии Д. В. Ривман. В. И. Полубинский и психолого-педагогических наук — А. В. Мудрик. И. Г. Малкина-Пых. Е. С. Фоминых. Виктимизация - процесс превращения личности или группы субъектов в жертв преступлений. Т. А. Ратанова приводит следующее определение: «Виктимизация обозначает процессы, обуславливающие превращение человека в жертву обстоятельств или насилия других людей» [3]. Виктимность (от лат. *victima* - жертва) представляет собой повышенную способность для некоторых социальных групп ощущать себя и становиться жертвами различных противоправных действий, к которым можно отнести акты насилия, преступлений, подчинения и угнетения. В. И. Полубинский дает следующее определение виктимности: «Свойство данного человека, обусловленное его социальными, психологическими и биофизическими качествами (либо их совокупностью). способствующее в определенной жизненной ситуации формированию условий, при которых возникает возможность причинения ему вреда противоправными действиями [2].

Стоит отметить, что виктимность как качество присуща любой личности. но у некоторых субъектов она проявляется сильнее и имеет более опасные последствия, к которым относятся преступные действия, сексуальное насилие, принуждение и унижение. Их необходимо выявлять с

помощью психологических методик и корректировать посредством психологической работы и мерами педагогического воздействия.

Студенты, имеющие ограничения в здоровье и инвалидности различных нозологий, относятся к группе с повышенным виктимогенным уровнем риска. На это влияет ряд социальных и психологических факторов, таких как наличие дефекта и закрепленного статуса инвалида, личностные особенности человека, внутрисемейные отношения, гендерный аспект, нахождение в студенческой среде и возрастная принадлежность, влияние которых будет рассмотрено далее. Исследование факторов, которые оказывают наиболее сильное влияние на личность и виктимизируют ее, дает представление о выборе методов педагогической коррекции в каждом индивидуальном случае. Американский криминолог Хайди Шерер³ рассматривает в качестве основных рисков виктимизации студентов с ОВЗ и инвалидностью следующие: сексуальную виктимизацию, проявляющуюся в виде насильственного склонения к разным видам контактов, и виктимизацию посредством преследования, навязчивого внимания, в частности постоянных неприятных взглядов и прикосновений к человеку. Различные индивидуальные факторы могут спровоцировать один из видов виктимизационных последствий.

Наличие ограничений здоровья и инвалидности является предрасположенностью к самовоспринятию в качестве жертвы. Происхождение дефекта врожденный или приобретенный в течение жизни тоже влияет на уровень виктимизации личности. Получив значительное увечье или заболевание в процессе жизнедеятельности или труда, лицо ощущает себя жертвой обстоятельств и подсознательно опасается повторения негативных событий, длительное время находится в психоэмоциональном напряжении.

Индивидуальные личностные особенности. Ряд психологических исследований выявил личностные качества, присущие людям с повышенным риском виктимизации. К ним можно отнести замкнутость, равнодушие, ранимость, тревожность, фрустрированность, депрессивность. Для лиц с ОВЗ и инвалидностью многие из этих качеств присущи в сильной степени. Также значение имеет локус контроля, который может быть как экстернальным (направленным снаружи), так и интернальным (направленным изнутри). В зависимости от локуса контроля человек с ОВЗ и инвалидностью воспринимает ответственность за свою жизнь и состояние в большой степени со стороны окружающих или от себя.

Исследованный Л. С. Выготским «вторичный дефект», возникающий над первичным заболеванием и приводящий к отклонению социальной стороны поведения, может вмещать в себя проявление следующих качеств: сужение сферы интересов, безынициативность, интравертность, ослабление

³ См.: Sherer Heidi I. Disability status and victimization link among a national sample of college students: a lifestyle-routine activities approach University of Cincinnati. USA. Cincinnati, 2011.

мотивационный сферы, тревожность, недоверчивость, внушаемость, экстернальность, что нарушает процессы социализации и адаптации к окружающим условиям. Это также влияет на процесс виктимизации личности.

Фактор «*семейные отношения*» включает в себя нарушение детско-родительских отношений и стиля воспитания, деформацию в отношениях, ослабление внутрисемейных связей и высокий уровень психической травмированности родителей, вызванный рождением ребенка с психофизическими недостатками, дисфункциональность семьи.

Гендерный аспект означает влияние пола человека на течение его жизни в обществе. «Традиционно женщины виктимизированы больше, чем мужчины, поскольку и в современном обществе они продолжают оставаться в более незащищенном положении»⁴. Рассматривая гендерное различие лиц с инвалидностью, стоит отметить, что численность женщин-инвалидов преобладает над численностью мужчин. В обществе принято считать, что женщины легче переносят наличие дефекта и социальную стигматизацию. «Наличие инвалидности не согласуется с мужскими качествами (например, мужчины сильны, независимы, энергичны) и больше согласуются с женскими качествами (например, женщины являются хрупкими, слабыми и зависимыми)» [1].

Студенческая среда является виктимизированной в силу возраста учащихся, способов времяпрепровождения, включающих посещение увеселительных мероприятий и клубов, свободного общения, возможностей не работать и иметь достаточно времени для досуга. Как отмечают исследователи: «В студенческой среде широко распространена сексуальная виктимизация как девушек, так и юношей... студенческой молодежи присущи некоторые личностные характеристики виктимной предрасположенности, что в сочетании с повышенной виктимогенностью ситуации (употребление алкоголя или наркотиков, посещение вечеринок и тд.) повышает риск их повторной сексуальной виктимизации». Из этого можно заключить, что студенты в большинстве случаев подвержены сексуальному типу виктимизации и их свободный образ жизни может привести к этому.

Далее рассмотрим наиболее виктимизированные группы и зависимости от возраста членов. Наиболее опасный возрастной промежуток, когда лица с ОВЗ и инвалидностью испытывают повышенные виктимогенные риски — 18—23 года. Данный возрастной период, приходящийся на студенческую пору, связан с поиском постоянного партнера, устройством семьи, что может сопровождаться многочисленными знакомствами и беспорядочными сексуальными связями, а также поиском своего места в различных сферах жизни. Все это может привести к проявлениям сексуальной виктимизации, навязчивого внимания и преследования в отношении лица с психофизическим недостатком.

⁴ *Stirrer Heidi I.* Disability status and victimization risk among a national sample of college students: a lifestyle-routine activities approach University of Cincinnati, USA. 2011. P. 88.

Рассмотрев виктимогенные факторы, касающиеся студентов с ОВЗ и инвалидностью, можно заключить, что статус инвалида и социальная стигматизация, гендерная принадлежность и нарушенные семейные отношения, личностные качества и принадлежность к студенческой субкультуре усугубляют их положение и приводят к восприятию себя в качестве жертвы и возможности совершения различных преступных действий при выраженной беспомощности данной категории. В рамках образовательного процесса и социализации через высшее образование важно применять методы педагогической коррекции и психологической поддержки виктимных студентов с различными видами дефектов. Рассмотрим некоторые методы педагогической коррекции виктимизации в условиях инклюзивного образования.

При включении в общую образовательную среду высшего образования лиц ОВЗ и инвалидностью необходимо предпринять ряд мер, направленных на снижение уровня виктимизации:

1.Создание условий, отвечающих особым потребностям учащихся, включает в себя улучшение и приспособление технических, эргономических, организационных и учебных условий, которые дают возможность студентам с нарушениями здоровья ощущать себя уверенно и комфортно в ходе учебного процесса и приводят к коррекции и снижению виктимогенных рисков.

2.Для поддержки учащихся с ОВЗ и инвалидностью в рамках включения в общую образовательную среду высшего образования необходимо применить ряд мер, направленных на снижение виктимизации. К ним относятся применение технических средств реабилитации (индивидуальных слуховых аппаратов, микрофонов, мультимедийных презентаций, доступ к учебникам со шрифтом Брайля), организация эргономической среды, направленной на повышение мобильности студентов с нарушениями ОДА. Также важны применение индивидуальных программ, увеличение периода обучения и возможность свободного графика прохождения итоговых контрольных мероприятий. Возможна перестройка процесса обучения без нарушения общего учебного распорядка: введение гибкого учебного графика и свободного посещения занятий для студентов с ОВЗ и инвалидностью, возможность делать перерывы в течение занятия, проведение индивидуальных консультаций с преподавателями и получение помощи в ходе обучения от ассистентов и психологической службы вуза.

3.Мероприятия по техническому, эргономическому и организационному изменению образовательного пространства в рамках педагогической коррекции и методы психолого-педагогического сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями помогают им чувствовать себя комфортно в учебном заведении, успешно адаптироваться к процессу обучения и снизить уровень личностной виктимизации, а также социализироваться в студенческом обществе.

4. В вузах, особенно где обучаются студенты с ОВЗ и инвалидностью,

эффективно вводить учебные дисциплины, направленные на понимание процесса виктимизации и его коррекцию, в частности «Основы социально-психологической виктимологии» Данная дисциплина имеет междисциплинарные связи со следующими научными дисциплинами: «Специальная психология», «Коррекционная педагогика», «Основы социальной работы», «Социальная адаптация», «Психология жизнестойкости». Она может преподаваться как факультативно, так и входить в цикл дополнительных дисциплин, читаемых на потоках, где учатся студенты с ОВЗ и направлениях подготовки, связанных с инклюзивным образованием, педагогических и психологических направлениях бакалавриата и магистратуры. Целями изучения такой дисциплины являются овладение учащимися теоретическими знаниями о виктимизации, изучение основных групп, подверженных виктимогенным рискам, факторов виктимизации, методов виктимологической профилактики и социально-педагогической реабилитации. Основными методами могут быть проблемное обучение, интерактивные и коммуникативные технологии, деловые и ролевые игры. Для всех студентов, включая лиц с ОВЗ и инвалидностью, изучение подобных дисциплин приведет к пониманию теоретических основ, условий, негативного влияния виктимизации и методов профилактики и снижения ее влияния на себя и окружающих, что может позитивно отразиться на общем социальном климате в студенческой среде. В условиях инклюзивного образования разработка цикла виктимологических дисциплин важно, так как направленно на снижение негативных процессов, вызываемых его активным внедрением и реализацией.

В настоящее время исследование педагогического преодоления виктимогенных рисков при реализации инклюзивного образования не получило широкого распространения. Однако, как только личность с физическим дефектом, хроническим заболеванием или инвалидностью оказывается в условиях, где нет необходимости приспособливаться, а среда вокруг полностью отвечает особым потребностям, эффективно проходит процесс адаптации, появляется уверенность в себе, желание общаться с окружающими, стремление к учебной деятельности, что заметно снижает уровень виктимизации. Устранение психологических барьеров и успешная социализация студента с ОВЗ и инвалидностью в ходе инклюзивного образования являются целью педагогической коррекции виктимизации. Создание окружающих условий и обучение основам виктимологии в комплексе с психологическими методами (психодрамы, арт-терапии, вокал-терапии и др.) направлены на преодоление интервальных и экстернальных отрицательных черт инклюзивного образования, коррекцию личностной виктимизации у студентов с ОВЗ и инвалидностью и отвечают потребностям данной категории учащихся.

Задание для самостоятельной работы

Изучите типы ролей при социальной виктимизации (например, по М. Л. Одинцовой «Многоликость "жертвы", или Немного о Неликой манипуляции: Система работы, диагностика.тренинги» (М.: Изд-во МПСИ: Флинта. 2010) и другим публикациям автора). Проанализируйте, какие роли, когда и для достижения каких целей вы использовали.

Вопросы для самопроверки

1. Каково определение понятия «виктимизация»?
2. Разделом какой науки первоначально была виктимология?
3. Какие факторы влияют на виктимизацию студентов с ОВЗ и инвалидностью?
4. Чем различаются понятия «виктимология», «виктимность» и «виктимизация»?
5. Какие психолого-педагогические методики вы бы применили для коррекции виктимности у лиц с ОВЗ и инвалидностью?

Список использованной и рекомендованной литературы

1. Введение в психологию инвалидности /под ред. О.В. Красновой. – М.: Изд-во МИСИ, 2011. – 336с.
2. Полубинский В.И. Виктимологические аспекты в профилактике преступлений. – М.: Мысль, 1980.- 77с.
3. Ротанова Т. А., Дымнова Т. И. Социальная психология. - М.: Альфа. 2003. – 184с.

3.4. Социальный стереотип инвалидности и психологический портрет инвалида

Отношение к лицам с ОВЗ и инвалидностью менялось на протяжении истории развития общества и обусловлено его культурно-историческими традициями, социально-экономическим положением, преобладающей религией и менталитетом. В зависимости от этого формируется общественное восприятие инвалидов и лиц, имеющих ограничения жизнедеятельности, складываются представления об этой социальной группе и формируются предубеждения в отношении них.

Многие исследователи вопросов межгрупповых взаимоотношений, социальной психологии групп, общественных конфликтов отмечают проблему стереотипизации и стигматизации социальных меньшинств (А. В. Мудрнк, Т. Г. Стефаненко, Е. В. Воеводина, О. В. Краснова, Е. А. Морозова, П. П. Шевель, А. Ю. Домбровская). Происхождение социального стереотипа инвалидности связано с тем, что вокруг лиц, имеющих ОВЗ, в общественном сознании накопилось множество мифов и предрассудков, искажающих формирование нормальных общественных отношений с участием инвалидов

[4].

Социальные стереотипы в основном изучаются в рамках этнопсихологии, в которой дается характеристика возможных этнических стереотипов. Однако их можно рассматривать и в рамках социальной психологии, по отношению к различным социальным классам, группам, меньшинствам, объединениям. Исследователь этого социально-психологического феномена в рамках этнопсихологии Т. Г. Стефаненко отмечает, что «важную роль в межгрупповых отношениях играют социальные стереотипы — упрощенные, схематизированные образы социальных объектов, характеризующиеся высокой степенью согласованности индивидуальных представлений» [6]. На возникновение тех или иных стереотипов непосредственно влияют социальные институты, организации и группы лиц. Например, такие агенты общественных отношений, как этнос, общество, субкультуры, СМИ, семья, группы сверстников, государственные и религиозные организации (по А. В. Мудрику) [5]. А. Ю. Домбровская, изучая влияние такого общественного института, как СМИ. На формирование социальных стереотипов инвалидности, отмечает, что «нередко журналисты формируют представления об инвалидах как о социальной группе, единственной проблемой которой является получение социальной помощи [2]. Это формирует у представителей общества отношение к инвалидам как к маргинальному классу, имеющему выраженные иждивенческие установки.

Социальные стереотипы в отношении лиц с ОВЗ и инвалидностью в российском обществе сформировались по ряду причин. Как отмечает И. А. Шаповал: «Стереотипные представления об инвалидах — упрощенные негативные убеждения об их личностных качествах как группы — также во многом связаны с неоправданным распространением медицинских знаний (иногда до неузнаваемости искаженном популярными изданиями виде) среди населения» [7]. Восприятие лиц с ОВЗ и инвалидностью, обусловленное их болезнью, сохранилось в российском обществе как пережиток медицинской модели инвалидности и влияет на стигматизацию и виктимизацию этой группы населения.

В настоящий период общество близко к признанию паритета между социальными группами, принятию отклонения одних как позитивных различий для всех членов социума и возможностей для развития общественных отношений. Внедрение инклюзивной политики должно отразиться не только на социально-экономическом устройстве и образовательной среде, но привести к изменениям в общественном восприятии, устоявшихся социальных стереотипах в отношении лиц с ОВЗ и инвалидностью, к «стиранию» социальных стигм, созданию инклюзивного общества.

Социальные стереотипы, по мнению ряда авторов, включают в свою структуру когнитивный, эмоционально-чувственный, оценочный и в

некоторых классификациях еще поведенческий (конативный, характеризующий готовность человека к определенному поведению (социальную установку) в отношении объекта познания) компоненты. В структуру социального стереотипа инвалидности будут включаться: общие представления о лицах с ОВЗ и инвалидностью со стороны индивидов и социальных групп; психологический и социальный портреты инвалидов и лице ОВЗ, по мнению представителей общества; социальная установка и реакция на контакты с инвалидами, их включение в общий образовательный процесс [8].

Были исследованы психологические качества, присущие лицам с ОВЗ и инвалидностью, и в результате выделены 20 пар личностных черт и их антиподов, из которых часть была составлена авторами самостоятельно, а часть выбрана из списка поверхностных черт по Р. Б. Кэттлу (табл. 3.4).

Таблица 3.4.

Сопоставление личностных черт

№ п/п	Качество	Антипод
1	Самостоятельность	Беспомощность
2	Общительность	Замкнутость
3	Оптимизм	Пессимизм
4	Самоуверенность	Стеснительность
5	Искренность	Скрытность
6	Отзывчивость	Равнодушие
7	Защищенность	Беззащитность
8	Дружелюбие*	Мстительность*
9	Доверчивость	Подозрительность
10	Уверенность	Неуверенность
И	Альтруизм	Эгоизм
12	Активность	Пассивность
13	Мягкость*	Черствость*
14	Доброта	Агрессивность
15	Сильная воля*	Вялость*

16	Чувствительность*	Флегматичность*
17	Теплота*	Холодность*
18	Беспокойство*	Спокойствие*
19	Твердость*	Боязливость*
20	Энергичность	Заторможенность

*— из списка Р. Б. Кэттла.

В анкетном опросе приняли участие 82 студента (из них 4 студента с инвалидностью) 1—4 курсов направлений подготовки «Менеджмент» и «Управление персоналом» Института бизнеса и делового администрирования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (ИБДА РАНХиГС). Опрос проводился в апреле мае 2015 г. При анализе данных было выявлено, что гендерные и возрастные различия респондентов не оказывают существенного влияния на результаты исследования. При опросе не указывалось. С каким отклонением характеризуется лицо с ОВЗ и инвалидностью, студенты должны были вспомнить свой личный опыт общения к обучения с ними.

В ходе исследования психологического портрета лица с ОВЗ и инвалидностью было отмечено, что на составление «идеального образа» оказывает влияние личность ведущего опрос, способствуя проецированию положительного отношения к нему на отношения к лицам с ОВЗ и инвалидностью.

Рассмотрим выделенные личностные качества лиц с ОВЗ и инвалидностью, полученные в исследовании, проведенном в 2011—2012 гг. Авторами Е. В. Воеводиной и Е. Е. Гориной на базе трех вузов во Владимирской области [1]. В исследовании социального портрета людей с ОВЗ приняли участие 69 человек студенты вузов, преподаватели и учащиеся с нарушениями здоровья. При характеристике личностных качеств, присущих инвалидам, студенты называли как положительные, так и отрицательные признаки. Среди отрицательных качеств респонденты отдавали предпочтение (в порядке убывания) неуверенности, закомплексованности, унынию, неспособности к труду и самообслуживанию; среди положительных усердию, ответственности, отзывчивости и силе воли. Кроме того, специфическим признаком, присущим инвалидам как членам особой социальной группы, по мнению большинства респондентов, является бедность, наступившая вследствие неспособности к труду, безработицы, низких пенсионных выплат, приобретения дорогостоящих лекарств, проведения операций и тл.

Сравним результаты исследования личностных качеств лиц с ОВЗ и инвалидностью, по мнению студентов, проведенного Воеводиной и Гориной, с полученными нами результатами (табл. 3.2). Жирным шрифтом выделены схожие качества в двух классификациях.

Таблица 3.2.

**Сравнение личностных качеств лиц с ОВЗ и инвалидностью,
выделенных студентами вузов Владимирской области и г. Москвы**

Результаты исследования Е. В. Воеводиной и Е. Е. Гориной		Результаты исследования В. В. Волковой и Е. В. Михальчи	
Положительные	Отрицательные	Положительные	Отрицательные
1. <i>Коммуникативные</i> : отзывчивость, стремление к общению, простота	1. <i>Коммуникативные</i> : закомплексованность, скрытность, недружелюбие или чрезмерная назойливость, мнительность и обидчивость	1. <i>Личностные черты</i> : искренность, отзывчивость, дружелюбие, доверчивость, альтруизм, мягкость, доброта, чувствительность, теплота, общительность, оптимизм	1. <i>Личностные черты</i> : эгоизм, холодность, пессимизм, скрытность, равнодушие, мстительность, агрессивность, вялость, замкнутость
2. <i>Эмоциональные</i> : сила воли, жизненная стойкость, храбрость, сдержанность (терпеливость), доброта	2. <i>Эмоциональные</i> : неуверенность в себе, уныние, переживание горя, озлобленность на окружающих, эмоциональная нестабильность, придиричивость	2. <i>Волевые качества личности</i> : защищенность, уверенность, активность, твердость, энергичность, самостоятельность, самоуверенность, сильная воля	2. <i>Волевые качества личности</i> : беспомощность, беззащитность, неуверенность в себе, пассивность, боязливость, заторможенность, стеснительность
3. <i>Трудовые и когнитивные</i> : усердие, ответственность, трудолюбие, способность к учебе, развитые интеллект, широкий кругозор	3. <i>Трудовые и когнитивные</i> : неспособность к труду, самообслуживанию, обучению; зависимость от других, иждивенчество.	3. <i>Отношение к окружающим</i> : флегматичность, спокойствие	3. <i>Отношение к окружающим</i> : подозрительность, черствость.

Авторы выделили разные группы личностных черт, что в данном случае было обусловлено целями исследований. Е. В. Воеводина и Е. Е. Горина рассматривали группы качеств в рамках составления *социального* портрета лица с ОВЗ; мы исследовали группы личностных черт для составления *психологического* портрета лица с ОВЗ и инвалидностью.

В целом, несмотря на совпадение ряда личностных черт, студенты ИБДА РАНХиГС охарактеризовали лицо с ОВЗ и инвалидностью более позитивно, выделили больше положительных качеств. Психологический портрет, получившийся в ходе проведенного опроса, будет приведен далее.

В научных источниках можно встретить и другие психологические характеристики лиц с ОВЗ и инвалидностью. В частности, Л. Ю. Домбровская пишет, что «сами люди с ограниченными возможностями в силу

стереотипности общественного сознания имеют в большинстве своем низкую самооценку, недостаточный уровень амбиций и пассивную социальную адаптацию» [2]. Изучение позиций разных исследователей в определении социального стереотипа инвалидности и психологического портрета лица с ОВЗ способствует исследованию их динамики и изменений в общественном мнении.

Эмпирические данные о личностных чертах, присущих лицам с ОВЗ и инвалидностью, были обработаны в программе Statistical0 с помощью факторного анализа методом главных компонент с варимакс-вращением. Были получены следующие факторы, образующие классификацию личностных черт. Характеризующих лиц с ОВЗ и инвалидностью, по мнению студентов (рис. 3.1).



Рис. 3.1. Классификация личностных черт лица с ОВЗ и инвалидностью, по мнению студентов

Фактор 1 — *волевые качества личности* (информативность — 13,7%). Положительный полюс волевых качеств лиц с инвалидностью по результатам опроса составляют следующие качества: защищенность, уверенность, активность, твердость, энергичность, самостоятельность, самоуверенность. В отрицательный полюс включены: стеснительность, беспомощность, незащищенность, неуверенность в себе, пассивность, боязливость, заторможенность. Формирование волевых качеств у лиц с ОВЗ и инвалидностью происходит путем мотивации к преодолению ограничения жизнедеятельности посредством уверенности в себе; энергичности; активного образа жизни; самостоятельности в быту, учебе и труде. Исследователь психологии волн Е. П. Ильин выделяет две группы волевых качеств: «Первая характеризует целеустремленность, длительность удержания побуждения, волевого усилия (терпеливость, упорство, настойчивость), вторая самообладание (смелость, выдержку, решительность)» [3]. Выделенные нами качества согласуются с приведенной классификацией Ильина. Развитие волевых качеств у лиц с психофизическими дефектами направлено на преодоление, компенсацию имеющегося отклонения. Уровень развития того или иного качества

обусловлен психофизическими особенностями регуляции человека с ОВЗ и инвалидностью в трудных жизненных ситуациях.

Фактор 2 *позитивные личностные качества* (информативность 13,6%). К положительным качествам лиц с ОВЗ и инвалидностью студенты отнесли следующие: искренность, отзывчивость, дружелюбие, доверчивость. Альтруизм, мягкость, доброту, эмоциональную чувствительность, теплоту, общительность, оптимизм. В отрицательный полюс данного фактора включены такие качества, как эгоизм и холодность. Практика работы и личное общение с лицами, имеющими ограничения жизнедеятельности, показывают, что данные качества присущи большинству из них. Внедрение совместного обучения, педагогическая деятельность, психолого-педагогическое сопровождение и межличностное общение студентов в вузах могут опираться на эти позитивные черты инвалидов.

Фактор 3 — *негативные качества личности* (информативность 10,8%). В данную группу попали качества, которые могут характеризовать лицо с ОВЗ и инвалидностью с отрицательной стороны: пессимизм, скрытность, равнодушие, мстительность, агрессивность, вялость, замкнутость, в противовес этому выделяется только сильная воля, которая направлена на преодоление данных черт и компенсацию имеющегося дефекта. Такие характеристики студенты отмечают у «идеального образа» лица с психофизическими нарушениями по ряду причин: страх перед людьми с видимыми дефектами, сохранившееся в обществе влияние «медицинской модели», деформация личностных качеств человека в связи с приобретением дефекта в течение жизни, закрытость инвалидов.

Фактор 4 — *отношение к окружающим* (информативность 6%). В данный фактор были включены качества, которые определяют отношение к окружающим людям лиц с ОВЗ и инвалидностью в основном с негативной стороны. Как показывает практика, такое отношение со стороны лиц с инвалидностью встречается нередко и связано с неприятием помощи со стороны других студентов, резкими ответами на обращение других учащихся, общим страхом к этой группе учащихся. К таким чертам относятся: подозрительность, черствость, флегматичность и спокойствие, связанное с бездействием, медлительностью, равнодушием.

Проведенный факторный анализ позволил выделить группы личностных черт, характеризующих лиц с ОВЗ и инвалидностью, по мнению студентов. Отметим, что образ человека с психофизическим дефектом часто связан в сознании опрошенных с опытом общения с представителями этой группы, степенью видимости дефекта, его тяжестью и ноологией. При легкой степени и внешней незаметности (слабослышащие, слабовидящие, имеющие соматические заболевания) инвалиду приписывают в основном положительные и волевые качества. Напротив, при тяжелой степени инвалидности (глухие, слепые, с нарушениями функций ОДА, с ДЦП, со сложными дефектами) инвалиды характеризуются в целом негативно, на

первый план выходят их коммуникативные проблемы, вызванные тяжелыми нарушениями систем анализаторов и двигательных способностей, видимыми дефектами.

Студенты как социальная группа, характеризующаяся молодым возрастом, открытостью к новым знаниям и социально-культурным тенденциям, не имеет укоренившихся социальных стереотипов и негативного восприятия лиц с ОВЗ и инвалидностью, относится к ним позитивно и толерантно. Они открыты к общению, совместному обучению и в будущем способны быть членами инклюзивного социума.

Далее приведем психологический портрет лица с ОВЗ и инвалидностью, полученный по результатам опроса. Исследование не показало, что наиболее присущи ему следующие качества (рис. 3.2).

Социальный стереотип, как явление динамичное, претерпел изменения под воздействием социально-экономических условий на современное российское общество. Студенты считают лица с ОВЗ и инвалидностью, имеющими сильную волю, дружелюбными, добрыми, отзывчивыми, общительными, доверчивыми, альтруистичными, им приписывают в основном позитивные личностные черты. Однако отмечается наличие некоторой обеспокоенности у инвалидов, обусловленной переживаниями за то, как окружающие могут воспринять их дефект. Восприятие инвалидов и лиц с ограничениями жизнедеятельности у студентов свободно от медицинской модели инвалидности. По их собственным словам, высказанным при проведении опроса, студенты считают: «Наличие этих качеств не может быть связано с ограниченностью возможностей. Все зависит исключительно от самого человека, они связаны с его характером, темпераментом и воспитанием».

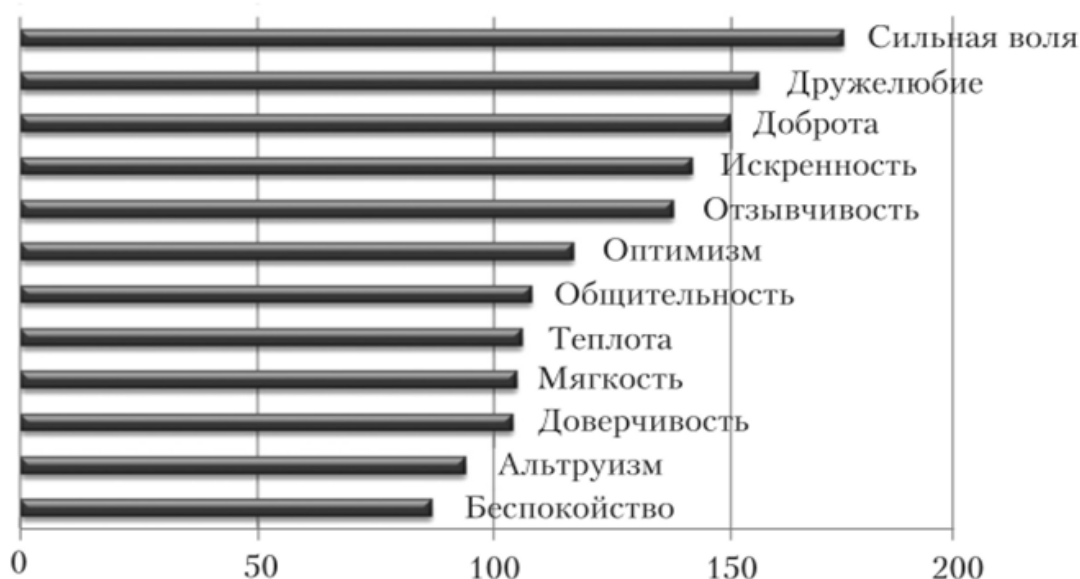


Рис. 3.2. Личностные качества, наиболее присущие лицам с ОВЗ и инвалидностью, по мнению студентов

Как показал опрос мнения студентов в отношении личностных качеств, присущих лицам с ОВЗ и инвалидностью, данная социальная группа воспринимает инвалидов как имеющих сильную волю, дружелюбных, добрых, искренних, отзывчивых, оптимистичных, общительных, доверчивых и альтруистичных личностей. Студенты характеризуют их в основном положительно, без привязки к медицинской модели и акцентирования внимания на дефектах, связывая личностные черты с характером и социальным поведением непосредственно каждого инвалида или лица, имеющего ограничения здоровья.

На основе восприятия и отношения студентов к лицам с ОВЗ и инвалидностью мы можем заключить, что включение представителей данной социальной категории в общий образовательный процесс в высшей школе с применением инклюзивного подхода будет иметь положительные результаты и принесет пользу всем субъектам этого процесса.

Социальный стереотип инвалидности как социальный феномен, изменяющийся под воздействием социально-экономических условий функционирования общества, в современный период менее связан с медицинской моделью и отношением к инвалиду или лицу с ОВЗ как к больному, дискриминируемому из общественных отношений и изолированному в специальных учреждениях. Социальный стереотип инвалидности определяет лицо с ОВЗ и инвалидностью как включенного в жизнь общества и деятельность его институтов субъекта; сильного, активного, самостоятельного, способного к обучению и труду. Личностные черты и характеристики психологических качеств инвалидов, приведенные в трудах некоторых ученых и исследователей данного направления, относятся к устаревшей медицинской модели. Социальный стереотип инвалидности на современном этапе полностью отвечает принципам социальной модели инвалидности и восприятию человека с нарушением как лица, не имеющего внутренних ограничений. Среда вокруг которого должна приспособливаться под его ограничения. А не наоборот.

Проведенный теоретический анализ и сопоставление психологических качеств инвалидов, полученных в экспериментах двух групп авторов, тождественны во многих чертах и указывают на изменения в социальном стереотипе инвалидности, положительном восприятии инвалидов студенческой молодежью, переход российского общества к социальной модели инвалидности и положительное влияние инклюзивного образования на всех субъектов образовательного процесса в вузах.

Задание для самостоятельной работы

Проведите исследование стереотипа инвалидности у представителей социальных групп ($N = 30$) с разным профессиональным статусом, разного возраста, пола. Сделайте выводы о сходствах и различиях в восприятии лиц с психофизическими отклонениями у представителей разных социальных,

профессиональных или возрастных групп.

Вопросы для самопроверки

1. Каково определение понятия «социальный стереотип»? Какие примеры таких стереотипов вы можете привести?
2. Какие факторы входят в социальный стереотип инвалидности?
3. Какие личностные черты образуют психологический портрет лиц с инвалидностью?
4. Какие личностные черты наиболее присущи лицам с ОВЗ и инвалидностью, по мнению студентов?
5. Какие характеристики вы можете дать социальной группе лиц с ОВЗ и инвалидностью?

Тест

1. Частые взгляды, обращенные на человека с инвалидностью, могут его:
 - а) стигматизировать;
 - б) вкнтнмизиронать;
 - в) удивить.
2. Какой психофизический дефект является скрытым:
 - а) нарушение зрения;
 - б) повреждение барабанной перепонки;
 - в) искривление позвоночника?
3. Какими могут быть средовые факторы, влияющие на процесс адаптации в обществе лиц с ОВЗ и инвалидностью:
 - а) открытость общества, готовность к включению лиц с ОВЗ и инвалидностью, внимательность;
 - б) демографические (возраст, пол), физиологические и психологические характеристики человека;
 - в) условия жизнедеятельности, режим и характер деятельности, особенности социальной среды?
4. Какой психологический барьер относится к группе социально-личностных для лице ОВЗ и инвалидностью:
 - а) необустроенность пространства вуза и прилегающих территорий (отсутствие лифта, пандуса, оборудованных санузлов, подъездов к зданиям);
 - б) гиперопека со стороны семьи и неприспособленность к самостоятельной жизни, особенно при переезде в другой город или в общежитие;
 - в) негативное отношение к лицам с отклонениями в обществе, сложившееся общественное мнение об инвалидах как о недееспособных, несамостоятельных субъектах?
5. Что понимается под термином Л. С. Выготского «социальный вывих»:
 - а) дефект, вызванный изменением отношений ребенка со средой, что

приводит к нарушению социальных сторон поведения:

б) человек, имеющий врожденный дефект, не ощущает его, но под влиянием окружающих, из-за ощущения их жалости, повышенной заботы, внимания, гиперопеки, он начинает обнаруживать свою неполноценность;

в) дефект, имеющий характер недоразвития или повреждения?

6. Какое негативное психологическое влияние со стороны семьи часто испытывают на себе лица с нарушениями зрения:

а) гиперпротекция;

б) гипоопека;

в) гиперопека?

7. В чем суть процесса виктимизации личности:

а) человек ощущает себя униженным и отвергнутым обществом;

б) человек воспринимает себя как жертву;

в) человек страдает от излишнего внимания к себе со стороны окружающих?

8. Студенческая среда является фактором виктимизации личности, в связи с тем, что:

а) с возрастом учащихся, способами свободного времяпровождения, свободным общением, возможностью не работать;

б) с перегруженностью заданиями, необходимостью сдавать зачеты и экзамены, напряженными отношениями и возможными конфликтами с преподавателями;

в) с отсутствием любимого человека, непониманием со стороны родителей, неприятием одноклассниками.

9. Что можно отнести к социальному стереотипу:

а) отношения граждан к работе детских садов;

б) восприятие россиянами жителей Финляндии;

в) отношение студентов к лицам с ОВЗ и инвалидностью?

10. Какие негативные психологические черты, по мнению студентов, присущи группе лиц с ОВЗ и инвалидностью:

а) ложь, уход от решения проблем, лень, медлительность, двуличие;

б) пессимизм, скрытность, равнодушие, мстительность, агрессивность, вялость, замкнутость;

в) отсутствие толерантности, закрытость, сложности с установлением контактов, обидчивость?

Список использованной и рекомендованной литературы

1. Воеводина Е. В., Горина Е. Е. Социальный портрет людей с ограниченными возможностями здоровья в студенческой среде как фактор социальной адаптации к условиям вуза // Вестник Томского государственного университета. 2013. № 373. С. 60—65.

2. Домбровская А.Ф. Формирование социальных стереотипов инвалидности // Среднерусский вестник общественных наук. 2009. №2.

С.63-66.

3. Ильин Е. П. Психология воли. - СПб.: Питер, 2009. – 368с.
4. Морозова Е.А., Шевель П.П. Влияние менталитета на отношение к инвалидам // Социально-гуманитарные знания. 2013. Вып. 3.
5. Мудрик А.В. Социальная педагогика. – М.: Академия, 2009.
6. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. – М.:Ин-т психологии РАН: Академический проект. 1999. – 368с.
7. Шаповал И. Л. Российская ментальность в аспекте интеграции инвалидов // ВестникОГУ. Гуманитарные науки. 2005. № 10. С. 63—66.
8. Щекотихина П. И. Стереотипы: аспекты и перспективы исследования // ВестникЛенинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2008. № 5. // <https://cyberleninka.ru/article/n/stereotip-aspekty-i-perspektivy-issledovaniya>

3.5. Организация социокультурной среды вузов для студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью

Социокультурная среда в вузе должна транслировать идеи нравственности, толерантности, гуманности, ценностного подхода к личности каждого человека и способствовать «преодолению духовного кризиса современной цивилизации средствами образования как социокультурного института» [4].

В научных источниках по педагогике и педагогической психологии можно встретить определения социальной среды и ее компонента – образовательной социокультурной среды, а также описание ее функций в вузе.

Выдающийся советский педагог А.С. Макаренко рассматривал среду как коллектив и описал его воспитывающее воздействие на каждого ученика: «Коллектив, будучи общим и единым, в то же время дает возможность каждой отдельной личности развивать свои способности, сохранять свою индивидуальность» [2]. Профессор А.В. Мудрик описывает социальную среду как «весьма различную не только на каждом возрастном этапе, но и в зависимости от того, а каких конкретно условиях растет и развивается человек» [3]. Он обозначает, что социокультурные задачи среды: «познавательные, морально-нравственные, ценностно-смысловые – специфичны для каждого возрастного этапа в конкретном социуме в определенный период его истории» [3].

Под социокультурной средой вуза Е.А. Бурдуковская обозначает «пространство совместной жизнедеятельности студентов, преподавателей, сотрудников университета, обеспечивающее выбор ценностей, освоение культуры, жизненных смыслов, способов культурной самореализации,

раскрытия индивидуальных ресурсов личности, структура которого детерминирована особенностями образовательного учреждения» [1].

Анализ определений социокультурной среды позволил сформулировать определение рассмотренного феномена для студентов с ОВЗ и инвалидностью: социокультурная среда – это окружение обучающихся в образовательном учреждении, включающее в себя социальные группы студентов, преподавателей и сотрудников, информационные потоки, влияние различных общественных организаций, культурно-просветительские мероприятия, ценностные и нравственные качества субъектов тов. Совместно влияющие на изменение и образование внутренних установок и внешних черт объекта и его социализацию.

Изучение социокультурной среды вуза для студентов с ОВЗ и инвалидностью является важной темой в связи требованием Федерального государственного образовательного стандарта III поколения (ФГОС 3) по обеспечению такой среды для студентов, которая выступает условием освоения компетентностно-ориентированной образовательной программы высшего многоуровневого образования.



Модели социокультурной среды вуза для студентов с ОВЗ и инвалидностью включают в себя внешние и внутренние факторы, влияющие на нее, компоненты, входные потоки и выходной продукт (рис. 3.5). Далее рассмотрим это элементы подробнее.

Рис.3.5. Модель социокультурной среды вуза для студентов с ОВЗ и инвалидностью

Рассматривая деятельность вуза, стоит отметить, что в начале приходит на обучение абитуриент с особыми образовательными потребностями (ООП), обусловленными наличием психофизиологического дефекта, а на выходе имеется выпускник со сформированным комплектом компетенций и профессиональных навыков.

Внешне на социокультурную среду вуза влияет ряд факторов, которые можно разделить на следующие группы: к макрофакторам в данном случае будут относиться страна, общество, государство, этнос, религия; к мезофакторам региональное расположение, СМИ, муниципальное положение; к микрофакторам — семейный уклад, государственные, частные и религиозные организации и фонды (по А. В. Мулрику). Все эти факторы создают культурное и социальное окружение человека и оказывают влияние на деятельность вузов и систему образования в целом. В зависимости от местонахождения, общей системы образования, устоев и традиций общества, культуры и религии модель социокультурной среды вуза может заметно различаться.

Во внутреннюю социокультурную среду вуза включается ряд компонентов. Исходя из приведенного определения социокультурной среды вуза, выделим их основные группы: микросоциум вуза, состоящий из групп студентов, преподавателей и сотрудников и связей между ними; обмен информационными потоками в ходе процесса обучения; состояние физической среды учебного заведения и уровень технической оснащенности; общее направление подготовки учащихся и учебный график учреждения; психологические установки субъектов учебного процесса: воспитательный процесс, осуществляемый в форме организации культурных и внеучебных мероприятий. Приведем более подробную характеристику этих компонентов среды высшей образовательной организации.

Информационные потоки, которые при обучении в вузе, включают обмен учебной информацией между преподавателем и студентом, ответы студентов на занятиях, работа в библиотеке, в глобальной сети Интернет и внутренней сети вуза, общение со сверстниками, обращения к СМИ. Участие в клубах, секциях и научных семинарах, должны быть приспособлены под нужды студентов с нарушениями работы анализаторов и другими формами дефектов.

Физическая среда вуза должна быть эргономичной и способствовать мобильности учащихся, особенно с нарушениями ОДА и сложными комбинированными дефектами. Для этого необходимо использование подъемников, пандусов, оснащение учебного пространства лифтами, специальными санузлами, широкими коридорами и дверными проемами.

Микросоциум учебного заведения должен быть готов к принятию «особых» учащихся. Выделенные социально-профессиональные группы студентов. Преподавателей и сотрудников вузов необходимо адаптировать к включению в учебный процесс учащихся с ООП. Психологический климат

внутри коллектива, входящего в образовательное пространство вуза, зависит от общей культуры, образовательной политики, влияния информационных потоков и внутренних психологических установок каждого члена рассматриваемого сообщества. На него могут влиять внеучебные мероприятия совместные праздники, экскурсии, проводимые учебным заведением, с целью внедрения инклюзивного образования и принятия учащихся с отклонениями.

Рассмотрим практическую реализацию модели социокультурной среды для студентов с ОВЗ и инвалидностью на примере факультета международного бизнеса и делового администрирования Института бизнеса и делового администрирования РАНХиГС (ФМБДА ИБДА РАНХиГС). В социологическом исследовании приняли участие 56 студентов с 1-го по 3-й курс, обучающиеся по направлениям подготовки «Международный менеджмент» и «Управление персоналом», из них четверо имели отклонения в здоровье различных нозологий и один учащийся имел инвалидность. Далее все приведенные исследования проводились на том же контингенте учащихся, изменялся только объем выборки из генеральной совокупности студентов.

Более половины учащихся относятся положительно к развитию инклюзивного образования и принятию в свою группу учащихся с особыми образовательными потребностями, что является благоприятным фактором развития социальной среды (табл. 3.6). Студенты готовы помогать лицам с инвалидностью в образовательном процессе, а также при перемещении по зданию, аудиториям; положительно об этом отозвались 33% опрошенных. Готовы оказать поддержку студентам с инвалидностью и сотрудники учебного заведения учащиеся оценили уровень их лояльности положительно в 39% случаях. Как показали результаты исследования, преподавательский состав пока не совсем подготовлен к обучению студентов с ОВЗ и инвалидностью. Отсутствие навыков общения с инвалидами, методическая неподготовленность создают барьеры для их обучения. Другим препятствием становится недостаточная техническая оснащенность учебного процесса специальными средствами реабилитации. Это влияет на адаптацию студентов с ОВЗ и инвалидностью к условиям учебной и социокультурной среды, а также внедрение инклюзивного образования. На факультете периодически проводятся внеучебные мероприятия, в которых учащиеся с физическими дефектами и заболеваниями принимают активное участие. Это поддерживается руководством факультета и другими студентами.

Условия социокультурной среды для студентов с ОВЗ и инвалидностью на данном факультете отвечают их возможностям и потребностям потребностям достаточно полно.

Таблица 3.6.

Оценка условий социокультурной среды

Критерии	Оценка
Отношение учащихся к включению лиц с ОВЗ и инвалидностью в систему высшего образования	66% опрошенных отнеслись положительно
Готовность учащихся оказать помощь и поддержку в ходе учебного процесса студентам с ОВЗ (психологическая установка)	33% студентов готовы оказать необходимую помощь
Отношение преподавателей к потребностям лиц с ОВЗ (отношения внутри микросоциума)	63% преподавателей нейтрально воспринимают потребности студентов и учащихся с ОВЗ
Развитие эргономичной среды и удобных условий для перемещения (физический фактор)	44% опрошенных заявили об их отсутствии
Использование технических средств реабилитации (технический фактор)	28% опрошенных не использовали специальные технические средства в учебе
Отношение сотрудников (отношение внутри микросоциума)	39% сотрудников относятся лояльно и доброжелательно
Участие во внеучебной деятельности	58% опрошенных положительно относятся к участию учащихся с ОВЗ и инвалидностью

Приведенная модель социокультурной среды вуза для студентов с ОВЗ и инвалидностью и практическая оценка ее условий на примере ФМБДА ИБДА РАНХиГС может применяться для любого вуза, где обучаются студенты данной категории. По похожей схеме условия инклюзивной среды можно изучать и в других вузах. Их исследование и коррекция при необходимости будут способствовать привлечению абитуриентов с особыми образовательными потребностями, а также более эффектно к развитию социокультурной среды и внедрению инклюзивного образования. Это отвечает положениям ФГОС 3-го поколения и Закону «Об образовании в Российской Федерации».

Задания для самостоятельной работы

1. Опишите развернуто, какие мероприятия (культурные, спортивные, другие) проводились или могут проводиться в вашем вузе для лиц с ОВЗ и инвалидностью и с их участием. Дайте характеристику влияния подобных мероприятий на восприятие студентов с ОВЗ и инвалидностью другими учащимися и на процесс их социализации в студенческом сообществе.

2. Узнайте, действует ли в нашем вузе волонтерская организация. Опишите ее основные задачи и деятельность в отношении студентов с ОВЗ и

инвалидностью.

Вопросы для самопроверки

1. Какие факторы образуют социокультурную среду вузов?
2. Каково определение социокультурной среды вуза для лиц психофизическими отклонениями?
3. Какие внутренние факторы социокультурной среды вузов вы можете назвать?
4. Какое влияние оказывает социокультурная среда на адаптацию и социализацию студентов с ОВЗ и инвалидностью?
5. Какая социокультурная среда создана в вашем учебном заведении для лиц с ОВЗ и инвалидностью?

Список использованной и рекомендованной литературы

1. Бурбуковская Е.А., Савченко В.С. Личностное становление студента в контексте досуговой сферы социокультурной среды вуза / Высшее образование. 2011. Вып.6.
2. Макаренко А.С. О воспитании молодежи. – М.: Трудрезервиздат, 1951. – 400с.
3. Мудрик А.В. Социальная педагогика.- М.:Академия, 2013.
4. Степашко Л.А. Философия и история образования. – М.:Изд-во МПСИ, 2003.

3.6. Специфика обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью

В данном параграфе будут рассмотрены особенности обучения студентов с ОВЗ и инвалидностью различных нозологий, которые важно учесть при организации инклюзивного образования в вузах, а также педагогические методики и подходы к их обучению, изучено применение технических средств и дидактических пособий для их обучения в зависимости от вида дефекта (рис. 3.6).

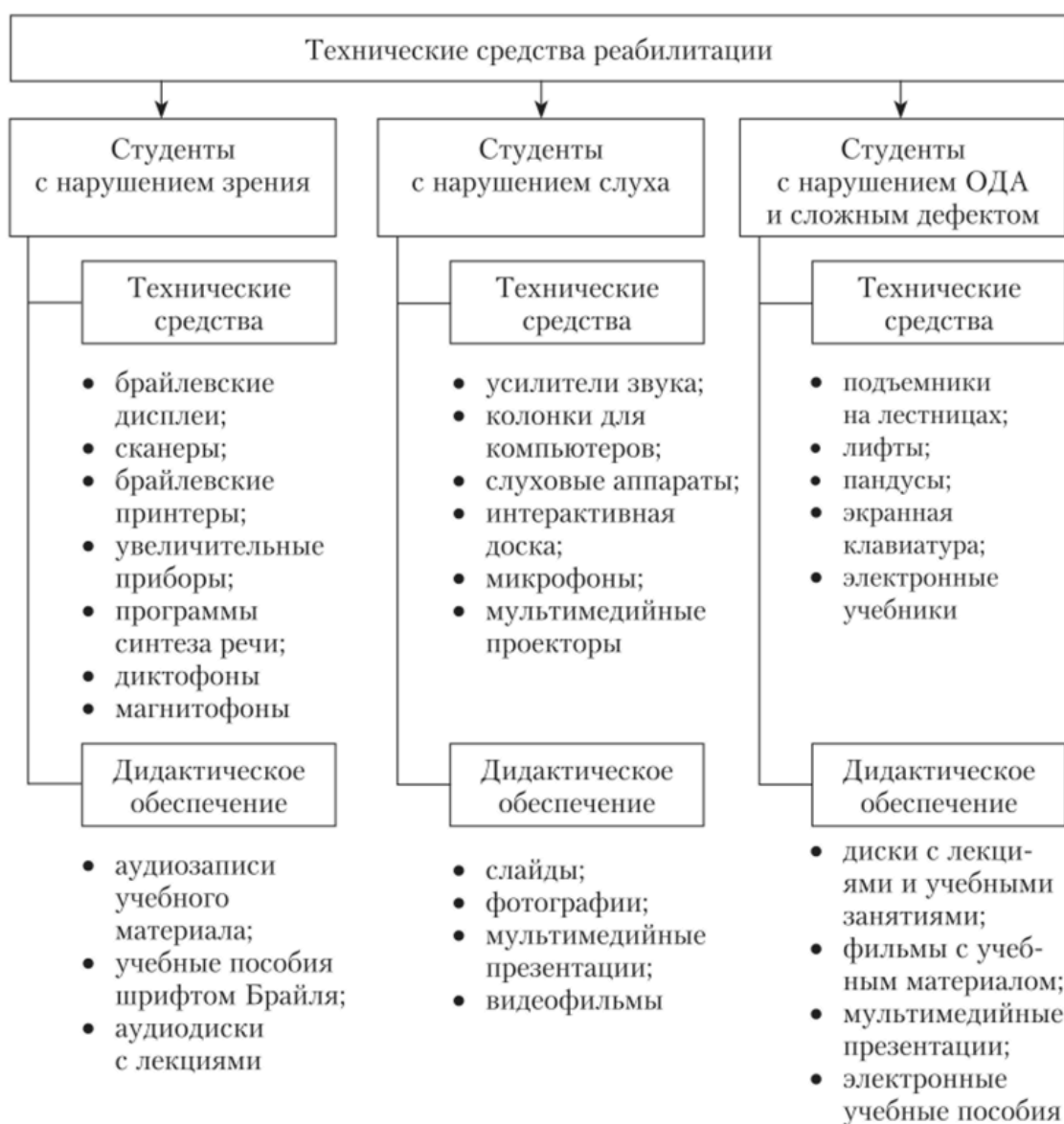


Рис. 3.6. Технические средства реабилитации по видам нозологий инвалидности

На данной схеме были объединены виды технических устройств и дидактических пособий, применение которых в учебном процессе необходимо для реализации обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью различных нозологий. Указанные виды технических средств и дидактических пособий не исчерпывают все применяемое на практике техническое оснащение учебного процесса для лиц с ОВЗ и инвалидностью, к тому же оно постоянно обновляется и модернизируется. Однако эта схема отображает реальную ситуацию применения вспомогательных средств в образовательном процессе в обследованных авторами вузах. Отметим, что в большинстве учебных заведений доступна к применению небольшая часть этих средств, что связано с их высокой стоимостью и низкой применяемостью в учебном процессе. Многие учебные заведения оснащают учебный процесс без учета вида индивидуальных отклонений и особых образовательных потребностей

учащихся.

Помимо применения технических средств для адаптации учебного процесса под особые потребности студентов с ОВЗ и инвалидностью, необходима возможность выбора образовательных форм, методов и подходов. Для учащихся с ОВЗ и инвалидностью следует выбирать формы обучения с учетом их потребностей, возможностей и нозологий (табл. 3.6).

Таблица 3.6.

Зависимость выбора формы обучения в высшем образовании от вида дефекта

Вид нарушения	Формы обучения
Студенты с соматическими заболеваниями	Очная, очно-заочная и заочная формы обучения; дистанционное образование должно применяться только по необходимости. Приоритетно очное обучение
Глухие и слабослышащие студенты	Очная, очно-заочная и заочная формы с применением аудиальных технологий; дистанционное обучение
Слепые и слабовидящие студенты	Очная, очно-заочная и заочная формы с применением визуальных технологий; дистанционное обучение
Студенты с нарушениями ОДА	Очная, очно-заочная и заочная формы обучения в зависимости от степени нарушения; дистанционное обучение с применением очных технологий обучения
Студенты со сложным дефектом	Преимущественно дистанционное обучение

Для всех учащихся с ограничениями жизнедеятельности подходит такая форма получения высшего образования, как дистанционное образование. При его реализации необходимо учесть некоторые негативные аспекты, связанные с качеством получаемого образования по этой форме; его техническим оснащением со стороны вузов и со стороны студентов при домашнем обучении; рядом психологических барьеров: сложностями с мотивацией к обучению и организацией учебного графика, отсутствием реального общения с коллективом учащихся и преподавателей, трудностями в социализации. Положительные аспекты дистанционного образования и его преимущества для каждой группы учащихся с отклонениями различных нозологий будут рассмотрены ниже.

Далее рассмотрим организацию учебного процесса и применение специальных технологий обучения студентов с ОВЗ и инвалидностью различных нозологий с учетом вида нарушения. В настоящее время в вузах не ведется статистический учет студентов с инвалидностью по различным

нозологиям, поэтому условия обучения, техническое обеспечение и применяемые подходы и методы не всегда отвечают потребностям данной категории учащихся. Однако для реализации инклюзивного образования важен учет потребностей не «среднего» студента с психофизическим дефектом, а нужды и ограничения в обучении для каждого учащегося.

Специфика обучения студентов с соматическими заболеваниями

Студенты, имеющие инвалидность и ОВЗ, связанные с соматическими нарушениями, представляют самую большую группу среди учащихся с физическими нарушениями. К группе соматических заболеваний мы относим следующие: болезни эндокринной системы (в том числе диабет), злокачественные новообразования, болезни системы кровообращения, болезни органов дыхания, болезни органов пищеварения, болезни костно-мышечной системы. Иногда эту группу лиц с ОВЗ и инвалидностью называют «скрытыми» инвалидами, так как их дефект незаметен внешне, но оказывает влияние на всю жизнедеятельность субъекта. При обучении и последующей профессиональной деятельности они не нуждаются в специальных технических средствах реабилитации и эргономической адаптированной среде.

Однако у данной группы студентов существует ряд психологических и физиологических особенностей, которые необходимо учесть при организации их обучения в вузе. К психофизиологическим особенностям мы относим: астенические проявления, низкую работоспособность и продуктивность, ипохондрию, а в некоторых случаях астено-невротическую акцентуацию характера, невротичность, наличие фобий, часто преобразующихся из страха о своем здоровье, уклонение от активной деятельности.

Могут также иметься нарушения когнитивного спектра, вызванные длительной болезнью, тяжелым лечением, общим ослаблением организма, пробелы в полученных ранее знаниях. Иногда это приводит к задержкам психического развития, ослабляет внимание и память.

Приведенные выше психофизиологические особенности студентов данной категории необходимо учитывать при организации учебного процесса и отборе методик. Для студентов с соматическими заболеваниями, у которых не поражены опорно-двигательные функции и органы чувств, зачастую достаточно повысить степень учета эргономических требований к учебным материалам, чтобы студент с ОВЗ сам мог выбрать размер и тип шрифта при просмотре полученного материала на экране, убрать или переместить рисунки и т.п., изменить цвета, используемые при оформлении текста, подобрать степень яркости и контраста [1]. Для них важно дозирование нагрузки при обучении, равномерное распределение ее в течение всего семестра. Целесообразен контроль знаний в течение семестра, чтобы к началу зачетно-экзаменационных мероприятий это студенты не перегружались заучиванием больших объемов материала. Текущая

отчетность в период обучения может быть зачтена как итоговое мероприятие и освобождать от сдачи зачета или экзамена. Преподаватель при работе с учащимися с соматическими заболеваниями должен проводить отбор учебного материала для них, предлагать к изучению основные положения дисциплины, уменьшать объем заданий. Это связано с тем, что перегрузка в процессе обучения отражается на состоянии здоровья у этой группы учащихся и может приводить к его ухудшению.

Обучение студентов с соматическими заболеваниями требует особого внимания и поиска подходов в высшей школе, усилий преподавателей, изменения организации учебного процесса. Это очень затратный и сложный процесс, который пока невозможно реализовать в массовом высшем образовании.

Специфика обучения студентов с отклонениями по зрению

К этой большой группе мы отнесем слепых от рождения, раноослепших и студентов, имеющих нарушения зрения. Рассматривая вопрос особенностей включения в обучение лиц со зрительными нарушениями, необходимо исследовать педагогические технологии и специальные средства, применяемые в высшем образовании.

Целесообразность и эффективность включения лиц со зрительными нарушениями в учебный процесс доказаны давно. Как указывают В. И. Шевцов и М. Л. Рощина: «В нашей стране и за рубежом имеется обширный опыт успешного интегрированного (на общих основаниях, в обычных группах) обучения слепых и слабовидящих в учебные заведения высшего и среднего профессионального образования».[Шевцов] Для улучшения их образования необходимо применять техническое оснащение и специальные учебные пособия.

Технические средства реабилитации. Обучение студентов с нарушениями зрения требует системного подхода, включающей возможность работы с компьютерами и другой техникой, работу в сети Интернет, реальное и интерактивное взаимодействие с преподавателями, помощь психологов и педагогов в социальной адаптации, а также помощь сотрудников вуза и ассистентов при работе с техникой и документами.

К специальным средствам обучения слепых относятся компьютеры, оборудованные брайлевскими дисплеями, специальное программное обеспечение, сканеры, брайлевские принтеры, поддерживающие рельефно-точечную печать, увеличительная техника, программы синтеза речи. Эти технические средства позволяют преобразовывать тексты на язык Брайля или воспроизводить их в устной форме, что существенно облегчает процесс обучения.

Эргономические условия. Для обучения студентов с нарушениями зрения необходимо оборудовать специальную среду в вузе, в частности надписи в помещениях и лифтах должны дублироваться по системе Брайля, первые и последние ступени лестниц выделены контрастным цветом, особую

важность имеет освещенность кабинетов и рабочих мест. Не допускаются темные шторы на окнах, освещение должно быть максимально доступным. При обучении в вузе студенту с отклонениями по зрению необходимо занимать первые ряды и парты, желательно около окна, однако здесь следует учитывать особенности дефекта и показания офтальмолога.

Специальные условия. Сопровождение лице нарушениями зрения в ходе учебного процесса представляет большую важность. Им требуется помощь и поддержка психолога, иногда в учебном помещении их сопровождают представители или родственники, также необходимо участие студенческого коллектива.

Методические особенности. Преподавателям при работе с группой студентов, где есть учащиеся с отклонениями по зрению, стоит учесть некоторую специфику подачи учебного материала: обязательно произносить весь учебный материал вслух, следя за дикцией и скоростью речи; при заметном утомлении студента позволять ему покинуть аудиторию на некоторое время для отдыха; разрешать студенту отвечать устно, когда другие выполняют письменные работы; разрешать использовать диктофон для записи лекций и семинаров; мотивировать учащегося к дальнейшему обучению и преодолению трудностей.

Стоит отметить, что слепота не является серьезной преградой для обучения и трудоустройства. Студенты с нарушениями зрения могут успешно воспринимать учебный материал на слух, работать с компьютером и в сети Интернет при помощи специальных программ, общаться с окружающими учащимися и выбирать достаточно большой спектр специальностей. Использование этих средств позволяет решать методические задачи обучения, к которым относятся широкие возможности доступа к различным научным и информационным источникам, библиотекам, обучение работе с техникой, обучение компьютерной грамотности, что важно в будущей профессиональной деятельности. Также при вузах важно иметь ряд основных учебников на языке Брайля и литературы по вопросам педагогики и психологии лиц с ОВЗ и инвалидностью.

Опыт одной из ведущих организаций по разработке новых тифлотехнологий Нижегородского государственного университета им. И. И. Лобачевского подтверждает возможности обучения студентов с нарушениями зрения и практически реализует его. Здесь создан первый центр для обучения инвалидов с применением компьютерных технологий. Студенты могут работать на компьютерах, оснащенных специальной аппаратурой для передачи информации в рельефно-точечном виде шрифтом Брайля, а также с использованием озвучивания компьютерных программ и документов. Специалисты тифлоцентра обучают студентов оформлению документов и работе с оргтехникой. Как указывают сотрудники тифлоцентра ИГУ им. И. И. Лобачевского: «Компьютерные тифлотехнологии положены в основу системы разносторонней поддержки процесса получения инвалидами по зрению

высшего и среднего професенонального образования, разработанной и функционирующей в тифлоинформационном центре [Шевцов].

Для учащихся со сложными дефектами зрения и полной слепотой эффективна надомная форма обучения в виде дистанционного образования. Под дистанционной формой обучения будет пониматься «получение образования без посещения учебного заведения с помощью современных информационно-образовательных технологии и систем телекоммуникации». [Коджаспирова] При этой форме обучения студенты с помощью специальных программ и технических средств могут прослушивать учебный материал и общаться с преподавателем. И. Б. Федоров отмечает, что «активное внедрение информационно-коммуникационных технологий в систему профессионального интегрированного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья открывает качественно новые возможности их профессиональной реабилитации и подготовки».[Федоров] Дистанционное образование для студентов с ОВЗ и инвалидностью тоже должно применяться с учетом вида нарушения и быть адаптированным под разные потребности. Важным элементом в развитии дистанционного образования является также организация общения студентов посредством социальных сетей в учебных заведениях, интерактивных клубов, форумов, что улучшает процесс социализации и способствует обучению лиц с инвалидностью.

Для внедрения и реализации дистанционного обучения на современном этапе его развития необходимы: разработка нормативных правовых актов в отношении дистанционного обучения студентов с инвалидностью; повышение квалификации педагогического состава учебных заведений; изучение технических средств и методических основ с учетом нозологий инвалидности.

Психологические особенности. Лица с нарушениями зрения часто имеют высокий интеллект, однако их дефект значительно сказывается на их обучении и социализации в вузах. Обычно студенты с нарушениями зрения хорошо учатся, прилежны, интровертированы. Однако они часто некоммуникабельны. имеют проблемы с пространственной ориентировкой, что может вызывать невротические проявления.

Специфику обучения лиц с инвалидностью по зрению составляют условия психологической адаптации к образовательной среде вузов. В связи с нарушениями зрительного анализатора у этих студентов складывается особое отношение к окружающим, поэтому воспитание активной жизненной позиции, уверенности в своих силах, подготовка к профессиональной деятельности, обучение работе с компьютерной техникой являются важными итогами социальной реабилитации в условиях вуза и профессионализации.

Специфика обучения молодых людей с отклонениями по слуху

Обучение студентов, имеющих различные нарушения слуха — глухих, раноогловших и слабослышащих, достаточно распространено, но при этом

требуется учитывать специфику этого дефекта и применять особые образовательные технологии. Для них целесообразнее обучение в небольших группах с привлечением специальных педагогов и сурдопереводчиков.

Технические средства реабилитации. В некоторых учебных заведениях создаются специальные аудитории, где студенты со слуховыми нарушениями могут заниматься при помощи специальной усилительной аудиоаппаратуры и иметь доступ к сети Интернет. К техническим средствам реабилитации инвалидов по слуху относятся индивидуальные слуховые аппараты, звукоусиливающая аппаратура, специальные компьютерные программы Hear the World. Speech W и др. Мультимедийные устройства сопровождения учебного процесса, интерактивная доска, компьютеры с колонками и колонки, установленные по периметру лекционного зала, микрофоны.

Эргономические условия. Помимо технических средств необходимо применение различных визуальных технологий: стендов с учебной и организационной информацией, «бегущей строки» на занятиях при презентации учебного материала и в учебных помещениях, студенту с нарушениями слуха лучше иметь место в учебной аудитории или зале на первой парте или в первом ряду.

Специальные условия. При тяжелых нарушениях слуха необходимо сопровождение в учебном процессе сурдопереводчиком, однако на современном этапе в массовом высшем образовании такая должность не предусмотрена. Кадровое обеспечение учебного заведения для обучения лиц с инвалидностью и нарушениями по слуху должно включать психолога, сурдопереводчика, социального работника и специалиста по инклюзивному образованию. В настоящее время достаточное количество учащихся с нарушениями слуха используют кохлеарный имплант, который позволяет им успешно обучаться и овладеть речью практически в полной мере.

Методические особенности. Учебные заведения должны подстраивать учебный процесс под образовательные потребности этой группы студентов, в частности лекционные занятия должны сопровождаться дублированием представления вербального учебного материала с помощью мультимедийных презентаций или бегущей строки с текстом лекций.

К физическим особенностям обучения инвалидов по слуху относятся следующие: «В случае тяжелой тугоухости, наступившей в раннем возрасте, отсутствие или резкое недоразвитие речи не только лишает ребенка средства общения с окружающими, но и обуславливает наглядно-образный характер мышления, сближающийся с мышлением глухонемого, необученного словесной речи».[Власова]

Обучаться студенты с нарушениями слуха могут по всем видам образовательных форм: очной, очно-заочной, заочной, экстернат. Преимуществами выбора дистанционной формы обучения для таких студентов являются: возможность обучаться в домашних условиях, в индивидуальном темпе, общаться с преподавателем посредством компьютера,

изучать учебный материал в печатном виде. Стоит отметить, что личное присутствие на занятиях (при обучении очной формы) — более эффективная и распространенная форма обучения.

При обучении в учебном заведении высшего образования лиц с отклонениями по слуху преподавателю важно использовать такие педагогические средства, как четкое произношение и достаточная громкость голоса; в случаях необходимости использовать микрофоны; стоять лицом к аудитории; учитывать наглядность учебного материала; возможность практических опытов; доступность беседы и дополнительных объяснений; использовать нетрадиционные средства обучения (деловые игры, круглые столы, вебинары). Во многих случаях нарушения слуха могут отразиться на речевом развитии. Поэтому студентам с врожденной глухотой и ранооглохшим достаточно сложно отвечать устно, защищать рефераты и проекты, выступать с групповыми презентациями. Для них должна быть предоставлена возможность письменных ответов и работ.

Психологические особенности. К ним можно отнести повышенную эмоциональность, экстравертность, которая формируется в связи с особенностями общения - жестами и мимикой, эмоционально-лабильный тип личности и в некоторых случаях демонстративность. К сильным сторонам личности лиц с нарушениями слуха относятся мотивация к достижениям, сильно развитая зрительная память, устойчивое внимание, хорошее наглядное мышление, коллективизм. Нарушения слуха часто приводят к нарушениям в письменной и звуковой речи учащихся.

Как уже не раз говорилось, глухота препятствует социализации сильнее, чем слепота. Как следствие, один из основных вопросов обучения студентов с нарушениями слуха это устройство и организация образовательной среды для налаживания коммуникаций с окружающими и улучшения процесса социализации. У студентов с нарушением слуха нарушен процесс коммуникации, поэтому при включении их в общую образовательную среду надо обратить внимание на принятие их группой и внимательное отношение к ним со стороны административного и преподавательского коллективов. Этому могут способствовать мероприятия, развивающие духовную, культурную, физическую сферы жизни, улучшающие процесс общения и адаптации к окружающей среде, к учебной группе, различные внеучебные встречи.

Специфика обучения студентов с нарушениями ОДА и сложными дефектами

В данную группу мы включим учащихся с ДЦП с последствиями полиомиелита, с врожденными патологиями ОДА, с приобретенными недоразвитием или деформацией ОДА, с ампутированными конечностями, с комбинированными дефектами. Самую большую группу здесь образуют учащиеся с ДЦП, которые в большинстве случаев имеют сохранный

интеллект и большие сложности с перемещением до места учебы. Для студентов с нарушениями ОДА наиболее важны физические условия и эргономичность среды в образовательном учреждении. Здание учебного учреждения должно быть специально приспособлено, иметь пандусы, широкие дверные проемы и коридоры, оборудованные санузлы, лифты, подъемники на лестницах.

Технические средства реабилитации. При организации обучения студентов с нарушениями ОДА, а также со сложными дефектами важно учитывать невозможность совершения большинства физических действий этими учащимися. Со стороны технических средств реабилитации важно предусмотреть возможность ввода информации на компьютеры с помощью специальной клавиатуры или экранной клавиатуры. Также необходимо обеспечить возможность использования вместо компьютеров планшетов и электронных учебных пособий. В зависимости от формы вторичного дефекта необходимо оснащение учебного процесса приборами для улучшения зрительного или слухового восприятия: лупами, усилителями звука, микрофонами.

Эргономические условия. Физические условия образовательной среды вуза представляют для данной категории учащихся основное значение при выборе учебного заведения. В связи с ограничением в передвижении - маломобильностью - необходимо оснастить все учебные корпуса, общежития и другие учебные здания пандусами, поручнями, лифтами, подъемниками на лестницы, адаптированными санузлами и помещениями для питания. Благодаря реализации программы «Доступная среда» маломобильные учащиеся имеют возможность добираться до учебных заведений при помощи родителей или самостоятельно. Большинство вузов имеют эргономические условия хотя бы в одном из корпусов для их обучения. Однако проблема организации физической среды до сих пор существует в некоторых из учебных учреждений.

Специальные условия. Для учащихся с различными двигательными нарушениями бывает тяжело находиться длительное время в одном положении на учебном занятии, в связи с этим они должны иметь возможность выйти на короткое время в коридор, рекреацию или в специально отведенное помещение для разгрузки, снятия мышечного напряжения и релаксации.

Методические особенности. Методы и формы обучения для студентов с нарушениями ОДА могут быть достаточно разнообразны, в основном они зависят от степени дефекта и ограничения движений. При их обучении эффективны наглядные и словесные методы, у большинства учащихся не нарушены интеллектуальное развитие и процесс коммуникации, однако им достаточно сложно социализироваться в новом сообществе, так как дефекты часто заметны окружающим и могут вызывать неприятие.

При тяжелом дефекте ОДА или множественных дефектах студентам

предпочтительно выбирать обучение на дому удаленную форму образования. Эта форма обучения достаточно эффективна, дает широкие возможности выбора образовательных учреждений и направлений подготовки. Большой эффект дает применение дистанционного образования совместно с очной формой, присутствие лиц с нарушениями ОДА и другими дефектами на некоторых учебных занятиях, лекциях, культурных мероприятиях, экскурсиях, выездных занятиях.

При средней сложности дефекта возможно включение в высшее образование в форме мейнстриминга. Учащиеся с нарушениями ОДА могут посещать внеучебные мероприятия вместе с другими студентами, участвуют в программах дополнительного образования, общаются с окружающими и обогащают свои знания и опыт.

Для студентов с легкими двигательными дефектами подходит обучение в вузе по всем формам обучения: очной, очно-заочной и заочной.

Как подчеркивает директор Института проблем инклюзивного образования С. В. Алехина: «У детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (при этом при отсутствии, как правило, сопутствующих нарушений слуха и зрения) на первый план помимо создания безбарьерной архитектурной среды, как важнейшего для них условия организации образовательных условий, выходят особенности построения программно-методического обеспечения, в частности, организации педагогического процесса в соответствии с операционально-деятельностными возможностями ребенка-инвалида вследствие ДЦП». [Алехина] Эти особенности важно учесть и при организации обучения студентов с нарушениями ОДА в вузах.

Нежелательно обучение в массовом высшем образовании по очной и другим формам обучения для лиц, имеющих двигательный дефект в сочетании с психическим заболеванием, умственной отсталостью, патологиями развития анализаторов (зрения, слуха), с нарушениями речи и комбинированными дефектами. Для них должно быть реализовано дистанционное обучение по выбранным направлениям подготовки или специальностям.

Психологические особенности. У студентов с нарушениями ОДА в зависимости от выраженности дефекта формируются особенности психического состояния: чувствительность, низкая самооценка, мнительность, склонность к негативным прогнозам своего будущего, истероидность, агрессивность. У учащихся с данной формой нарушений возможны нарушения внимания, повышенная утомляемость, конфликтность, перепады настроения, повышенная инертность, что может препятствовать их обучению и общению с окружающими. У данной группы лиц наблюдаются «такие нарушения личностного развития, как пониженная мотивация к деятельности, страхи, связанные с передвижением, падением, сном и общением». [Староверова] Эти психологические особенности важно

предусмотреть при организации учебного процесса и общении студентов с преподавателями в ходе занятий.

Студенты с нарушениями ОДА имеют проблемы с пространственной ориентировкой. Часто они не способны работать с картами, ориентироваться на местности, что важно учесть при организации учебного процесса.

Общая характеристика обучения молодых людей с инвалидностью разных нозологических групп

Рассмотрев особенности организации образовательной среды и учебного процесса для студентов с ОВЗ и инвалидностью с разными видами нарушений, выделим особенности организации инклюзивного образования в системе высшего образования для всех категорий инвалидов. Для студентов с ОВЗ и инвалидностью независимо от вида нарушения необходим здоровьесберегающий подход в образовании, включающий отбор учебного материала и уменьшение его объема для изучения; дозирование учебной нагрузки; уменьшение объемов домашних и аудиторных заданий; постоянный контроль знаний в течение периода обучения с возможностью отмены итоговых зачетно-экзаменационных мероприятий; возможность индивидуального опроса.

К общим чертам инклюзивного образования стоит отнести то, что у студентов с особыми образовательными потребностями нет необходимости подстраиваться под существующую образовательную систему, наоборот, должны быть созданы условия и подходы, отвечающие возможностям каждого учащегося. В настоящий период сектор высшего образования для учащихся с инвалидностью и ОВЗ представлен учреждениями специального образования, образовательными учреждениями, имеющими на своей базе центры обучения лиц с различными видами инвалидности, а также вузами, имеющими инклюзивную ориентацию. При этом большая часть вузов имеет ограниченные условия или не имеет их вообще для приема и обучения студентов с инвалидностью. Выделенные группы лиц, имеющих отклонения по зрению, слуху, нарушения ОДА, а также сложные дефекты, нуждаются в особой поддержке со стороны образовательного учреждения и учете этого при организации учебного процесса: педагогических технологиях, средствах обучения, методах и приемах педагогической работы с учетом особенностей формы отклонения.

К психолого-педагогическим аспектам инклюзивного образования относится вопрос организации социокультурной среды в вузе для лиц с ОВЗ и инвалидностью, который был рассмотрен в параграфе 3.5. Отметим, что социокультурная среда учебного учреждения при обучении лиц с отклонениями должна включать в себя создание благоприятного эмоционального климата при образовательном процессе, поддержание духа сотрудничества и взаимопомощи, осознание и принятие особенностей и индивидуальности каждого студента, позитивную мотивацию к учебе,

общению, участию во внеучебной деятельности. Этому способствуют правильно построенный процесс адаптации, четкий регламент и организация учебных занятий, а также проведение различных совместных внеучебных мероприятий (олимпиад, конференций, экскурсий, поездок, КВН, концертов, поэтических вечеров, работу кружков и клубов). Это сближает учащихся в ходе неформального общения и улучшает их позиции в студенческом коллективе.

Для приспособления учебного процесса к особым образовательным потребностям учащихся с различными нозологиями необходима адаптация учебных программы. Примерами такой адаптации являются:

- вариативные учебные планы и программы;
- вариативные схемы обучения, учитывающие индивидуальные особенности, потребности и возможности студентов из числа инвалидов;
- введение предметных коррекционных курсов по фундаментальным дисциплинам в течение первых трех лет обучения (в учебных часах — по убывающей);
- введение в образовательную программу дисциплин, обеспечивающих в дальнейшем профессиональную интеграцию инвалидов на рабочих местах;
- увеличение сроков освоения образовательной программы (в соответствии с действующими нормативными правовыми актами);
- поддержка образовательного процесса - организационная, реабилитационная, информационная, техническая, кадровая — в виде специальных и дополнительных услуг;
- формирование инфраструктуры университета как универсальной среды;
- предоставление специальных технических средств обучения и технических средств реабилитации, которыми оборудованы автоматизированные рабочие места студентов и преподавателей. [Крикун]

В вузах чаще всего применяются следующие формы организации целостного педагогического процесса: фронтальная, групповая, парная и индивидуальная. При фронтальной форме недифференцированное задание дается всей группе, и все учащиеся участвуют в опросе. При групповой работе «каждая группа коллективно решает одну проблему, совместно овладевает общей темой, результаты работы зависят от общих сложенных усилий». [Пидкасистый] В функции преподавателя входят постановка задачи перед группой, проведение инструктажа, наблюдение за деятельностью учащихся, коррекция и оценивания их работы. Группы обычно включают от трех до пяти членов. Видом групповой формы является парная форма обучения, при которой образуются группы по два человека (например, при обучении иностранным языкам для диалогового общения между студентами). При индивидуальной работе каждый обучающийся «включается в учебный процесс по заданию и под контролем» преподавателя или по своему

желанию, а также в меру своих возможностей и способностей.

Как можно заключить:

- для слабослышащих и глухих студентов подходят групповая и индивидуальная формы обучения, при фронтальной форме они могут не воспринять учебную информацию полностью и дать недостаточный ответ. Допускается использование любых методов обучения, но с учетом вида нарушения и дополнительными техническими средствами, увеличивающими степень восприятия и наглядность;

- для студентов с нарушениями зрения подходят индивидуальная и групповая формы обучения, фронтальный вид организации учебного процесса нежелателен, так как не учитывается дифференциация возможностей учащихся. Возможно применение неинтерактивных и интерактивных методов обучения с использованием специальных технических средств и возможностью дополнительного внимания к этим лицам;

- для студентов с нарушениями ОДА и другими физическими нарушениями подходят все формы обучения, однако различные подвижные задания для них невозможны. Есть возможность применять любые методы обучения;

- для учащихся со сложными, комбинированными дефектами не подходят фронтальная и групповая формы обучения, им нужно индивидуальное внимание преподавателя, возможность дополнительного объяснения материала, применения традиционных и специальных методов обучения. Интерактивные методы могут использоваться ограниченно. Обучение должно быть организовано с учетом выраженности того или иного дефекта при помощи специальных средств обучения и с участием вспомогательных лиц — сурдо- и тифлопереводчиков, тьюторов, возможно, родителей или лиц, их замещающих.

При внедрении инклюзии в массовое образование важно учесть необходимость включения в учебный план некоторых специальных и коррекционных дисциплин для учащихся с ОВЗ и инвалидностью, в которых учтена специфика их дефекта и особые образовательные потребности.

Другим специфическим аспектом при реализации инклюзивного образования является индивидуализация учебных планов и сроков обучения, согласно рекомендациям медико-социальной экспертизы и образовательным положениям вузов. В некоторых случаях сроки обучения студентов этой категории могут быть увеличены, но не больше чем на один год. Это может быть обусловлено необходимостью проходить длительное лечение в период обучения, изменениями в учебных планах и добавлением адаптивных учебных курсов, личными потребностями студентов с инвалидностью.

При организации обучения студентов с ОВЗ и инвалидностью важно предусмотреть возможность прохождения учебных практик, которые способствуют профессиональной адаптации и дальнейшему трудоустройству учащихся.

Для лиц с инвалидностью проблема поиска места практики и ее прохождения решается сложнее, чем для других учащихся. В вузах студенты в основном проходят учебно-производственную и преддипломную практики. При организации практики важно учитывать возможности выполнения работы на месте практики, потребности учащегося и имеющиеся для него условия в организации. Очень часто лицам с ОВЗ и инвалидностью работодатели отказывают в приеме на практику, отдавая предпочтение другим студентам без психофизических дефектов. В связи с этим место практики учащимся данной категории должен обеспечивать вуз на своей базе или по договору с организациями, имеющими стажировочные и пилотные площадки для практики лиц с ОВЗ и инвалидностью. Для решения вопроса организации учебной практики необходимо привлекать родителей и представителей учащихся. Вузы должны образовывать на своей базе социальное партнерство с включением в него родителей или опекунов, различных общественных и частных организаций для организации и проведения практики и участия в последующем трудоустройстве учащихся с ОВЗ и инвалидностью. Как отмечено в рекомендациях по организации образовательного процесса для лиц с ОВЗ и инвалидностью: «При определении мест учебной и производственной практик для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья образовательная организация должна учитывать рекомендации медико-социальной экспертизы, отраженные в индивидуальной программе реабилитации инвалидов, относительно рекомендованных условий и видов труда». [Методические] Организация практик должна быть оформлена на нормативно-правовом уровне, как один из наиболее важных аспектов в высшем образовании для студентов с ОВЗ и инвалидностью. В положениях «О прохождении учебных практик» в вузах должна значиться форма организации и прохождения практики для учащихся с ОВЗ и инвалидностью, однако в настоящее время это не реализуется.

Участие студентов с ОВЗ и инвалидностью в учебных практиках имеет большое значение для их будущего профессионального становления и трудоустройства. При ознакомлении и работе в различных организациях во время практики студент с ОВЗ и инвалидностью показывает свои возможности, знания и умения, что способствует его знакомству с работодателем и трудоустройству после окончания обучения. В российской действительности лица с ОВЗ и инвалидностью сталкиваются с проблемами при трудоустройстве. В настоящее время заметно недоверие к приему на работу выпускников с ОВЗ и инвалидностью со стороны работодателей, которое отчасти можно устранить, привлекая представителей различных организаций и бизнеса к участию в защитах выпускных квалификационных работ, а также при системной работе вузов с ними.

В ходе обучения различным учебным курсам студент с ОВЗ и инвалидностью сталкивается с необходимостью прохождения текущей и итоговой аттестацией, проведение которых имеет некоторую специфику для

данной категории. При проведении этих мероприятий важно учитывать возможности студентов с инвалидностью различных нозологий и форму проведения (письменно, устно, на компьютерах), отвечающую возможностям учащихся. В некоторых случаях возможно увеличение сроков подготовки ответа на экзамене или защите для лиц с особыми образовательными потребностями. Отметим, что прохождение аттестаций является большой психофизической нагрузкой для студентов с нарушениями и требует разумной организации, внимательного отношения и помощи со стороны профессорско-преподавательского состава и сотрудников учебного заведения.

Формы обучения, технические средства, методики и подходы высшего образования применяются для лиц с ОВЗ и инвалидностью с учетом рекомендаций «Индивидуальной программы реабилитации инвалидов», которая выдается Федеральным государственным учреждением медико-социальной экспертизы. В большинстве случаев это инвалиды с детства, имеющие I, II или III группу инвалидности. В индивидуальной программе указывается перечень ограничений основных категорий жизнедеятельности. Из них выделяются способности к самообслуживанию, передвижению, ориентации, обучению, общению, трудовой деятельности, контролю над своим поведением. Также в программе указаны мероприятия медицинской реабилитации, профессиональной и социальной реабилитации. Медицинская реабилитация включает в себя следующие разделы: реконструктивная хирургия, восстановительная терапия, санаторно-курортное лечение, протезирование и ортезирование. Профессиональная реабилитация состоит из мероприятий профессиональной ориентации, профессионального обучения и переобучения, содействия в трудоустройстве и производственной адаптации. Эти мероприятия имеют столь же большое значение для человека с инвалидностью, как и различные формы лечения. Они способствуют развитию профессиональных качеств, адаптации и социализации в обществе, появляется возможность трудоустройства. В программе реабилитации и абилитации инвалида указывается список необходимых технических средств реабилитации. Этот документ принимается при поступлении студента с инвалидностью в вуз и используется для организаций условий обучения такого учащегося. В программе также указаны рекомендуемые направления, специальность и тип образовательного учреждения. Однако в качестве типа образовательного учреждения приведены только учреждения общего назначения и специальные для инвалидов, что не отвечает современным положениям об обучении лиц с ОВЗ и инвалидов. В настоящее время многие учебные заведения имеют инклюзивную ориентацию, грань между вузами общего и специального назначения исчезает и студенты могут выбирать и направляться в любой тип образовательного учреждения по своему выбору.

К особенностям учебного процесса в рамках инклюзивного образования можно отнести:

- организацию и выполнение самостоятельных работ;
- выполнение практических заданий и проектов;
- организацию ознакомительной, производственной и преддипломной практики с использованием стажировочных и пилотных площадок для лиц с инвалидностью;
- создание и использование портфолио студента с ОВЗ и инвалидностью;
- применение информативно-коммуникативных технологий;
- использование вместе с неинтерактивными методиками обучения интерактивных методов, таких как видеолекции, ролевые игры, case-study, тесты, форумы, онлайн-конференции и вебинары и других.

Задание для самостоятельной работы

Опишите, с какими видами педагогической помощи и поддержки лиц с ВОЗ и инвалидностью вы встречались при обучении в школе, в вузе. Дайте характеристику той помощи, которую вы готовы оказать в рамках образовательного процесса студентам с ОВЗ и инвалидностью.

Вопросы для самопроверки

1. Какие формы обучения подходят лицам со сложными видами нарушений и комбинированными дефектами?
6. Какие эргономические условия необходимы для обучения лиц с нарушениями ОДА?
7. Какие психологические особенности были выделены у группы лиц с нарушениями зрения?
8. Какие недостатки можно выделить в использовании дистанционного образования при обучении лиц с ОВЗ и инвалидностью?
9. Возможно ли продление сроков обучения для лиц с ОВЗ и инвалидностью?

Использованная и рекомендованная литература

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование: истории и современность. – М.: Педагогический университет, 2013. – 33с.
2. Власова Т. Л. О влиянии нарушения слуха на развитие ребенка. М. : Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1954. С. 19
3. Инклюзивное образование студентов с инвалидностью и ОВЗ с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий / под ред. Б.Б. Аймонтас. – М.: Из-во МГППУ, 2015.
4. Коджаспирова Г. М. Педагогика.
5. Крикун В. М., Бобкова О. Л. Принципы применения ИКТ в программах непрерывного интегрированного образования инвалидов. С. 93—97.
6. Методические рекомендации по организации образовательного

процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащенности образовательного процесса(утв. Министерством образования и науки РФ 8 апреля 2014 г. № АК-44/05вн) // Система«Гарант». URL: <http://base.garant.ru/70680520/>

7. Пидкасистый П. И. Психология и педагогика / под ред. П. И. Пидкасистого. 2-е изд. М.: Издательство Юрайт, 2011.

8. Шевцов В. И., Рощина М. Л. Поддержка образовательного процесса студентов-инвалидов по зрению // Высшее образование в России. 2009. № 8. С. 109—116.

9. Федоров И. Б. Изменение потребностей общества как движущий фактор совершенствования структуры инженерного образования // Интегрированное профессиональное образование инвалидов по слуху в МГТУ им. И. Э. Баумана : сб. научных трудов. М.: Изд-во МГТУ им. И. Э. Баумана, 2000.

3.7. Практические аспекты реализации инклюзивного образования

Современный этап развития образования для лиц с ОВЗ и инвалидностью характеризуется организацией условий для их полного включения в общий образовательный процесс, что соответствует целям инклюзивного образования. Инклюзивное образование совмещает в себе методы и приемы общей и специальной образовательных систем, создавая отдельную конструкцию, разработка методических основ которой происходит в настоящее время в российском образовании. Одним из методических вопросов инклюзивного образования является разработка и внедрение ряда учебных дисциплин, значение которых заключается в приспособлении образовательного процесса по направлениям подготовки или специальностям под потребности и возможности учащихся с ОВЗ и инвалидностью, в помощи в адаптации и социализации данной категории учащихся, в объединении учебного коллектива, развитии их когнитивных, интеллектуальных и профессиональных способностей.

Разработка и внедрение теории и практики адаптивного обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью закреплены на нормативно-правовом уровне. В частности, в Законе «Об образовании в Российской Федерации» указано, что «профессиональное обучение и профессиональное образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья осуществляются на основе образовательных программ, адаптированных при необходимости для обучения указанных обучающихся» (ст. 79). Адаптированные образовательные программы должны включать в себя специальные дисциплины, которые инвалиды могут посещать как отдельно от учебной группы, так и вместе со всем коллективом учащихся.

К модулям адаптивных дисциплин инклюзивного образования, реализуемых в разных учебных заведениях высшего образования, относятся дисциплины *психолого-педагогического блока*: «Специальная психология», «Виктимология», «Основы социальной работы», которые позволяют лицам с ОВЗ и инвалидностью глубже понять себя и окружающих, снять психологические барьеры, научиться общаться и взаимодействовать с коллективом, те же навыки может давать изучение этих дисциплин и учащимся без инвалидности, помогая стать толерантными, внимательными и воспринимать чужие недостатки как положительные различия в сообществе. Адаптивное свойство для лиц с ОВЗ и инвалидностью имеют дисциплины *информационно-компьютерного блока*. Они помогают освоению компьютерных технологий, работы с электронно-вычислительной техникой, специальных технических средств реабилитации, средств общения (электронной почты), которые могут использоваться в процессе обучения, а также при применении технологий дистанционного образования и электронного обучения. В некоторых учебных заведениях высшего образования для адаптации студентов первого курса к учебному процессу включены в учебный план *пропедевтические дисциплины*: «Введение в дистанционное образование», «Технологии и методики самоорганизации», «Методика работы с учебной информацией» в МГППУ; «Самоменеджмент» в ИБДЛ РАНХиГС. Далее рассмотрим дисциплину, относящуюся к блоку специальных *дисциплин по физической подготовке* учебных планов подготовки по направлениям или специальностям высшего образования — «Адаптивную физическую культуру» (ЛФК).

Адаптивные дисциплины реализуются в вузах в неполном объеме и часто не удовлетворяют всех потребностей в обучении у студентов с ОВЗ и инвалидностью. На это влияет ряд причин: ограниченность ресурсов учебных заведений, неготовность персонала и преподавателей к обучению лиц с ОВЗ и инвалидностью, отсутствие методик, приспособленных для студентов с инвалидностью различных нозологий. Для развития теории и практики адаптивного обучения в настоящий период имеют смысл накопление и анализ практического опыта обучения адаптивному спорту с последующим распространением в вузах. Именно практический опыт будет способствовать развитию АФК с учетом классификации видов нарушений по различным нозологиям, выявлению проблем в реализации АФК и развитию этого направления. В данном параграфе приведен практический опыт организации спортивных мероприятий для студентов с ОВЗ и инвалидностью, что является актуальной темой для изучения и практического применения, в связи с тем что в системе высшего образования в настоящее время такие мероприятия организуются нечасто. Этому препятствует то, что инициативы и возможности студентов с ОВЗ и инвалидностью часто сталкиваются с непониманием и опасениями администрации вузов, нехваткой ресурсов, недостаточной организацией безопасности при проведении

спортивных мероприятий. Организацию и проведение спортивных мероприятий в вузах можно рассматривать как практическую цель и результат обучения дисциплине «АФК».

Для понимания общего смысла учебной дисциплины «АФК» рассмотрим ряд авторских определений ЛФК. Исследователь этого научного направления С. П. Евсеев отмечает, что ЛФК «по праву признается специфической самостоятельной образовательной областью целостной сложноорганизованной педагогической системы и рассматривается как часть традиционной физической культуры, задачи, средства, методы, организационные формы и компоненты которой направлены на решение педагогических проблем с инвалидами и лицами, имеющими особенности психофизического развития, располагая широкими возможностями для коррекции и реабилитации лиц, не приспособленных к нормальной жизнедеятельности» [Евсеев].

И. А. Поздняков так определяет АФК: «...вид физической культуры человека с отклонениями в состоянии здоровья (инвалида) и общества. Это деятельность и ее результаты по созданию готовности человека к жизни; оптимизации его состояния и развития; процесс и результат человеческой деятельности».[Поздняков]

Д. Л. Акбирова считает, что АФК как учебная дисциплина «ставит перед собой цели и решает задачи восстановления и поддержания физических навыков, нормирует физические нагрузки в соответствии с индивидуальными особенностями организма человека»[Акбирова].

В рамках изучения теоретических положений учебной дисциплины «АФК» представляют интерес ее цели, связанные с психологическими преобразованиями в личности студента с инвалидностью различных нозологий и общим оздоровлением учащихся с ОВЗ. Отметим, что к видам занятий по «АФК» относятся не только занятия физическими упражнениями со студентами, имеющими физические отклонения, и выполнение в ходе изучения данной дисциплины письменных работ рефератов, но также и лечебная физическая культура, и здоровый образ жизни, и активный отдых. В рекомендациях по организации образовательного процесса для инвалидов и лиц с ОВЗ выделен следующий порядок освоения дисциплины: «Это могут быть подвижные занятия адаптивной физкультурой в специально оборудованных спортивных, тренажерных и плавательных залах или на открытом воздухе, которые проводятся специалистами, имеющими соответствующую подготовку. Для студентов с ограничениями передвижения это могут быть занятия на настольном, интеллектуальным видам спорта» [Методические].

Выделим общие и частные цели АФК и рассмотрим их подробнее в отношении лиц с ОВЗ и инвалидностью (табл. 4.3).

Таблица 3.6.

Общие и частные цели дисциплины «Адаптивная физическая культура»

Общие цели	Частные цели		
	физические	социальные	личностные
Физические	Физические	Социализация и интеграция	Оздоровительные
Социальные	Адаптационные	Социальные	Досуговые
Личностные	Лечебные	Социокультурные	Психологические

К общим целям ЛФК относятся максимально возможное развитие жизнеспособности человека, имеющего устойчивые отклонения в состоянии здоровья и (или) инвалидность, за счет обеспечения оптимального режима функционирования отпущенных природой и имеющихся в наличии (оставшихся в процессе жизни) его телесно-двигательных характеристик и духовных сил, их гармонизации для максимально возможной самоактуализации в качестве социально и индивидуально значимого субъекта. Общие цели ЛФК разделим на три группы: физические, социальные и психологические цели для лиц с ОВЗ и инвалидностью при занятиях адаптивным спортом.

К *физическим* целям относятся развитие двигательных способностей, совершенствование и углубление основных двигательных умений и навыков. Физические цели включают в себя общее укрепление организма, адаптацию к окружающей среде и обществу, лечебное воздействие. В них включено физическое развитие организма, укрепление мышц, адаптация к окружающей среде и обществу через занятия спортом, лечебное воздействие на организм.

Адаптационные цели включают развитие компенсаторных навыков, которые позволяют использовать функции разных систем и органов вместо отсутствующих или нарушенных.

Лечебные цели: восстановление временно утраченных функций после заболевания, травм и т.д.; закаливание организма, укрепление гигиенических навыков, способностей вести здоровый образ жизни.

Организация обучения дисциплине «АФК» и проведение спортивных мероприятий для студентов с ОВЗ и инвалидностью преследуют социальные и психологические цели, ведущие к изменению общественного восприятия этой категории учащихся, а также к внутренним изменениям у самих участников.

К *социальным* целям дисциплины «АФК» относятся изменение общественного отношения к лицам с ОВЗ и инвалидностью, пропаганда и популяризация физической культуры среди инвалидов и возрастание общественного интереса к спортивным мероприятиям для лиц с психофизическими отклонениями, продвижение идей равенства и полноценности лиц с нарушениями ОДА.

Одними из главных целей адаптивного спорта являются социализация и интеграция в общество лиц с ОВЗ и инвалидностью.

Помимо социальных целей, занятия адаптивным спортом преследуют также культурные и духовные цели. Они объединены в общую группу социокультурных целей дисциплины «ЛФК». К *социокультурным* целям относятся следующие:

- формирование физической культуры личности как одного из факторов ее социокультурного бытия, обеспечивающей биологический потенциал жизнедеятельности как способ и меру реализации своих сущностных сил и способностей;
- укрепление мировоззренческих взглядов, развитие эстетического вкуса к двигательной деятельности и развитие творческих способностей;
- создание устойчивой модели жизни к здоровому и продуктивному стилю жизни, формирование потребности в физическом самосовершенствовании.

Занятия физической культурой влияют на изменения внутренних качеств личности лиц с ОВЗ и инвалидностью. К *психологическим* преобразованиям личностных качеств студентов с ОВЗ и инвалидностью в результате занятий по дисциплине «АФК» относятся:

- *оздоровительные* цели: развитие выносливости, повышение уровня физической подготовленности;
- *психологические* цели: ускорение процессов адаптации в коллективе и социализации в обществе, преодоление психологических барьеров, общение со сверстниками; создание устойчивой мотивации к здоровому и продуктивному стилю жизни;
- *досуговые* цели: выработка и укрепление положительного отношения к активным формам отдыха через укрепление навыка к регулярной двигательной деятельности.

Выделив основные виды целей адаптивной физической культуры и рассмотрев их значения, обратимся к практическим целям изучения «ЛФК». К ним можно отнести организацию и проведение спортивных мероприятий для лиц с ОВЗ и инвалидностью, где они могут показать свои навыки и возможности в области спорта, например соревнований, выступлений или турниров.

Рассмотрим организацию обучения дисциплине «ЛФК» на примере студентов с ОВЗ и инвалидностью ИБДА РАСХиГС. Где в целях развития адаптивного спорта для лиц с ОВЗ и инвалидностью проводятся специальные занятия и организуются спортивные мероприятия.

Так как студенты имеют инвалидности различных нозологий и заболевания, относящиеся к разным группам, то для них на базе Медицинского центра РАНХиГС организованы еженедельные спортивно-оздоровительные занятия по лечебной физкультуре, включающие дыхательные упражнения и упражнения с легкой физической нагрузкой,

которые доступны всем категориям учащихся независимо от физических отклонений.

Исследователи адаптивного спорта выделили возможные виды проблем при организации мероприятий для студентов с ОВЗ и инвалидностью, в частности:

- неудобным график соревнований;
- мало волонтеров;
- некачественный инвентарь;
- отсутствие пандусов;
- затруднен доступ инвалидов на спортивные площадки;
- нехватка или отсутствие раздевалок;
- неправильное расположение зрительских мест либо их отсутствие;
- некачественное покрытие спортивных площадок;
- отсутствие медицинского обслуживания;
- неудобное расположение места проведения соревнований;
- несоответствующая температура помещений.

При организации и проведении данного мероприятия был выявлен ряд проблем. Так как в турнире по регби принимали участие игроки с нарушениями ОДА, которые относятся к категории лиц с инвалидностью, для которых достаточно сложно организовывать активные спортивные мероприятия. То были выявлены барьеры в организации соревнования для этой группы. Поскольку регби предполагает активное передвижение игроков на спортивных инвалидных колясках, то спортивный зал необходимо оснастить мягкими барьерами по периметру игрового поля, на случай торможения инвалидных колясок или вылета игрока на коляске за пределы поля. Также важным условием организации подобных спортивных мероприятий является контроль здоровья участников и присутствие бригады медицинских работников во время проведения игры. Данные особенности были выявлены при подготовке к турниру и успешно решены организаторами.

Психологический комфорт для инвалида зависит от его деятельности. В период получения образования человек с психофизическими нарушениями ощущает себя уверенно, у него есть цель, повышается самооценка и самозначимость. Однако после окончания обучения состояние данного лица может заметно ухудшиться, наступает период фрустрации, пустоты, который может усугубить психофизическое состояние и даже довести до попытки суицида. Сгладить психическое напряжение на протяжении всей жизни лица с ОВЗ и инвалидностью помогает спорт. Занятия им, соблюдение режима и здорового образа жизни должны прививаться инвалидам в период их обучения. Психический и физический комфорт, высокая самооценка, удовлетворение потребности в общении и принятии на протяжении всей жизни для людей с психофизическими нарушениями, на наш взгляд, это

основные цели учебной дисциплины «АФК».

Реализация адаптивных дисциплин (модулей) для лиц с ОВЗ и инвалидностью в вузах имеет важное педагогическое, социальное, психологическое, физическое и профессиональное значение, как это было показано на примере дисциплины «АФК».

Для эффективного формирования профессиональных компетенций у студентов с ОВЗ и инвалидностью необходимы разработка и внедрение адаптивных дисциплин (модулей) из всех рассмотренных выше блоков в учебный процесс высшего образовательного учреждения. В рамках педагогического подхода к организации инклюзивного образования внедрение адаптивных дисциплин (модулей) является одним из главных факторов адаптации образовательного процесса.

Задание для самостоятельной работы

Обобщите собранные материалы (доклады, эссе, тексты для выступлений, результаты исследований) и представьте их в виде научно-исследовательской работы по проблемам включения лиц с ОВЗ и инвалидностью в образовательный процесс в вашем вузе. Статья может быть опубликована в научном журнале, с ней будет возможно выступить с научным докладом на студенческой конференции.

Вопросы для самопроверки

1. Каково определение понятия «адаптивные дисциплины»?
2. Какие блоки адаптивных дисциплин вы можете назвать?
3. Что относится к пропедевтическим адаптивным дисциплинам? Каково значение их включения в учебный процесс лиц с ОВЗ и инвалидностью?
4. Какие цели можно выделить при изучении дисциплины «Адаптивная физическая культура» для студентов с ОВЗ и инвалидностью?
5. Какие адаптивные дисциплины реализуются на вашем направлении подготовки?

Тест

1. Что понимается под термином «педагогические условия»:
 - а) одни из компонентов педагогической системы, отражающий совокупность возможностей образовательной и материально-производственной среды, воздействующий на личностный и процессуальный аспекты данной системы и обеспечивающий ее эффективное функционирование и развитие;
 - б) совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов, средств и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач;
 - в) последовательная система действий педагога, связанная с решением педагогических задач, или планомерное и последовательное

воплощение на практике заранее спроектированную педагогического процесса?

2. Какие условия составляют микроуровень внешних педагогических условий реализации инклюзивного образования:

- а) регион проживания, виды поселений, СМИ, субкультуры;
- б) космос, наша планета, сеть Интернет;
- в) страна, этнос, общество и государство?

3. Сколько условий образуют внутреннюю среду инклюзивного образования:

- а) четыре;
- б) шесть;
- в) восемь?

4. Какие меры в организации образовательного процесса влияют на индивидуализацию образовательной среды для лиц с ОВЗ и инвалидностью:

- а) организация психолого-педагогического сопровождения;
- б) дублирования надписей в общественных местах шрифтом

Брайля;

- в) возможность продления сроков обучения?

5. Каковы компоненты социокультурной среды в вузах:

а) социальные группы студентов, преподавателей и сотрудников, культурно-просветительские мероприятия, ценностные и нравственные качества субъектов образовательного процесса;

б) наличие библиотеки, проведение экскурсии и совместных выездов для студентов, организация спортивных мероприятий;

в) наличие волонтерской службы, организация помощи студентами из социально незащищенных групп, помощь и поддержка ветеранов?

6. Какие факторы характеризуют внутреннюю социокультурную среду вузов:

- а) организация внеучебной деятельности;
- б) физическая среда и техническое оснащение учебного процесса;
- в) наличие службы психологической помощи студентам?

7. Как должны быть организованы занятия по учебной дисциплине «Адаптивная физическая культура»:

а) в форме занятий по командным видам спорта (волейбол, баскетбол);

б) в форме написания и защиты рефератов по истории спорта;

в) в форме занятий по лечебной физической культуре?

8. Какие дисциплины можно отнести к пропедевтическому блоку адаптивных дисциплин:

- а) «Технология и методика самоорганизации»;
- б) «Основы информационных технологий»;
- в) «Самоменеджмент»?

9. Необходимо ли создание специальных условий в обучении для

студентов с соматическими заболеваниями:

- а) да, необходимо всегда;
- б) условия создаются при письменном обращении учащегося;
- в) нет, при наличии соматического заболевания это не требуется?

10. Какие блоки адаптивных дисциплин могут быть внедрены в учебный процесс для повышения эффективности обучения студентов с ОВЗ и инвалидностью:

- а) психологический блок дисциплин;
- б) дисциплины для развития творческих способностей;
- в) информационно-компьютерные дисциплины?

Рекомендованная и использованная литература

1. Акбирова Д.А. Формы занятий адаптивной физической культурой студентов // Материалы Международной научно-практической студенческой конференции «Потребительский рынок как индикатор экономического роста: проблемы и перспективы развития». Казань: Казанский филиал РЭУ им. Г. В. Плеханова, 2013.

2. Евсеев С. П. Адаптивная физическая культура в реабилитации и социальной адаптации инвалидов // Физическая культура и спорт в современном обществе : материалы междунар.науч.-практ. конф., поев. 60-летию образования СГАФКСТ (сб. науч. ст.). Ч. 1 / под общ. ред.Г. Н. Греца. Смоленск: Изд-во СГАФКСТ, 2010. С. 11-17.

3. Методические рекомендации по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащенности образовательного процесса / Министерство образования и науки Российской Федерации. 08.04.2015 г. № АК-44/05ВП.

4. Позняков И. А. Адаптивная физическая культура: учебно-методический комплекс. Ухта : Изд-во УГТУ, 2009. С. 2.

Глоссарий

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. Литература: [39].

АДАПТАЦИЯ – это установление соответствия между актуализированными потребностями человека, его возможностями и ресурсами с учетом конкретных условий. Литература: [32; 65].

АДАПТИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА – социально-педагогическая система, приспособливающаяся к условиям изменяющейся внешней среды, которая стремится, с одной стороны, максимально адаптироваться к личности с ее индивидуальными особенностями, с другой – по возможности гибко реагировать на собственные социо-культурные изменения. Адаптивная среда является необходимым условием организации успешного обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях общего типа и позволяет обеспечить их полноценную интеграцию и личностную самореализацию в образовательном учреждении. Литература: [51; 81].

АДАПТИРОВАННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА; АОП – 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. Литература: [53].

АДАПТИРОВАННАЯ ПРОГРАММА СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ; АПСПО – программа подготовки квалифицированных рабочих, служащих или программа подготовки специалистов среднего звена, адаптированная для обучения инвалидов и 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. Литература: [39].

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД – методологический подход, позволяющий изучить явление с точки зрения заложенных в нем возможностей удовлетворения потребностей людей. Литература: [95].

АКТИВНОСТЬ – это выполнение задачи или действия индивидом. Литература: [36].

АТИПИЧНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ НУЖДА – простое и малоэластичное психофизиологическое состояние экзогенной природы,

возникающее как ответ на уже наступившую ситуацию: недостаток и/или избыток атипичных ресурсов и/или условий в процессе освоения обучающимся образовательной программы. Выделяется на основе классификации особых образовательных потребностей. Выражается в форме ощущений. По форме направленности может проявляться как влечения или желания. Нужда удовлетворяется в процессе реализации адаптированной образовательной программы и требует среднего уровня психолого-педагогического сопровождения и психолого-педагогической помощи обучающимся. Литература: [31; 65].

АТИПИЧНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОТРЕБНОСТЬ – выделяемое на основе классификации особых образовательных потребностей побуждение, имеющее нетипичную систему причин возникновения и нетипичный механизм развития вследствие определенной степени выраженности исключительности обучающегося (незначительная, умеренная, выраженная и абсолютная). Проявляется как специфическое психическое состояние эндогенной природы и имеет характер предвосхищения ситуации. По форме отражения имеет характер представления (следового образа ранее бывшего ощущения). По форме направленности может проявляться как интерес или стремление. Достаточно продолжительна (может продолжаться месяцами), но при изменении условий или вследствие адаптации может быстро изменяться. Потребность удовлетворяется в процессе реализации адаптированной образовательной программы и требует среднего уровня психолого-педагогического сопровождения и психологопедагогической помощи обучающимся. Литература: [31; 65].

АТИПИЧНЫЕ РЕСУРСЫ – средства, не соответствующие статистическим ожиданиями относительно большинства рассматриваемых (типичных) случаев. Рассматриваются как адаптированные типичные ресурсы. Литература: [31; 36].

АТИПИЧНЫЕ УСЛОВИЯ – совокупность нетипичных объектов (вещей, процессов, отношений и т.д.), необходимых для становления индивида. Рассматриваются как адаптированные типичные условия. Литература: [31; 36].

АТРИБУТ – необходимое, существенное, неотъемлемое свойство объекта, без которого данный феномен не может ни существовать, ни быть представляемым. Литература: [65].

БАЗОВЫЕ НАЦИОНАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА – это ценности, хранимые в религиозных, культурных, социально-исторических, семейных традициях народов России, передаваемые от поколения к поколению и обеспечивающие эффективное развитие страны в современных условиях. Являются основой духовно-нравственного развития, воспитания и социализации личности. Система базовых национальных ценностей характеризует мироотношение русского народа, приоритеты общественного и личностного развития.

Система базовых национальных ценностей включает следующие иерархически расположенные ценности: семейные ценности, человеческое благо, патриотизм, самоограничение, ответственность, солидарность, свобода, справедливость. Справедливость является основополагающей, базовой ценностью. Каждая последующая ценность не может быть реализована без учета предыдущей. Представленная выше система обеспечивает устойчивость личности, преэминентность поведения, определяет направленность потребностей и интересов. Литература: [2; 16; 86].

БАЗОВЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ – выделенные на основе концепции структуры и динамики психологического возраста, а также теории задач развития четыре блока универсальных учебных действий: личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных. Для каждого из базовых универсальных учебных действий должны быть определены критерии их сформированности, позволяющие описать конечную планируемую форму действия, открывая возможность реализации стратегии планомерного формирования умственных действий с заранее заданными свойствами. Литература: [86; 89].

БАЗОВЫЕ УЧЕБНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ – определены во Всемирной декларации об образовании для всех (Джомтьен, Таиланд, 1990 г.) в качестве основных средств для обучения (например, грамотность, навыки устной речи, счета и решения задач), а также в качестве основного содержания обучения (например, знания, практические навыки, ценностные установки и воззрения), которыми должны овладеть люди для своего выживания, развития всех своих способностей, достойной жизни и работы, всестороннего участия в развитии, улучшения качества жизни, принятия основанных на информации решений и продолжения обучения. Литература: [10; 59].

БЛАГО – нечто такое, что имеет положительное значение в жизни и деятельности человека. Для тварного существа благо есть соответствие своему назначению, своей цели. Благо обращено извне – к человеку (благо для него), предполагая «создание и наличие благ» и «пользование благами».

ВОЗМОЖНОСТЬ – это то, что может возникнуть и существовать при определённых условиях, стать действительностью. Категория модальности (И. Кант). Литература: [6].

ВОСПРИЯТИЕ – простейшая форма психического отражения. Свойственно только человеку. В отличие от ощущений восприятие отражает объект целостно. В отличие от комплекса ощущений оно предметно. Литература: [65].

ВХОДНОЙ КОНТРОЛЬ – определение способностей обучающегося, особенностей восприятия и его готовности к освоению учебного материала. Форма входного контроля устанавливается с учетом индивидуальных психофизических особенностей обучающегося. Литература: [39].

ГОРОД ИНКЛЮЗИВНОГО ХАРАКТЕРА – город, в котором культурное разнообразие, языки и доступ к информации для всех поощряются и развиваются. Литература: [62].

ДЕТИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ – дети, у которых при потенциально сохранных возможностях интеллектуального развития наблюдаются слабость памяти, внимания, недостаточность темпа и подвижности психических процессов, повышенная истощаемость, несформированность произвольной регуляции деятельности, эмоциональная неустойчивость. Литература: [52].

ДЕТИ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА – дети с двигательными нарушениями различной этиологии и степени выраженности, детским церебральным параличом, с врожденными и приобретенными деформациями опорно-двигательного аппарата, вялыми параличами верхних и нижних конечностей, парезами и парапарезами нижних и верхних конечностей. Литература: [52].

ДЕТИ С ТЯЖЕЛОЙ РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИЕЙ – две группы: 1) дети, имеющие общее недоразвитие речи тяжелой степени (алалия, дизартрия, ринолалия, афазия), а также дети, страдающие общим недоразвитием речи, сопровождающимся заиканием; 2) дети с тяжелой формой заикания при нормальном развитии речи. Литература: [52].

ДЕТИ, ЛИШЕННЫЕ СЕМЬИ – это дети, которые временно или постоянно лишены своего семейного окружения в связи со смертью родителей, отказа родителей от них, или переселения, или же потому, что в своих собственных наилучших интересах они не могут оставаться в семьях. Такие дети имеют право на «особую защиту и помощь». Государство обязано обеспечить социальную защиту такого ребенка с учетом его культурной принадлежности и соблюдения прав ребенка в соответствии с Конвенцией. Литература: [26].

ДЕТИ, НАХОДЯЩИЕСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ – дети, жизнедеятельность которых нарушена в результате сложившихся обстоятельств и которые не могут преодолеть данные обстоятельства самостоятельно или с помощью семьи. К этой категории относятся дети, оставшиеся без попечения родителей; дети-инвалиды; дети с ограниченными возможностями здоровья; дети-жертвы вооруженных и межнациональных конфликтов, экологических и техногенных катастроф, стихийных бедствий; дети из семей беженцев и вынужденных переселенцев; дети, оказавшиеся в экстремальных условиях; дети-жертвы насилия; дети, отбывающие наказание в виде лишения свободы в воспитательных колониях; дети, находящиеся в специальных учебно-воспитательных учреждениях; дети, проживающие в малоимущих семьях; дети с отклонениями в поведении. Литература: [55].

ДЕТИ, НУЖДАЮЩИЕСЯ В ОСОБОЙ ЗАБОТЕ ГОСУДАРСТВА – дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, дети

ДЕТИ, ОСТАВШИЕСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ – дети, которые остались без попечения единственного или обоих родителей в связи с ограничением или лишением их родительских прав, признанием родителей безвестно отсутствующими, объявлением их умершими, признанием недееспособными (ограниченно дееспособными), отбыванием родителями наказания в местах лишения свободы, уклонением родителей от воспитания ребенка или защиты его прав и интересов, в том числе при отказе родителей взять своего ребенка из воспитательного или лечебного учреждения, а также в иных случаях отсутствия родительского попечения. Литература: [46].

ДЕТИ, ПРОЖИВАЮЩИЕ В МАЛОИМУЩИХ СЕМЬЯХ – дети, живущие в семье, доходы которой ниже прожиточного минимума. Литература: [48].

ДЕТИ, ПРОЯВИВШИЕ ВЫДАЮЩИЕСЯ СПОСОБНОСТИ – дети, проявившие по отдельности или комбинированно способности (общие интеллектуальные способности, академические способности, творческое мышление, лидерские способности, способности в изобразительном или актерском искусстве, психомоторные способности) в области науки, искусства и спорта, особые успехи которых в научной, творческой и спортивной деятельности подтверждены дипломами (или другими документами) победителей международных, российских, областных конкурсов, олимпиад, соревнований, фестивалей, выставок, авторскими свидетельствами на изобретения, публикациями в научных изданиях.

ДЕТИ, УЯЗВИМЫЕ В РЕЗУЛЬТАТЕ ВИЧ/СПИДА – дети и подростки до 18 лет, являющиеся носителями ВИЧ и заболевшие СПИДом; дети, ставшие сиротами вследствие болезни родителей СПИДом; уязвимые дети, чье выживание и благополучие или развитие находится под угрозой в результате ВИЧ/СПИДа. ВИЧ/ СПИД наносит потери детству и жизни детей. Болезнь или смерть родителей или человека, который заботится о ребенке в течение первого года его жизни, ставит под угрозу удовлетворение его базовых потребностей (доступ к медико-санитарной помощи, обеспечение соответствующих санитарных условий и питания), часто подвергая угрозе право ребенка на выживание. ВИЧ/СПИД лишает ребенка права жить в окружении семьи. Эта болезнь увеличивает вероятность того, что дети будут помещены в специализированное учреждение, окажутся на улице или будут вынуждены зарабатывать себе на жизнь. Болезнь родителей, опекунов или самого ребенка подвергает ребенка риску дискриминации. Такие дети нередко подвергаются насилию, жестокому обращению и эксплуатации. Литература: [17].

ДЕТИ-СИРОТЫ – лица в возрасте до 18 лет, у которых умерли оба или единственный родитель. Литература: [46].

ДЕТСКОЕ НЕБЛАГОПОЛУЧИЕ – условия, непригодные для развития ребенка, наносящие вред, препятствующие его социализации, развитию и дальнейшему продвижению в жизни. Литература: [50].

ДИАГНОЗ (ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ) – (от греч. diagnosis – распознавание) – один из элементов заключительного этапа процесса психолого-педагогической диагностики особых образовательных потребностей обучающихся (второй элемент – прогноз), представляющий собой синтез всей имеющейся информации о психофизиологическом состоянии и индивидуально-психологических особенностях обучающегося на данный момент времени. Диагноз должен обладать двумя основными свойствами: достоверностью и точностью. Достоверность диагноза определяется: 1) объемом и надежностью полученной при диагностике информации; 2) профессиональными качествами педагогического работника (например, педагога-психолога); 3) действующей номенклатурой особых образовательных потребностей. Точность диагноза определяется подтверждением прогностических суждений. Литература: [31].

ДИСКРИМИНАЦИЯ (от лат. discriminatio – различие) – любое выделение, исключение или предпочтение, основанное на тех или иных причинах, которые сводят на нет или снижают равенство возможностей при приеме на работу или выполнении профессиональных обязанностей. Общие нормы, которые устанавливают различия на запрещенных основаниях, представляют собой дискриминацию с точки зрения закона. Особое отношение государственного органа власти или частного лица, в котором проявляется неравенство отношения к отдельным лицам или членам группы на запрещенных основаниях, представляет собой дискриминацию на практике. Косвенной дискриминацией считаются внешне нейтральные ситуации, нормативы или действия, которые фактически приводят к неравному, особому обращению с лицами, имеющими определенные особенности. Проведение различия либо те или иные предпочтения, которые могут возникнуть в результате применения специальных мер защиты и помощи, принимаемых для удовлетворения особых потребностей инвалидов, не считаются дискриминационными. Литература: [8; 25].

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ – 1) организация учебной деятельности обучающихся, при которой с помощью отбора содержания, форм, методов, темпов, объемов образования создаются оптимальные условия для усвоения знаний каждым индивидом; 2) ориентация системы образования на удовлетворение различных образовательных потребностей обучающихся. При дифференциации происходит учёт индивидуальных особенностей обучающихся в той форме, когда они группируются на основании каких-либо особенностей для отдельного обучения. Обычно обучение в этом случае происходит по нескольким различным учебным планам и программам. Литература: [82].

ДОКУМЕНТИРОВАННЫЙ ЗАПРОС ОБУЧАЮЩЕГОСЯ/ЗАКОННОГО ПРЕДСТАВИТЕЛЯ – процедура подтверждения субъектом (обучающимся и его родителями/законными представителями) своего запроса. Оформляется при определении содержания

формируемой участниками образовательных отношений части адаптированной образовательной программы (учебного плана) и составлении индивидуальной образовательной траектории. Документированный запрос оформляется посредством подписания и датирования формы документированного запроса. Литература: [33; 86].

ДОСТУП ИНВАЛИДОВ К СОЦИАЛЬНЫМ ПРАВАМ – возможность владеть и пользоваться юридическими и социальными правами, сопутствующими конкретному типу достоинства. Для каждого человека последнее означает способность выбирать, участвовать и брать на себя обязательства. Литература: [18].

ДОСТУПНОСТЬ – комплексное понятие, которое вбирает в себя физическую доступность (здания), академическую/программную доступность (связанную с учебным планом и процессом обучения посредством различных форм адаптации и поддержки), социальную доступность (взаимоотношения со сверстниками), экономическую доступность (определяется подходящим по средствам обучением). Физическая интеграция в школах не обеспечивает равенства или не гарантирует полное участие. Литература: [21].

ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – совокупность видов активности, объединяемых понятием жизни и свойственная живым существам. Литература: [14].

ЖИЗНЕННЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ – совокупность личностных и предметных результатов освоения обучающимся адаптированной образовательной программы. Литература: [86].

ЗАПРОС – проявление интенциональности индивида, при которой происходит актуализация нужды или субъективной потребности. Проявляется как состояние ожидания и имеет отчетливо выраженный предметный характер (Значение и смысл предметов (явлений) и их значимость для индивида есть то, что детерминирует поведение). По форме направленности проявляется как ее высшая форма – стремление. Запрос выступает важным элементом в структуре процесса преодоления несоответствия между наличной жизненной ситуацией, возникшей потребностью и целью (предметом потребности). Запросы делятся на: типичные и особые (атипичные, специфические). По направленности запросы могут быть обращены: на процесс, на результат. Литература: [30; 86].

ЗДОРОВЬЕ – состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов. Это способность всех человеческих существ выявлять и реализовывать свои устремления, удовлетворять своим потребностям и изменяться или приспосабливаться к окружающей среде, включая достойные жилищные условия, нормальный доступ к образованию, здоровое питание, стабильную работу с регулярными доходами и адекватную социальную защиту. Данное определение подразумевает, что здоровье более нельзя

рассматривать как традиционно медицинское понятие, т. е. как отсутствие болезни или физических недостатков. Литература: [41; 83].

ЗНАНИЯ – результат переработки информации посредством обучения. Знания означают всю совокупность фактов, принципов, теорий и практики в сфере труда или обучения. В Европейской структуре квалификаций знания описываются как знание теории и/или фактов. Информация – это ещё не знания, для приобретения последних необходимо приложить усилия, проявить внимание, волю и упорство. Литература: [59; 67].

ЗНАЧЕНИЕ – объективные свойства, отвечает на вопрос ПОЧЕМУ, объективно существует (А.П. Валицкая), объём явления.

ЗНАЧИМОСТЬ – способ, критерий оценки, не создает, но позволяет обнаружить ценность.

ИНВАЛИД – лицо, возможности которого найти, сохранить выбранную работу и вернуться на прежнее рабочее место существенно ограничены в связи с его физическими, сенсорными, интеллектуальными или психическими нарушениями. Термин описывает взаимодействие трёх факторов: 1) физических или умственных недостатков; 2) ограничений в деятельности, которые влекут за собой такие недостатки; 3) ограничений в отношении участия, являющихся результатом дискриминации, стигматизации и социальных позиций, которые лишают людей возможности участвовать в жизни общества. Среди причин инвалидности выделяют шесть основных категорий: 1) инфекционные и паразитарные болезни; 2) врожденные и внутриутробные аномалии; 3) прочие болезни и состояния; 4) повреждения или травмы (различаются: дорожно-транспортные аварии, прочий транспортный травматизм, случайные отравления и повреждения или травмы в результате случайных падений, пожаров и военных действий); 5) прочие причины, включая естественные факторы и факторы окружающей среды; 6) неизвестные причины. Литература: [8; 10; 74].

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ – организация процесса обучения с учётом индивидуальных особенностей обучающихся; позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого обучающегося. Индивидуализация обучения включает: при ориентации в обучении – индивидуальную учебную спецификацию; при планировании обучения – индивидуальный учебный план; при подготовке обучения – индивидуальный учебный пакет; при проведении обучения – индивидуальный учебный процесс; при оценке обучения – индивидуальный практический тест. Литература: [35; 70; 82].

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ; ИОТ – персональный путь творческой реализации личностного потенциала каждого учащегося в образовании, смысл, значение, цель и компоненты каждого последовательного этапа которого осмыслены самостоятельно или в совместной с педагогом деятельности; один из способов осуществления индивидуализации в условиях новой парадигмы, которая относится в первую

очередь к деятельности обучающегося, как субъекта собственного образования. В основе этого понятия – собственная роль и ответственность обучающегося в осуществлении познавательной деятельности, которая выявляет его личностный потенциал. Литература: [39; 77].

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ПРОГРАММА РЕАБИЛИТАЦИИ (ИПР) разработанный на основе решения уполномоченного органа, осуществляющего руководство федеральными учреждениями, медико-социальной экспертизы комплекс оптимальных для инвалида реабилитационных мероприятий, включающий в себя отдельные виды, формы, объемы, сроки и порядок реализации медицинских, профессиональных и других реабилитационных мер, направленных на восстановление, компенсацию нарушенных или утраченных функций организма, восстановление, компенсацию способностей инвалида к выполнению определенных видов деятельности.

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ПРОГРАММА РЕАБИЛИТАЦИИ ИНВАЛИДА; ИПР – разработанный на основе решения Государственной службы медико-социальной экспертизы комплекс оптимальных для инвалида реабилитационных мероприятий, включающий в себя отдельные виды, формы, объёмы, сроки и порядок реализации медицинских, профессиональных и других реабилитационных мер, направленных на восстановление, компенсацию нарушенных или утраченных функций организма, восстановление, компенсацию способностей инвалида к выполнению определенных видов деятельности. Литература: [39].

ИНДИВИДУАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ; ИОО (от англ. learner/student/pupil-centered learning) – обучение, основанное на взаимодействии обучающихся и педагогов, когда созданы оптимальные условия для развития у обучающихся способности к самообразованию, самоопределению, самостоятельности и самореализации. В центре процесса обучения находится учащийся как субъект процесса обучения. Создает условия для полноценного проявления и развития личностных функций субъектов образовательного процесса. Основная философская и педагогическая концепция международного образования (Лиссабонская стратегия). Индивидуально-ориентированное обучение в рамках инклюзивного образования: 1. Это перенос акцента: с преподавателя на обучающегося; с того, что преподается, на то, что изучается; с того, что хочет и может дать преподаватель на то, что необходимо в будущей профессии; 2. Это предмет договоренностей между обучающимся и преподавателем/ОУ, обучающийся участвует в определении того, что изучается; 3. Учет происхождения, опыта, восприятия, темпа обучения и учебных потребностей обучающегося; 4. Проактивное обучение, ориентация на открытие, рефлексию, критическое мышление; 5. Междисциплинарность, усвоение общих навыков и знаний более высокого уровня; 6. Акцент на конечные результаты, а не на ресурсы; 7. Оценивание, как правило, является

формативным, обратная связь является непрерывной; 8. Смешанные модели обучения, признание предшествующего обучения, обучение на протяжении всей жизни. Литература: [31].

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ УЧЕБНЫЙ ПЛАН; ИУП – учебный план, обеспечивающий освоение образовательной программы на основе индивидуализации её содержания с учётом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося. Литература: [53].

ИНДИКАТОРЫ РЕЗУЛЬТАТА УДОВЛЕТВОРЕНИЯ ОСОБЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ – критерии оценки последствий для психических состояний индивида в результате оказания или неоказания образовательными организациями психолого-педагогического сопровождения реализации основных общеобразовательных программ и психолого-педагогической помощи обучающимся. Индикаторы основаны на показателях потребностей и показателях, связанных с потребностями. Литература: [33].

Инклюзивное образование (процесс совместной) обучения, развития и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья и учащихся без ограничений.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ; ИО – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учётом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. ЮНЕСКО понимает инклюзию как «позитивную реакцию на разнообразие учащихся и восприятие их индивидуальных отличий не как проблемы, а как возможность обогатить учение». Инклюзия – это процесс интеграции детей в общеобразовательный процесс независимо от их половой, этнической и религиозной принадлежности, прежних учебных достижений, состояния здоровья, уровня развития, социально-экономического статуса родителей и других различий. Инклюзивное образование предполагает совместное обучение и доступность качественного образования для всех на основе создания образовательного пространства, соответствующего различным потребностям всех детей. В международной практике старый термин «интегрированное образование», описывающий данный процесс только в отношении детей с особенностями психофизического развития, был заменен термином «инклюзивное образование», описывающий данный процесс в отношении всех детей. Инклюзивное образование – подход, который стремится развить методологию, в центре которого находится ребенок и его разнообразные образовательные потребности. Синоним: **ВКЛЮЧАЮЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ**. Литература: [53].

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБЩЕСТВО – общество, которое позволит всем детям и взрослым, независимо от пола, возраста, этнической принадлежности, способностей, наличия или отсутствия нарушений развития и ВИЧ-инфекции, участвовать в жизни общества и вносить в неё свой вклад. В таком обществе отличия уважаются и ценятся, а с дискриминацией и

предвзвещениями в политике, повседневной жизни и деятельности учреждений ведется активная борьба. Например, в Позиционном документе ЮНИСЕФ отмечается, что программы для детей младшего возраста, отвечающие индивидуальным потребностям и учитывающие многообразие, приносят пользу всем детям и закладывают основы инклюзивного общества. Синоним: ВКЛЮЧАЮЩЕЕ ОБЩЕСТВО. Литература: [19; 62; 66].

ИНКЛЮЗИВНЫЙ РЫНОК ТРУДА – рынок труда и производственной среды, обеспечивающие доступность трудовой занятости для инвалидов. Литература: [49].

ИНТЕГРАЦИЯ ИЛИ ИНТЕГРАЦИОННАЯ СТРАТЕГИЯ (от лат. *integration* - восстановление) — позволяет обучать студентов с инвалидностью и учащихся без отклонений в здоровье в одних учебных заведениях, но предусматривает создание разных групп для них.

ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ – обучение и воспитание детей с различными дефектами психофизического развития в учреждениях общей системы образования вместе с нормально развивающимися детьми. Литература: [79].

ИНТЕНЦИОНАЛЬНОСТЬ (от лат. *intentio* – намерение) – понятие в философии, означающее центральное свойство человеческого сознания: быть направленным на некоторый предмет. Формы проявления интенциональной природы психики человека: нужда, потребность и запрос. Литература: [44].

ИНФОРМИРОВАННОЕ СОГЛАСИЕ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ/ЗАКОННОГО ПРЕДСТАВИТЕЛЯ НА ПРОВЕДЕНИЕ ОБСЛЕДОВАНИЯ – процедура добровольного подтверждения субъектом (обучающимся или его родителями/законными представителями) своего согласия на участие в конкретном психолого-педагогическом обследовании после получения информации обо всех значимых для принятия им решения аспектах обследования. Информированное согласие документируется посредством подписания и датирования формы информированного согласия. Литература: [54].

ИСКЛЮЧИТЕЛЬНЫЙ РЕБЕНОК – это ребенок, у которого наряду с общими (типичными) для всех детей образовательными потребностями, есть особые образовательные потребности, удовлетворить которые можно только в условиях адаптивной образовательной среды. Категории исключительных детей: 1) дети с ограниченными возможностями здоровья (глухие дети, слабослышащие дети, позднооглохшие дети, слепые дети, слабовидящие дети, дети с тяжелыми нарушениями речи, дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата, дети с задержкой психического развития, дети с расстройствами аутистического спектра, дети со сложными дефектами, дети с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), дети, уязвимые в результате ВИЧ/СПИДа); 2) дети, проявившие выдающиеся способности; 3) дети-сироты; 4) дети различных меньшинств (дети-мигранты, дети-беженцы, перемещенные дети, дети из

зоны конфликта, дети коренных малочисленных народов, дети религиозных, этнических и языковых меньшинств); 5) дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации (дети-жертвы вооруженных и межнациональных конфликтов, экологических и техногенных катастроф, стихийных бедствий, дети-жертвы насилия, дети, отбывающие наказание в виде лишения свободы в воспитательных колониях, дети, находящиеся в специальных учебно-воспитательных учреждениях, дети, проживающие в малоимущих семьях, дети с отклонениями в поведении). Литература: [5; 24; 32; 42; 55; 68; 85].

КАТЕГОРИИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ – способность к самообслуживанию, самостоятельному передвижению, ориентации, общению, контролю своего поведения, обучению, трудовой деятельности. Литература: [57].

КАЧЕСТВО – совокупность характеристик объекта, относящихся к его способности удовлетворить установленные и предполагаемые потребности. Литература: [38].

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ – комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и/или потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы. Таким образом, качество образования можно рассматривать как интегральную характеристику процесса (образовательной деятельности) и его результатов (подготовки обучающегося), совокупность свойств образования, обуславливающих его способность удовлетворять определенные потребности гражданина, общества, государства в соответствии с назначением этого образования. Литература: [22; 53].

КЛАССИФИКАЦИЯ ОСОБЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ (от лат. classis – разряд, класс и facio – делаю, раскладываю) – система распределения соподчинённых понятий (классов психических состояний) по определенной иерархии соподчинённых групп таксонов (домены, типы, подтипы, классы, порядки, семейства, роды, виды), при которой в одну группу попадают опосредованные образовательными отношениями состояния, обладающие общим признаком. Используется как средство для установления связей между понятиями и классами опосредованных образовательными отношениями психических состояний. При этом класс может интерпретироваться как агрегированный представитель входящих в него элементов. Классификация выражает систему закономерностей, присущих отображенной в ней области действительности и является основой для номенклатуры особых образовательных потребностей. Литература: [32].

КОММУНИКАЦИЯ – взаимодействие двух или нескольких лиц или неодушевленного посредника и людей, включенных в процесс передачи информации (сообщений, идей, знания, принципов и т.д.). Коммуникация может быть вербальной и невербальной, непосредственной/личной, опосредованной/на расстоянии и может осуществляться посредством привлечения разнообразных средств и каналов общения. Литература: [64].

КОМПЕТЕНЦИЯ – использование доказанных способностей, знаний, навыков, а также личностных, социальных, методических способностей в трудовых и учебных ситуациях и для профессионального и/или личностного развития. В Европейской структуре квалификаций компетенции описываются с точки зрения принятия на себя ответственности и самостоятельности. Литература: [67].

КОНЦЕПЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ (от лат. *conceptio* – понимание, восприятие, система) – система взглядов на содержание и продолжительность изучения учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), в различных типах образовательных организаций, определенный способ понимания целей, задач, организации образовательных программ.

КРИТЕРИИ ДЕТСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ – ключевые международные критерии, используемые для оценки положения детей: эмоциональное благополучие (субъективное восприятие благополучия самими детьми, подростками), поведенческие риски, отношения в семье и со сверстниками. Литература: [50].

ЛИМИТИРУЮЩИЕ ФАКТОРЫ – факторы, сдерживающие развитие индивида из-за их недостатка или избытка по сравнению с потребностью (В. Шелфорд). Литература: [32].

ЛИЧНОСТЬ – несводимая к природе, свободная, открытая, творческая, уникальная, целостная в смысле как неделимости, так и нерушимой идентичности, непознаваемая аналитическими объективирующими методами онтологическая основа человека, определяющая образ бытия его индивидуализированной природы. Личность есть центральный онтологический элемент мира. **ПРИМЕЧАНИЕ.** Следует учитывать, что в иностранной психолого-педагогической литературе понятие «личность» вбирает концепции индивидуума, человеческого существа и гражданина. Литература: [18; 29; 92].

МИР, ПРИГОДНЫЙ ДЛЯ ЖИЗНИ ДЕТЕЙ – это такой мир, в котором все дети получают наилучшие возможные условия в начале жизни и имеют доступ к качественному базовому образованию, включая начальное образование, которое является обязательным и бесплатным для всех, и в котором все дети, в том числе подростки, имеют широкие возможности для развития своих индивидуальных способностей в безопасной и благоприятной среде. Литература: [40].

МОДАЛЬНОСТЬ – (от лат. *modus* – мера, способ), способ существования к.-л. объекта или протекания к.-л. явления (онтологическая

модальность) или же способ понимания суждения об объекте, явлении или событии (гносеологическая или логическая модальность). В основе всех модальных категорий лежат три предиката – «мочь», «быть» и «знать», всевозможные сочетания которых друг с другом и с отрицательной частицей «не» позволяют охарактеризовать многообразие известных модальностей и их соотношение. Литература: [94].

МОДУЛЬ – курс или часть курса в контексте модульной программы. Обучение может проходить в рамках одного модуля или сочетания предлагаемых модулей. Литература: [64].

НАВЫКИ – способность применять знания и использовать технологии с тем, чтобы выполнять задачи и решать проблемы. В Европейской структуре квалификаций навыки описываются как когнитивные навыки (логическое, интуитивное и креативное мышление) и практические навыки (ловкость и использование методов, материалов, орудий и инструментов). Литература: [67].

НАРУШЕНИЯ – это проблемы, возникающие в функциях или структурах организма, такие как существенное отклонение или утрата. Литература: [36].

НЕДИСКРИМИНАЦИЯ – означает, что все дети могут в равной мере осуществлять свои права, право на выживание, развитие, участие и защиту без исключения и на равной основе. Конвенция о правах ребенка утверждает, что все дети равны. В соответствии со ст. 2 Конвенции о правах ребенка, государство обязано уважать и обеспечивать все права, предусмотренные Конвенцией, за каждым ребенком, находящимся в пределах их юрисдикции, без какой-либо дискриминации. Литература: [26].

НЕЗРЯЧИЕ ДЕТИ – дети с остаточным зрением (0,04 и ниже) и более высокой остротой зрения (0,08) при наличии сложных сочетаний нарушений зрительных функций, с прогрессирующими глазными заболеваниями, ведущими к слепоте. Литература: [52].

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – образование на протяжении всей жизни, которое обеспечивается единством и целостностью системы образования, совокупностью преемственных, согласованных дифференцированных образовательных программ различных ступеней и уровней, гарантирующих гражданам реализацию права на образование и предоставляющих возможность получать общеобразовательную и профессиональную подготовку, повышать квалификацию, а также созданием условий для самообразования. Цели образования молодежи и взрослых, рассматриваемого в качестве процесса, протекающего на протяжении всей жизни, заключаются в развитии самостоятельности и чувства ответственности у людей и общин, укреплении способности адаптироваться к преобразованиям, происходящим в экономике, культуре и обществе в целом, а также в содействии сосуществованию, терпимости, осознанному и творческому участию граждан в жизни их общин, т.е. в обеспечении того,

чтобы люди и общины могли сами определять свою судьбу и таким образом решать стоящие перед ними задачи. Крайне важно, чтобы в подходах к обучению взрослых учитывались такие аспекты, как наследие, культура, ценности и предшествующий опыт и чтобы различные формы претворения в жизнь этих подходов поощряли и стимулировали активное участие и выражение мнения каждого гражданина. Литература: [12].

НОМЕНКЛАТУРА ОСОБЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ – это система наименований особых образовательных потребностей и их описания. Главная задача номенклатуры – идентификация особых образовательных потребностей посредством письменной или устной речи. Основным принципом при создании данной номенклатуры – однозначное соответствие названия структуре психического состояния. В основе номенклатуры лежит определенная система классификации особых образовательных потребностей. Литература: [31].

НУЖДА – психофизиологическое состояние, испытываемое индивидом при дефиците нормальной жизнедеятельности. В соответствии с классификацией и номенклатурой особых образовательных потребностей нужды подразделяются на типичные и особые (атипичные, специфические). Литература: [31].

ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАВНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ – процесс, благодаря которому различные системы общества и окружающей среды, такие, как обслуживание, трудовая деятельность и информация, оказываются доступными всем, особенно инвалидам. Литература: [78].

ОБРАЗОВАНИЕ – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов. Литература: [53].

ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ – образование направлено на тех, кто по различным причинам, требует дополнительной поддержки и применения адаптированных педагогических методов работы с ними для участия в образовательных программах и достижения целей обучения. Причины могут быть следующими (но не ограничиваются этим списком): физические и умственные недостатки, проблемы поведенческого характера, проблемы развития эмоциональной сферы и проблемы социального характера. Образовательные программы для детей с особыми потребностями построены по учебному плану, аналогичному учебному плану в рамках обычного образования, однако, учитываются индивидуальные потребности обучающихся при обеспечении ресурсами (например, специально

подготовленный персонал, оборудование или пространство) и, если необходимо, скорректированными содержанием образования и целями обучения. Эти программы могут предлагаться отдельным учащимся в рамках уже существующих образовательных программ, или обучение может проводиться в форме отдельного занятия в тех же или других образовательных учреждениях. Литература: [64].

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – целенаправленная деятельность, предполагающая определенную форму коммуникации, нацеленной на обучение. Литература: [64].

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА – комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты), организационно-педагогических условий и в случаях, предусмотренных Федеральным законом, форм аттестации, который представлен в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов, а также оценочных и методических материалов. Литература: [53].

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА – понятие многоуровневое, оно включает в себя условия и участников социального заказа (государство, регион, родители, общественные организации); ресурсное обеспечение конкретной школы в качестве государственного учреждения (контингент обучающихся, кадры, материально-техническое и учебно-методическое оснащение, финансы и др.), а также организацию собственно образовательного пространства, имея в виду стратегии, содержание обучения и воспитания, используемые в коррекционной работе технологии, их результативность с учетом познавательных возможностей детей. Литература: [3].

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ – непрерывная условная линия, перемещение по которой личность осуществляет в образовательном пространстве в соответствии с уровнями подготовки (образовательными цензами) и с учетом преемственности ранее приобретенных знаний. Литература: [77].

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ – потребности в овладении знаниями, навыками и качествами, предусматриваемыми прогностической моделью компетентности, которой необходимо овладеть обучающемуся для решения жизненно важных проблем. Литература: [9].

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОТОКОЛ – это ориентированные на практику систематично разработанные рекомендации, поддерживающие решения педагогических работников и других специалистов системы образования об оказании соответствующих услуг в сфере образования. Литература: [33].

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС – процесс по освоению образовательной программы соответствующего типа (дошкольного образования, дополнительным образовательным программам и программам профессионального обучения). Литература: [68].

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕАБИЛИТАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ – это комплекс биологических и психических характеристик индивида, а также социально-средовых факторов, определяющих возможность овладения им знаниями и навыками в области образовательной и/или рекомендуемой профессиональной деятельности. Выделяют несколько составляющих (внутренних, определяемых на уровне организма, и внешних, социально-средовых) реабилитационного потенциала. Включает определение совокупности медико-биологических и социальных факторов, а также их взаимодействие с факторами профессионального обучения, прогнозирование того, когда и с помощью каких методов и средств индивид достигает определенного образовательного статуса. Литература: [61].

ОБУЧАЕМОСТЬ ПОНИЖЕННАЯ – снижение показателей скорости и качества усвоения человеком знаний, умений и навыков в процессе обучения. Выражается в разобщенности и неустойчивости усваиваемых знаний, в неумении самостоятельно овладеть рациональными способами познавательных действий и слабой податливости направленным на их коррекцию усилиям. Литература: [63].

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. Литература: [53].

ОБУЧЕНИЕ – индивидуальное получение знаний или модификация информации, знаний, понимания, мироощущений, ценностных установок, навыков, компетенций или поведения на основе опыта, практики, обучения или преподавания. Литература: [64].

ОБЩЕСТВО, ОСНОВАННОЕ НА ЗНАНИЯХ (от англ. knowledge society) – общая характеристика постиндустриального общества и новый термин философии образования, обозначающий приоритетное значение знаний и образованности человека в обществе и предполагающий смещение центра общественного развития от технологий к знаниям. Парадигма общества знаний – «работать, чтобы учиться, и учиться, чтобы работать». В этой связи человеку предстоит все в большей мере брать на себя ответственность за собственное образование и профессиональную деятельность. Литература: [96].

ОБЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – первоначальное образование для учащихся без особых образовательных потребностей. Литература: [64].

ОГРАНИЧЕНИЕ АКТИВНОСТИ – это трудности в осуществлении активности, которые может испытывать индивид. Литература: [36].

ОГРАНИЧЕНИЕ ВОЗМОЖНОСТИ УЧАСТИЯ – это проблемы, которые может испытывать индивид при вовлечении в жизненные ситуации. Литература: [36].

ОГРАНИЧЕНИЯ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ – расстройства здоровья на уровне функции или структуры организма; ограничения активности на уровне отдельного лица и ограничения возможности участия на уровне жизненных ситуаций в обществе. Литература: [36].

ОЖИДАНИЕ – прогredientная серия чувств, в структуру которых входит либо знание вероятности наступления ожидаемого события, либо только вера в это. Имеет формы тревожного и радостного ожидания. Литература: [65].

ОРИЕНТАЦИЯ НА ПОТРЕБИТЕЛЯ – руководство организации (учреждения) должно обеспечивать определение и выполнение требований потребителей для повышения их удовлетворенности. Литература: [43].

ОСОБЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ; ООП – опосредованные образовательными отношениями особые психические состояния индивида, при которых, в процессе освоения образовательной программы он воспринимает недостаток (и/или избыток) в объектах, необходимых для его функционирования и развития при овладении знаниями, навыками и компетенциями. В соответствии с классификацией и номенклатурой особые образовательные потребности делятся на две группы: атипичные и специфические. Литература: [34].

ОСОБЫЕ ПОТРЕБНОСТИ – психическое состояние, при котором интенциональность проявляется в виде субъективной необходимости в атипичных или специфических ресурсах и условиях. Литература: [31].

ОТ ИНФОРМАЦИОННОГО К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБЩЕСТВУ – новый принцип развития общества XXI века. Со второй половины прошлого века теория постиндустриального общества постепенно сменяется теорией информационного общества. Решающее значение для различных областей жизни, для промышленности и способов получения нового научного знания, а также для характера трудовой деятельности человека приобретает становление совершенно нового уклада, основывающегося на коммуникационных технологиях. В наступившем же столетии стало понятно, что новые информационные и коммуникационные технологии важны не сами по себе. Они должны содействовать расширению возможностей для всех граждан пользоваться своими правами, культурному разнообразию, поощрению и развитию доступа к информации для всех. Таким образом, в заключительной декларации учредительного конгресса «Города, органы местного самоуправления: будущее развития» был провозглашен новый принцип: от информационного к инклюзивному обществу. Литература: [62].

ОТВЕТСТВЕННОСТЬ – важнейшая форма нравственного сознания, внутренняя отчетность человека за все то, что происходит в области его влечений, выборов и конкретных поступков (Архимандрит Платон (Игумнов)).

ОЩУЩЕНИЕ – форма психического отражения, простейшая форма познания отдельных свойств феноменов. Литература: [65].

ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ – процесс обретения субъектом общечеловеческих, общественно значимых, индивидуально-неповторимых свойств и качеств, позволяющих оригинально выполнять определенную социальную роль, творчески строить общение с другими людьми, активно влиять на их восприятие и оценки собственной личности и деятельности. Литература: [27].

ПОДПРОЦЕСС – это часть процесса, представляющая собой законченный цикл деятельности, преобразующий входы в выходы, и протекающий параллельно другим циклам в рамках одного процесса. Подпроцессы, в свою очередь, подразделяются на виды деятельности. Литература: [76].

ПОКАЗАТЕЛИ ПОТРЕБНОСТЕЙ – обобщённая характеристика состояния субъекта и его отношение к предмету потребности, выраженная в паре эмоциональных форм направленности (переживаний): влечение, отвращение. Показатель выступает методологическим инструментом, обеспечивающим возможность выявления у индивида определенной потребности с помощью качественного и количественного анализа эмпирических данных. Литература: [14].

ПОКАЗАТЕЛИ, СВЯЗАННЫЕ С ПОТРЕБНОСТЯМИ – обобщённая характеристика результата деятельности, направленной на удовлетворение потребностей индивида, выраженная в паре эмоциональных переживаний: удовольствие, неудовольствие (страдание). Показатель выступает методологическим инструментом, обеспечивающим возможность выявления с помощью эмпирических данных удовлетворенности при завершении процесса удовлетворения определенной потребности индивида. Показатели могут быть: качественные (фиксирующие наличие или отсутствие определенного эмоционального переживания) или количественные (фиксирующие меру выраженности, развития эмоционального переживания). Показатели должны обладать свойствами: полнота, качество, функциональность. Литература: [71].

ПРАВО НА ОБРАЗОВАНИЕ – цель образования в соответствии с пунктом 1(а) статьи 29 Конвенции о правах ребенка – это «развитие личности, талантов и умственных и физических способностей ребенка в их самом полном объеме». Право на образование включает обеспечение безопасной учебной обстановки, свободной от эксплуатации и дискриминации, и означает выработку у ребенка самоуважения, приобретение им базовых знаний и бытовых навыков, с тем, чтобы учение было позитивным и полезным, а не слишком жестким и полностью отделенным от потребностей ребенка. Поскольку Конвенция увязывает все права воедино, здесь учитываются такие факторы, как пол, состояние здоровья и питания, физические и умственные особенности, а также участие детей в содействии качественному образованию. Вопросам образования посвящены две статьи Конвенции. Статья 28 признает право ребенка на

образование и требует обеспечивать бесплатное и обязательное начальное образование и защиту достоинства ребенка во всех дисциплинарных вопросах. Статья 29 призывает государство обеспечить образование с максимально возможным развитием способностей каждого ребенка и содействовать уважению родителей и культурной самобытности. В соответствии с Конвенцией правительства берут обязательства принимать меры по содействию регулярному посещению школ и снижению числа учащихся, покинувших школу. Литература: [26].

ПРАВО РЕБЕНКА НА РАЗВИТИЕ – Конвенция о правах ребенка в статье 27 (1) признает «право каждого ребенка на уровень жизни, необходимый для физического, умственного, духовного, нравственного и социального развития». Хотя основная ответственность за обеспечение такого уровня жизни ребенка возлагается на родителей, «государства-участники в соответствии с национальными условиями и в пределах своих возможностей принимают необходимые меры по оказанию помощи родителям и другим лицам, воспитывающим детей, в осуществлении этого права и, в случае необходимости, оказывают материальную помощь и поддерживают программы, особенно в отношении обеспечения питанием, одеждой и жильем». Право людей с психическими и физическими нарушениями на развитие в полную меру своего потенциала аналогичным образом устанавливается международными нормами. Литература: [26].

При этом следует учитывать следующее замечание А.Р. Лурия: «То, что мы принимаем за высокую прирожденную одаренность в какой-нибудь области, часто является отнюдь не результатом каких-либо врожденных свойств, а продуктом рационального применения культурных приемов и большого умения использовать в максимальной степени свои природные данные». Литература: [11; 53; 56].

ПРИНЦИП РАВЕНСТВА ПРАВ – предполагает, что потребности всех без исключения индивидуумов имеют одинаково важное значение, что эти потребности должны служить основой планирования в обществе и что все средства следует использовать таким образом, чтобы каждый индивидуум имел равные возможности для участия в жизни общества. Литература: [78].

ПРИНЦИП УЧАСТИЯ предоставляет возможность детям участвовать в формировании общества, в котором они живут. Это включает выслушивание детей и уважения их взглядов. Конвенция о правах ребенка утверждает, что дети должны иметь своё мнение в каждом аспекте жизни, который их касается, в семье, дома, в школе, в медико-санитарной помощи, в местном сообществе и в обществе. Литература: [26].

ПРОГНОЗ (ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ) (греч., от pro – вперед, и gignoskein – знать) – один из элементов заключительного этапа процесса психолого-педагогической диагностики особых образовательных потребностей обучающихся (второй элемент – диагноз), представляющий собой вероятностное суждение о будущем психическом состоянии

обучающегося по известным признакам (на основании педагогического диагноза). Достоверность прогноза определяется: 1) правильностью диагноза; 2) профессиональными качествами педагогического работника (например, педагога-психолога). По периоду упреждения прогнозы делятся на текущие (на перспективу, на протяжении которой не происходит существенных изменений объекта исследования) – до 1 месяца, краткосрочные (на перспективу только количественных изменений в объекте) – 1-5 лет, обычно до года. Литература: [33].

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ДИСКОМФОРТ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ – состояние явного или скрытого эмоционального неблагополучия, которое возникает у обучающегося из-за не удовлетворения испытываемой им образовательной нужды или образовательной потребности. При этом индивид воспринимает расхождение между своими достижениями (актуальным состоянием) и своими ожиданиями (целью деятельности) и испытывает при этом неудовлетворенность. В соответствии с определителем с негативной и позитивной шкалами, обозначающими степень выраженности эмоционального благополучия, определены: благополучные зоны (оптимума, комфорта); неблагоприятные зоны (субоптимальная/супероптимальная, пессимума). Причины психологического дискомфорта: индивидуально-типологические, средовые (семейная ситуация, образовательная среда, общение со сверстниками), саморазрушающее и асоциальное поведение. Литература: [50].

ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМИССИЯ (КОНСУЛЬТАЦИЯ, КОНСИЛИУМ) (ПМПК) — ее деятельность направлена на присвоение статуса инвалида ребенку до 18 лет, также на ней принимается решение о направлении на обучение того или иного вида согласно возможностям учащегося и виду дефекта.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ОБУЧАЮЩИМСЯ – организация предоставления психолого-педагогической поддержки обучающимся, испытывающим трудности в освоении образовательных программ, своем развитии и социальной адаптации. Индивидуальная помощь обучающимся привязана к структуре образовательного процесса, определяется его целями, построением, содержанием и методами. Имеет предупреждающий характер и особенно актуальна при возникновении у обучающихся проблем учебного, адаптационного, коммуникативного характера, препятствующих своевременному формированию необходимых компетенций. Сопровождение должно носить непрерывный и комплексный характер. В зависимости от определенной степени выраженности исключительности обучающегося (незначительная, умеренная, выраженная и абсолютная) психолого-педагогическая помощь обучающимся имеет следующие уровни: 1) обычный – для обучающихся с обычными образовательными потребностями; 2) средний – для обучающихся с атипичными образовательными нуждами, атипичными образовательными

потребностями; 3) высокий – для обучающихся со специфическими образовательными нуждами, специфическими образовательными потребностями. Литература: [15; 39; 53].

Психолого-педагогическое сопровождение оказание психологической помощи и поддержки, создание адаптационных программ, использование различных методов помощи учащимся с разными отклонениями в здоровье.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ОСНОВНЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ – психолого-педагогическая помощь в разработке образовательных программ и индивидуальных учебных планов, в выборе оптимальных методов обучения и воспитания обучающихся, испытывающих трудности в освоении основных общеобразовательных программ, в выявлении и устранении потенциальных препятствий к обучению, а также осуществление мониторинга эффективности оказываемой организациями, осуществляющими образовательную деятельность, психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи детям, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации. Литература: [47; 50].

РАБОТО-ЦЕНТРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ – образование и профессиональная подготовка, ориентированные на трудоустройство. Литература: [96].

РАВЕНСТВО ВОЗМОЖНОСТЕЙ – равный доступ и равные возможности для всех при трудоустройстве, получении профессиональной подготовки и обучении конкретным профессиям без какой бы то ни было дискриминации, в соответствии со статьей 4 Конвенции № 159. Обеспечение равных возможностей означает процесс, благодаря которому различные системы общества и окружающей среды, такие, как обслуживание, трудовая деятельность и информация, оказываются доступными всем, особенно инвалидам. Литература: [8; 78].

РАССТРОЙСТВО – клинически определенная группа симптомов или поведенческих признаков, которые в большинстве случаев причиняют страдание и препятствуют личностному функционированию. Изолированные социальные отклонения или конфликты без личностной дисфункции не должны включаться в группу психических расстройств. Литература: [37].

РЕАБИЛИТАЦИЯ – процесс, имеющий целью помочь инвалидам достигнуть оптимального физического, интеллектуального, психического и/или социального уровня деятельности и поддерживать его, предоставив им тем самым средства для изменения их жизни и расширения рамок их независимости. Реабилитация может включать меры по обеспечению и/или по восстановлению функций (компенсации утраты или отсутствия функций или функционального ограничения). Процесс реабилитации не предполагает лишь оказание медицинской помощи. Он включает в себя широкий круг мер и деятельности, начиная от начальной и более общей реабилитации и кончая

целенаправленной деятельностью, например, восстановлением профессиональной трудоспособности. Литература: [78].

РЕБЕНОК С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ – ребенок, у которого стойко нарушена познавательная деятельность вследствие органического поражения головного мозга (наследуемого или приобретённого). Литература: [72].

РЕБЕНОК-ИНВАЛИД – статус, который определяется при наличии ограничений жизнедеятельности любой категории и любой из трех степеней выраженности (которые оцениваются в соответствии с возрастной нормой), вызывающих необходимость социальной защиты. Литература: [57].

СЕГРЕГАЦИЯ ИЛИ СЕГРЕГАЦИОННАЯ СТРАТЕГИЯ (нозднелат. *segregatio* — отделение) применительно к системе образования направлена на изоляцию учащихся с ОВЗ и инвалидностью от остального контингента учащихся. Эта стратегия была основана на медицинской модели инвалидности, что означает помещение учащихся с отклонениями здоровья в специальные учебные заведения, интернаты и закрытые лечебные учреждения.

СЛАБОВИДЯЩИЕ ДЕТИ – две группы: 1) дети с остротой зрения от 0,05 до 0,4 на лучше видящем глазу с переносимой коррекцией. При этом учитывается состояние других зрительных функций (поле зрения, острота зрения для близи), форма и течение патологического процесса. Также могут быть приняты дети с более высокой остротой зрения при прогрессирующих или часто рецидивирующих заболеваниях, при наличии астенических явлений, возникающих при чтении и письме на близком расстоянии; 2) дети с косоглазием и амблиопией, имеющие более высокую остроту зрения (выше 0,4) для продолжения лечения зрения. Литература: [52].

СЛАБОСЛЫШАЩИЕ ДЕТИ – дети, имеющие частичную потерю слуха и различную степень недоразвития речи и позднооглохшие дети (оглохшие в дошкольном или школьном возрасте, но сохранившие самостоятельную речь). Литература: [52].

СМЫСЛ – сущность феномена, он оправдывает существование, отвечает на вопрос **ЗАЧЕМ**, связи и отношения, содержание явления. Смысл (вещи) – это её истинное назначение, то есть, её действительная, но не кажущаяся пригодность служить средством для той цели, для достижения которой назначена эта вещь. Внутренняя связь (вещи, предмета) со всеобщей истиной (В.С. Соловьев). Литература: [7].

СОДЕРЖАНИЕ – единство всех основных элементов целого, его свойств и связей, существующее и выражаемое в форме и неотделимое от неё. Литература: [60].

СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ – обусловленная целями и потребностями личности, общества, государства система знаний, навыков и компетенций, профессиональных, мировоззренческих и гражданских качеств, которая должна быть сформирована в процессе образования с учетом

самоопределения личности, создания условий для её самосовершенствования, перспектив развития общества.

СОЛИДАРНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ – процесс взаимодействия потребителей и заинтересованных сторон образовательных отношений (обучающихся, родителей/законных представителей несовершеннолетних обучающихся, педагогических работников и их представителей, организации, осуществляющей образовательную деятельность), при котором они принимают на себя обязательство совместной ответственности за результат образовательной деятельности и подготовки обучающегося. Солидарная ответственность является основой для активного партнерства участников образовательных отношений в процессе разработки и реализации индивидуальной образовательной траектории и индивидуального учебного плана обучающегося. Литература: [31; 53].

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ РЕБЕНКА – процесс активного приспособления ребенка, находящегося в трудной жизненной ситуации, к условиям социальной среды путем усвоения ценностей, правил и норм поведения, принятых в обществе, а также процесс преодоления последствий психологической или моральной травмы. Литература: [55].

СОЦИАЛЬНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ (от лат. *integratio* – восполнение) – понятие, характеризующее совокупность процессов, благодаря которым происходит сцепление разнородных взаимодействующих элементов в социальную общность, целое, систему; формы поддержания социальными группами определённой устойчивости и равновесия обществ; способность социальной системы или ее частей к сопротивлению разрушительным факторам, к самосохранению перед лицом внутренних и внешних напряжений, затруднений, противоречий.

СОЦИАЛЬНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ РЕБЕНКА – мероприятия по восстановлению утраченных ребенком социальных связей и функций, восполнению среды жизнеобеспечения, усилению заботы о нем. Это процесс, направленный на достижение оптимального физического, интеллектуального, психического и/или социального уровня деятельности и поддержание его с предоставлением тем самым средства для изменения жизни. Реабилитация может включать меры по обеспечению и/или по восстановлению функций или компенсации утраты или отсутствия функций или функционального ограничения. Включает в себя широкий круг мер и деятельности, начиная от начальной и более общей реабилитации и кончая целенаправленной деятельностью. Литература: [55].

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ НОРМАТИВ; СПН – система требований, которые общество предъявляет к психическому и личностному развитию каждого из его членов. Требования, составляющие содержание СПН являются идеальной моделью требований социальной общности к личности. Такие требования закреплены в виде правил, норм, предписаний.

Они присутствуют в образовательных программах, в квалификационных профессиональных характеристиках, общественном мнении учителей, воспитателей, родителей. Такие нормативы историчны, они меняются вместе с развитием общества. Время их существования зависит от отнесенности к той или иной сфере психического, с одной стороны, и от темпов развития общества, с другой. Литература: [75].

СПЕЦИАЛЬНАЯ ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ; СИПР – программа, направленная на освоение обучающимся адаптированной образовательной программы с учетом удовлетворения его специфических образовательных потребностей. Литература: [86].

СПЕЦИАЛЬНЫЕ УСЛОВИЯ ДЛЯ ПОЛУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ – условия обучения, воспитания и развития обучающихся инвалидов и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. Литература: [39].

СПЕЦИФИЧЕСКАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ НУЖДА; СОН – простое и малоэластичное психофизиологическое состояние экзогенной природы, возникающее как ответ на уже наступившую ситуацию: недостаток и/или избыток специфических ресурсов и/или специфических условий в процессе освоения обучающимся образовательной программы. Выделяется на основе классификации особых образовательных потребностей. Выражается в форме ощущений. По форме направленности может проявляться как влечения или желания. Нужда удовлетворяется в процессе реализации специальной индивидуальной программы развития и требует высокого уровня психолого-педагогического сопровождения и психологопедагогической помощи обучающимся. Литература: [31; 65].

СПЕЦИФИЧЕСКАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОТРЕБНОСТЬ; СОП – выделяемое на основе классификации особых образовательных потребностей побуждение, имеющее специфическую систему причин возникновения и специфический механизм развития вследствие определенной степени выраженности исключительности обучающегося (незначительная, умеренная, выраженная и абсолютная). Проявляется как специфическое психическое состояние эндогенной природы и имеет характер предвосхищения ситуации. По форме отражения имеет характер представления (следового образа ранее бывшего ощущения). По форме направленности может проявляться как

интерес или стремление. Достаточно продолжительна (может продолжаться месяцами), но при изменении условий или вследствие адаптации может изменяться. Потребность удовлетворяется в процессе реализации специальной индивидуальной программы развития и требует высокого уровня психолого-педагогического сопровождения и психолого-педагогической помощи обучающимся. Литература: [31; 65; 86].

СПЕЦИФИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ – средства, имеющие отличительные характерные особенности, присущие только данному предмету и приспособленные для отдельного индивида (узкой группы объектов). Рассматриваются как специально созданные (разработанные) ресурсы. Литература: [31; 36].

СПЕЦИФИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ – совокупность общих (типичных) и нетипичных объектов (вещей, процессов, отношений и т.д.), необходимых для становления индивида. Рассматриваются как специально созданные (разработанные) условия. Литература: [31; 36].

СПОСОБНОСТЬ К ОБУЧЕНИЮ – способность к восприятию, запоминанию, усвоению и воспроизведению знаний (общеобразовательных, профессиональных и др.), овладению навыками и умениями (профессиональными, социальными, культурными, бытовыми). Литература: [58].

СРЕДА – это совокупность ресурсов и условий, в которых протекает деятельность человека. Составные части и свойства среды многообразны и изменчивы. Один и тот же фактор среды может быть ресурсом для одних индивидов и условием для других. Литература: [32; 91].

СТАНОВЛЕНИЕ – формирование к.-л. материального или идеального объекта в процессе функционирования (роста) и развития. Литература: [61; 88].

СТРУКТУРЫ ОРГАНИЗМА – это анатомические части организма, такие как органы, конечности и их компоненты. Литература: [36].

СУБЪЕКТНЫЕ ЦЕННОСТИ – это осознанные и принятые человеком общие смыслы его жизни.

Технические средства реабилитации (ТСР) являются источником информации, повышают степень наглядности, наиболее полно отвечают учебным запросам обучающихся, делают доступным материал для всех категорий студентов. К ним относятся индивидуальные слуховые аппараты, звукоусиливающая аппаратура, мультимедийные устройства сопровождения учебного процесса и индивидуальные радиоклассы.

УВАЖЕНИЕ ВЗГЛЯДОВ ДЕТЕЙ – в соответствии со ст. 12 Конвенции о правах ребенка, государство обязано обеспечивать ребенку, способному сформулировать свои собственные взгляды, право свободно выражать эти взгляды по всем вопросам, затрагивающим ребенка, причем взглядам ребенка уделяется должное внимание в соответствии с возрастом и зрелостью ребенка. По мнению Комитета по правам ребенка статья 12 Конвенции

содержит один из четырех руководящих принципов Конвенции. В частности, статья 12 указывает, что дети должны иметь возможность быть заслушанными в ходе любого судебного или административного разбирательства, затрагивающего их. Конвенция утверждает право детей на участие в принятии решений, касающихся их здоровья и отношения к ним. Литература: [26].

УДОВЛЕТВОРЕНИЕ ОСОБЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ – результат образовательной деятельности, когда обучающийся испытывает удовлетворенность.

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ – субъективное восприятие обучающимся благополучия, которое выражается в положительном эмоциональном переживании при достижении соответствия между наличной жизненной ситуацией, возникшей потребностью и целью (предметом потребности). Соответствие возникает при совпадении образа предмета потребности и запроса (ожиданий). Определение выраженности уровня удовлетворенности производится по шкале: оптимальный, допустимый, критический. Литература: [28; 50; 71].

УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ; УУД – это обобщённые действия, открывающие возможность широкой ориентации обучающихся, как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включая осознание обучающимися ее целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик. К универсальным учебным действиям относятся: личностные учебные действия; ориентировочные действия; конкретные способы преобразования учебного материала; коммуникативные действия. Универсальные учебные действия выступают в качестве основы образовательного процесса. Литература: [90].

УНИВЕРСАЛЬНЫЙ ДИЗАЙН – стратегия, которая направлена на то, чтобы проектирование и состав разных типов среды, изделий, коммуникаций, информационных технологий и услуг были доступны и понятны всем и подходили для общего пользования, в максимальной степени и как можно более независимым и естественным способом, предпочтительно без необходимости адаптации или специализированных решений. Эта стратегия обеспечивает переход к дизайну, ориентирующемуся на пользователя, на основании холистического подхода, направленного на удовлетворение потребностей лиц с ограниченными возможностями, несмотря на какие-либо изменения, с которыми они могут столкнуться в течение своей жизни. Исходя из этого, универсальный дизайн является концепцией, которая выходит за рамки просто доступа к зданиям для лиц с ограниченными возможностями, и он должен стать интегрированной частью политики и планирования во всех аспектах жизни общества. **ПРИМЕЧАНИЕ.** Термины «дизайн для всех», «полная доступность», «доступный дизайн», «инклюзивный дизайн», «безбарьерный дизайн», «транспоколенческий дизайн» и «доступность для

всех» рассматриваются как сближающиеся с термином «универсальный дизайн», используемым в данном тексте. Литература: [69].

УСЛОВИЯ – это такие факторы, к которым индивид вынужден приспособливаться, но повлиять на них обычно не может. Литература: [32; 91].

УСЛОВНАЯ НОРМА – степень близости к данному для настоящего времени, культуры, географическому положению социально-психологического норматива, который дифференцируется в образовательно-возрастных границах. В.П. Кащенко отмечал, что «ввиду невозможности дать строго научное толкование понятию человеческой нормы, за нормальное признается просто среднее и в то же время наиболее часто встречающееся значение. Это среднее также не будет постоянным явлением, а будет меняться в зависимости от социально-экономических, культурно-исторических, климатических и прочих условий эпохи». Обучающийся, который удовлетворяет требованиям федеральных государственных образовательных стандартов, образовательных стандартов, федеральных государственных требований, квалификационных профессиональных характеристик, общественного мнения педагогических работников, родителей (вне зависимости от «уровня» этих образовательных требований) может рассматриваться как условно-нормативно развивающийся (в пределах своего социально-психологического норматива). Литература: [75].

УЧАСТИЕ – это вовлечение индивида в жизненную ситуацию. Литература: [36].

ФАКТОРЫ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ создают физическую и социальную обстановку, среду отношений и установок, где люди живут и проводят своё время. Литература: [36].

ФЕДЕРАЛЬНЫЕ ГОСУДАРСТВЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ (ФГОС) представляют собой совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию.

ФУНКЦИИ ОРГАНИЗМА – это физиологические функции систем организма (включая психические функции). Литература: [36].

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ – деятельность системы без смены (главной) цели системы. Это проявление функции системы во времени. При функционировании системы явно не происходит качественного изменения инфраструктуры системы; при развитии системы её инфраструктура качественно изменяется. Литература: [31].

ХРОНОЛОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ – механизм психолого-педагогического сопровождения,

позволяющий формировать траектории индивидуального развития обучающихся в средних профессиональных образовательных организациях и образовательных организациях высшего образования. Литература: [84].

ЭКСКЛЮЗИЯ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ – ситуация, в которой дети с особыми потребностями лишены возможности пользоваться правами в получении полноценного качественного образования, соблюдение которых гарантировано им международными, национальными и местными нормативно-правовыми актами. Эксклюзия тесно связана с проблемами бедности и минимального жизненного стандарта. Эксклюзии из полноценного образовательного процесса подвергаются, прежде всего, исключительные дети: работающие дети, дети с которыми жестоко обращаются, дети-мигранты, дети-беженцы, дети кочевников, дети религиозных, этнических и языковых меньшинств, перемещенные дети, дети из зоны конфликта, беспризорники, дети-солдаты, дети из бедных семей, дети-инвалиды, дети-сироты, инфицированные вирусом ВИЧ и страдающие от СПИДа. Синонимы: ИСКЛЮЧЕНИЕ, ОТТОРЖЕНИЕ, ОТЧУЖДЕНИЕ, ИЗОЛЯЦИЯ, СЕГРЕГАЦИЯ. Литература: [32].

ЭКСТРЕМАЛЬНЫЕ УСЛОВИЯ – это условия, приближающиеся по одному или сразу нескольким факторам к критическим точкам. Литература: [91].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева В.А. Русское православное мироотношение как феномен культуры: дисс. доктора философских наук, 24.00.01. Теория и история культуры. Тюмень, 2001. 333 с.
2. Батаршев А.В., Макарьев И.С. Психолого-педагогические, аксиологические и акмеологические основания профессионально-личностного становления и развития педагога профессиональной школы: концепция [Электронный ресурс] // Современные научные исследования: актуальные теории и концепции – ART 64327. – URL: <http://www.ekoncept.ru/teleconf/64327.html> (дата обращения: 25.09.2015)
3. Бгажнокова И.М. Школа для детей с нарушениями интеллекта: тенденции, перспективы развития // Дефектология. 2004. № 3. С. 51–54.
4. Березин Ф.М., Головин Б.Н. Общее языкознание. М.: Просвещение, 1979.
5. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. М., 2002.
6. Большая советская энциклопедия. М.: Советская энциклопедия, 1969–1978.
7. Введенский А. Условия допустимости веры в смысл жизни // Смысл жизни: Антология. М.: Издательская группа Прогресс-Культура, 1994. 592 с.

8. Вопросы труда инвалидов. Кодекс практики МБТ. Кодекс практики, трудящийся-инвалид, права инвалидов, управление людскими ресурсами. 15.04.3. Женева: Международное бюро труда, 2002.
9. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ–УПИ, 2006. 135 с.
10. Всемирный доклад по мониторингу ОДВ за 2010 г. «Охватить обездоленных», UNESCO, 2010.
11. Выготский Л.С., Лурия А.Р. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. М.: Педагогика-Пресс, 1993. 224 с.
12. Гамбургская декларация об обучении взрослых Принята пятой Международной конференцией по образованию взрослых, Гамбург, Германия, 14–18 июля 1997 г.
13. Гартман Н. Эстетика. М.: Изд-во иностранной литературы, 1958. 692 с.
14. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. М.: АСТ, Харвест, 1998.
15. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 22 ноября 2012 г. № 2148-р.
16. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовнонравственного развития и воспитания личности гражданина России. М.: Просвещение, 2009. 24 с.
17. Декларация о приверженности делу борьбы с ВИЧ/СПИДом: Принята резолюцией S-26/2 специальной сессии Генеральной Ассамблеи ООН от 27 июня 2001 г.
18. Доступ инвалидов к социальным правам в Европе / Марк Модине. Национальный центр по исследованиям инвалидности и социальной непригодности (СТNERHI), Париж, Франция в сотрудничестве с Редакционной группой принято на 26-й сессии Комитета по реабилитации и интеграции инвалидов (CD-P-RR). Страсбург, 7-10 октября 2003 г. Издательство Совета Европы.
19. Инклюзивное образование: перспективы развития в России [Электронный ресурс] // Перспектива: региональная общественная организация инвалидов. – URL: <http://www.perspektiva-inva.ru/index.php> (дата обращения: 18.10.2012).
20. Инклюзивное образование: путь в будущее: международная конференция по образованию. ЮНЕСКО. Международный центр конференций, Женева 25–28 нояб. 2008 г. ED/BIE/CONFINTED 48/3. Женева, 18 июля 2008 г.
21. Инклюзивное образование: Стратегии ОДВ для всех детей / Петерс Сьюзен Дж./под ред. Т.В. Марченко, В.В. Митрофаненко, В.С. Ткаченко; пер. с англ. Ю.В. Мельник. Ставрополь: ГОУВПО «СевКавГТУ», 2010. 124 с.

22. Кац А.М. Качество образования: подлинный смысл и бессмысленные процедуры // Директор школы. 2001. № 3. С. 39–50.
23. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков: кн. для учителя. 2-е изд. М.: Просвещение, 1994. 223 с.
24. Кащенко В.П., Мурашов Г.В. Исключительные дети. Их изучение и воспитание. М., 1929.
25. Кодекс об административных правонарушениях (КоАП РФ): от 30 дек. 2001 г. № 195-ФЗ: принят Гос. Думой Федер. Собр. Рос. Федерации 12 дек. 2001 г.; действующая ред. 29 июня 2015 г.
26. Конвенция о правах ребенка: одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20 нояб. 1989 г.; вступила в силу для СССР 15 сент. 1990 г.
27. Краткий психологический словарь / Л.А. Карпенко, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. Ростов-на-Дону: ФЕНИКС, 1998.
28. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1971. 40 с.
29. Лосский Н. Ценность и Бытие. Бог и Царство Божие как основа ценностей. Париж: YMKA PRESS, 1931. 136 с.
30. Макарьев И.С. Вопросы терминологии при разработке теоретико-методологических оснований диагностики особых образовательных потребностей обучающихся // Инклюзивное образование: от педагогической теории к практике: материалы и доклады. СПб.: СПб ГБ ПОУ «Охтинский колледж», 2015. 208 с.
31. Макарьев И.С. Индивидуально-ориентированный подход в обучении лиц с особыми образовательными потребностями: метод. пособие. СПб.: ГБ ПОУ «Охтинский колледж», 2015. 64 с.
32. Макарьев И.С. Инклюзия как неотъемлемая составляющая современной образовательной парадигмы: метод. пособие. СПб.: ГБ ПОУ «Охтинский колледж», 2015. 64 с.
33. Макарьев И.С. Образовательный протокол: сущность и содержание // Бюллетень ресурсного центра Охтинского колледжа. Инклюзивное обучение. 2015. № 2. С. 4–13.
34. Макарьев И.С. Понятие особых образовательных потребностей обучающихся как научно-педагогическая проблема в системе научного знания // Бюллетень ресурсного центра Охтинского колледжа. Инклюзивное обучение. 2015. № 1. С. 4–10.
35. Макарьев И.С. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся в процессе инклюзивного обучения: метод. пособие. СПб.: СПб АППО, 2012. 96 с.
36. Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья – МКФ, окончательный проект, полная версия. Женева, Всемирная организация здравоохранения, 2001.

37. Международная статистическая классификация болезней и проблем, связанных со здоровьем, 10-й пересмотр (МКБ–10). Женева, Всемирная организация здравоохранения, 1995.

38. Международный стандарт ИСО 8402:1994 (E/F/R). Управление качеством и обеспечение качества – Словарь. ИСО, 1994.

39. Методические рекомендации по разработке адаптированных образовательных программ среднего профессионального образования: Департамент государственной политики в сфере подготовки рабочих кадров и ДПО Минобрнауки России, 20 апреля 2015 г., № 06-830вн.

40. Мир, пригодный для жизни детей Distr.: General 11 October 2002. Двадцать седьмая специальная сессия. Пункты 8 и 9 повестки дня 02 48180. Резолюция, принятая Генеральной Ассамблеей [по докладу Специального комитета полного состава (A/S-27/19/Rev.1 и Corr.1)] S-27/2.

41. На пути к новому общественному здравоохранению, Оттавская конференция, ВОЗ. Женева, 1986.

42. Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012– 2017 годы: утверждена Указом Президента Российской Федерации от 1 июня 2012 г. № 761.

43. Национальный Стандарт Российской Федерации ГОСТ Р ИСО 9001-2008. Издание официальное. М.: Стандартинформ, 2008.

44. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / Ин-т философии РАН; Нац. обществ.-науч. фонд; Предс. научно-ред. совета В.С. Степин. М.: Мысль, 2000–2001.

45. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология: словарь системы основных понятий. М.: Либроком, 2013. 208 с.

46. О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: федер. закон Российской Федерации от 21 декабря 1996 г. № 159-ФЗ: принят Гос. Думой Федер. Собр. Рос. Федерации 4 дек. 1996 г.; одобр. Советом Федерации Федер. Собр. Рос. Федерации 10 дек. 1996 г.

47. О направлении Модельной методики (вместе с «Модельной методикой по определению норматива подушевого финансирования на психолого-педагогическое сопровождение развития (образования) талантливых детей в общеобразовательных учреждениях, реализующих образовательные программы начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования различной направленности»): письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 25 июня 2012 г. № ИБ-908/02.

48. О порядке учета доходов и расчета среднедушевого дохода семьи и дохода одиноко проживающего гражданина для признания их малоимущими и оказания им государственной социальной помощи: федер. закон Российской Федерации от 5 апр. 2003 г. № 44-ФЗ: опубликовано 9 апр. 2003 г. в «Российской газете» – Федеральный выпуск № 3181.

49. О реализации мер, направленных на развитие трудовой занятости инвалидов: Министерство труда и соцзащиты Российской Федерации, 2013 г.

50. О совершенствовании деятельности центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи: письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 10 февр. 2015 г. № ВК268/07.

51. О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами. Руководителям органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации: письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 18 апр. 2008 г. № АФ-150/06.

52. О специфике деятельности специальных (коррекционных) образовательных учреждений I–VIII видов: письмо Министерства общего и профессионального образования РФ от 4 сент. 1997 г. № 48.

53. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон Российской Федерации от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ: принят Гос. Думой Федер. Собр. Рос. Федерации 21 дек. 2012 г.; одобр. Советом Федерации Федер. Собр. Рос. Федерации 26 дек. 2012 г.

54. Об организации деятельности Центральной психолого-медикопедагогической комиссии Санкт-Петербурга: Распоряжение Комитета по образованию Правительства Санкт-Петербурга от 11 февр. 2014 г. № 411-р.

55. Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации: федер. закон Российской Федерации от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ: принят Гос. Думой Федер. Собр. Рос. Федерации 3 июля 1998 г.; одобр. Советом Федерации Федер. Собр. Рос. Федерации 9 июля 1998 г. (с изм. от 02 июля 2013 г. № 185-ФЗ).

56. Об установлении именных стипендий Губернатора Московской области для детей и подростков, проявивших выдающиеся способности в области науки, искусства и спорта: Постановление Губернатора Московской области от 20 сент. 2000 г. № 336-ПГ (в ред. постановления Губернатора МО от 15 апр. 2003 г. № 84-ПГ).

57. Об утверждении классификаций и критериев, используемых при осуществлении медико-социальной экспертизы граждан федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы: приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 22 авг. 2005 г. № 535.

58. Об утверждении классификаций и критериев, используемых при осуществлении медико-социальной экспертизы граждан федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы: приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации (Минздравсоцразвития России) от 23 дек. 2009 г. № 1013н.

59. Образование: сокровище. Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века. М.: Издательство ЮНЕСКО, 1996.

60. Ожегов С.И. Словарь русского языка. Около 53 000 слов. Изд. 8-е, стереотип. М.: Советская энциклопедия, 1970. 900 с.

61. Основы медико-социальной экспертизы /А.И. Осадчих, С.Н. Пузин, Д.И. Лаврова и др. М.: Медицина, 2005.

62. Отношения с организацией «Объединенные города и органы местного самоуправления» (ОГОМС) и проект соглашения между ЮНЕСКО и этой организацией: Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры. Исполнительный совет 171 EX/51 Париж, 17 марта 2005 г.

63. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. М.: Академия, 2005.

64. Пересмотр Международной стандартной классификации образования (МСКО) 36 C/19 5 сент. 2011 г. Генеральная конференция 36-я сессия, 36 C/19. Париж, 2011.

65. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. М.: Высшая школа, 1984. 174 с.

66. Право детей с ограниченными возможностями на образование: подход к инклюзивному образованию, основанный на соблюдении прав человека. Позиционный документ. Женева, UNICEF, 2012.

67. Рекомендации Европейского Парламента и Совета от 23 апр. 2008 г. по введению Европейской структуры квалификаций для образования в течение всей жизни.

68. Рекомендации Министерства образования и науки РФ органам государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования по совершенствованию деятельности центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи: письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 10 февр. 2015 г. № ВК-268/07.

69. Рекомендация CM/Rec(2009)8 Комитета министров государствам-членам о достижении полного участия благодаря универсальному дизайну: принята Комитетом министров 21 окт. 2009 г. на 1068-м заседании постоянных представителей министров. Приложение к Рекомендации CM/Rec(2009)8.

70. Российская педагогическая энциклопедия. М.: Научное общество, 1993. Т. 1.

71. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Издательство Питер, 2002. 720 с.

72. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология». 3-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1986. 192 с.

73. Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования ЮНЕСКО 2009 г. Париж: Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры, UNESCO, 2009.

74. Руководящие указания и принципы разработки статистических данных по проблеме инвалидности. Статистика особых групп населения Серия Y No. 10. Департамент по экономическим и социальным вопросам. Статистический отдел. Нью-Йорк: Организация Объединенных Наций, 2003.

75. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Типология отклоняющегося развития: модель анализа и ее использование в практической деятельности. М.: Генезис, 2011. 400 с.

76. Скрипко Л.Е. Процессный подход в управлении качеством: учеб. пособие. СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2011. 105 с.

77. Социально-педагогические основы развития образовательных траекторий личности в системе непрерывного образования: коллективная монография; [под. науч. ред. Т.Ю. Ломакиной]. М., 2012. 260 с.

78. Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов. Приняты резолюцией 48/96 Генеральной Ассамблеи от 20 дек. 1993 г.

79. Степанов С.С. Популярная психологическая энциклопедия. 2-е изд., испр. и доп. М.: Эксмо, 2005. 672 с.

80. Стратегия действий в интересах детей в Санкт-Петербурге на 2012–2017 годы: постановление Правительства Санкт-Петербурга от 16 авг. 2012 г. № 864.

81. Третьяков П.И., Митин С.Н., Бояринцева Н.Н. Адаптивное управление педагогическими системами: учеб. пособие. М.: Academia, 2003. 368 с.

82. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. М.: Педагогика, 1990.

83. Устав (Конституция) принят Международной конференцией здравоохранения, проходившей в Нью-Йорке с 19 июня по 22 июля 1946 г., подписан 22 июля 1946 г. представителями 61 страны (Off. Rec. Wld Hlth Org., 2, 100) и вступил в силу 7 апр. 1948 года. Поправки, принятые Двадцать шестой, Двадцать девятой, Тридцать девятой и Пятьдесят первой сессиями Всемирной ассамблеи здравоохранения (резолюции WHA26.37, WHA29.38, WHA39.6 и WHA51.23), вступили в силу 3 февр. 1977 г., 20 янв. 1984 г., 11 июля 1994 г. и 15 сент. 2005 г., соответственно, и включены в настоящий текст.

84. Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 годы: постановление Правительства Российской Федерации от 23 мая 2015 г. № 497.

85. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными

возможностями здоровья: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 дек. 2014 г. № 1598.

86. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 дек. 2014 г. № 1599.

87. Философия: Энциклопедический словарь; [под ред. А.А. Ивина]. М.: Гардарики, 2004.

88. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л.Ф. Ильичёв, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалёв, В.Г. Панов. М.: Советская энциклопедия, 1983.

89. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; [под ред. А.Г. Асмолова]. М.: Просвещение, 2010. 159 с.

90. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. наук, Рос. акад. образования; [под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова]. 4-е изд., дораб. М.: Просвещение, 2011. 79 с.

91. Чернова Н.И., Былова А.М. Общая экология. М.: Дрофа, 2004. 416 с.

92. Чурсанов С.А. Богословское понятие личности ((*proswnon*)) в структуре методологической парадигмы православной психологии и педагогики // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология, 2006. Вып. 2. С. 63 – 80.

93. Энциклопедия Брокгауза и Ефрона. СПб.: Брокгауз-Ефрон, 1890–1907.

94. Эпштейн М.Н. Философия возможного. СПб.: Алетейя, 2001. 334 с.

95. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. 239 с.

Персоналии

Аврелий Августин (Блаженный Августин) (354—430) — христианский проповедник и педагог. Утверждал, что изучение светских наук должно быть подчинено решению задачи нравственного совершенствования личности в духе христианских идеалов и ценностей. Для Аврелия Августина знание не философский и не научный, а теологический феномен; оно для него часть веры, истина, данная в Откровении.

Бланше Александр (1817–1867) французский отоларинголог, доктор медицины. Занимался проблемами обучения глухих, был инициатором организации совместного обучения глухих со слышащими. В 1838 г. А. Бланше издал книгу ' для учителей народной школы « Руководство для

наставника: об обучении глухонемых в народных школах».

Брайль Луи (1809-1852) - французский ученый-тифлопедагог. Ослепнув в детстве, смог получить хорошее образование в области музыкального искусства. Разработал рельефно-точечный шрифт для незрячих и слабовидящих людей, которые облегчал ему процесс обучения. Этот шрифт назван в его честь и применяется в обучении лиц с нарушениями зрения в настоящее время.

Гаюи Валентин (1745 1822) известный французский благотворитель, педагог и новатор XVIII XIX вв., один из первых тифлопедагогов, создатель первых учебных заведений для слепых, автор рельефного алфавита для незрячих, предшественник Лун Брайля.

Демокрит (ок. 460 — ок. 370 до н.э.) — древнегреческий философ, писатель, анатом. Родился в греческом городе Абдеры, являлся учеником философа Левкиппа. Создал концепцию атомистического материализма, исследовал вопросы происхождения мира и человека, развития общества и государства. Автор принципов нсономни (равновероятности) и безначальности Вселенной, учений об истине и мере. Демокрит написал два основных произведения: «Большой мирострой» и «Малый миро строй», а также свыше 50 научных трактатов и 9 книг «Причин».

Дидро Дени (1713 1784) французский просветитель, философ-материалист, писатель. Создатель и руководитель издания французской «Энциклопедии» литературно-политического памятника XVIII в. Автор философских работ, романов, повестей, рассказов, драматических работ: «Философские мысли», «Прогулка скептика, или аллеи», «Письмо о слепых в назидание зрячим», «Письмо Вольтеру». «Мысли об объяснении природы», «Сои Даламбера» и т.д. В своих произведениях Д. Дидро обратил внимание французского общества па проблемы лиц с нарушениями зрениями, дал возможность «взглянуть» на мир глазами слепого человека, тем самым заложив гуманистические начала в отношениях сограждан к этой категории инвалидов.

Коменский Ян Амос (1592 1670) — великий (.маня иски И педагог, руководил братской школой в 11ольше и после был епископом. Составил учебную книгу «Открытая дверь языков и всех наук», написал 7 томом труда «Общий совет об исправлении дел человеческих» и руководство но воспитанию детей дошкольного возраста «Материнская школа». Самым выдающимся его трудом стало произведение «Великая дидактика*». Он был педагогом для народных масс, гуманистом и просветителем.

Пессалоцци Иоганн Генрих (1746 1827) швейцарский педагог-демократ. Стремился придать воспитанию и обучению характер, сообразный природе ребенка, и обеспечить развитие заложенных в нем потенциалов. В центре своей педагогической системы И. Г. Песталоцци поставил проблемы образования детей социальных низов.

Раисе Вольфганг (1571 1635) немецкий педагог, один из

основоположников дидактики. Вольфганг Ратке сторонник природосообразного воспитания. Он был убежден, что разум ребенка при рождении подобен «чистой доске», которую взрослым следует заполнить в соответствии с целями воспитания. Ратке выступил одним из первых поборников звукового метода обучения грамоте на родном языке, стал автором учебников, хрестоматии и т.п.; в этих пособиях пытался реализовать единство изучения языка и развития мышления учащихся. Большое значение придавал дидактической и методической подготовке учителей, однако пособие (первое на немецком языке), написанное с этой целью, осталось при его жизни неопубликованным. Важнейшая педагогическая заповедь В. Ратке: «Все без принуждения».

Шинницына Людмила Михайловна (1947—2015) — заслуженный деятель науки Российской Федерации, ректор Института специальной педагогики и психологии Международного университета семьи и ребенка имени Рауля Валлепберга, академик Российской академии менеджмента в образовании, Международной кадровой академии ЮНЕСКО. Нью-Йоркской академии наук, доктор биологических наук, профессор. Автор работ по проблемам эмоциональных состояний у здоровых детей, психофизиологических особенностей у детей с тяжелыми нарушениями слуха, с задержкой психического развития, умственной отсталостью и девиантным поведением.

Эне Шарль Михель (1712—1789) французский сурдопедагог. Имея практический опыт обучения глухих детей, открыл в Париже училище (институт) — первое в мире специальное учебное заведение для глухих. Занятия проводились бесплатно с небольшими группами детей: самых бедных учащихся Ш. М. Эне обеспечивал средствами к существованию. Свои взгляды на роль жестовой, письменной и устной речи в обучении глухих Эне изложил в книгах «Обучение глухонемых посредством методики знаков» и «Истинный способ обучения глухонемых, подтвержденный опытом».

Рекомендуемая литература

1. Айсмоитас, Б. Б. Инклюзивное образование студентов с инвалидностью и ОВЗ с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий / Б. В. Айсмоитас [и др.]; под ред. Б. Б. Айсмон-таса. М.: Изд-во МГППУ, 2015.
2. Алехина, С. В. Развитие инклюзивного образования в свете нового закона «Об образовании в Российской Федерации» / С. В. Алехина // Бюллетень Учебно-методического объединения вузов РФ по психолого-педагогическому образованию. 2013. — № 1 — С. 73—78.
3. Алехина, С. В. Создание специальных условий для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата в общеобразовательных учреждениях : методический сборник / С. В. Алехина (отв. ред.); под ред. Е. В. Самсоновой. - М.: Изд-во МГППУ, 2012.

4. Байрамов. Д. А. Профессиональное обучение и карьерное развитие лице нарушениями ОДС: сущность и основные детерминанты / Д. А. Байрамов, Д. С. Райдугин // Социально-гуманитарные знания. 2015. — №4. С. 132-140.
5. Барбитова, А. Д. Инклюзивное образование: от теории к практике : монография / А. Д. Барбитова. Ульяновск: УИПКПРО, 2013.
6. Воеводина, Е. В. Социальная адаптация студентов с ограниченными возможностями здоровья к условиям вуза / Е. В. Воеводина // Экономика высшей школы. — 2012. — № 7.
7. Волкова, В. В. Исследование педагогических условий реализации инклюзивного образования в вузах / В. В. Волкова, Е. В. Михальчи // Педагогическая паука и образование. — 2015. — № 2. — С. 5—16.
8. Волкова, В. В. Классификация педагогических условий реализации инклюзивного образования в вузе / В. В. Волкова, Е. В. Михальчи // Журнал министерства народного просвещения. 2015. - Вып. 3. URL: <http://ejournal18.com/en/archive.html?number-2015-03-31-13:03:45&journal-3>.
9. Воробьева, Е. Е. Лица с инвалидностью в ракурсе истории / Е. Е. Воробьева, Е. В. Михальчи // Психология и педагогика: прошлое, настоящее, будущее : сб. статей Международной научно-практической конференции. Челябинск, 2015. С. 45-50.
10. Грозная, П. С. Включающее образование. История и зарубежный опыт / П. С. Грозная // Вопросы образования. 2006. Вып. 2.
11. Дистанционное образование: педагогу о школьниках с ограниченными возможностями здоровья / авт. колл. : под. ред. И. Ю. Левченко. И. В. Евтушенко, И. А. Никольской. — М.: Национальный книжный центр, 2013.
12. Жаворонков. Р. П. Правовое регулирование инклюзивного образования в Российской Федерации / Р. П. Жаворонков. М.: НИ ПИ, 2012.
13. Заблоцкис, Е. Ю. Особые дети и взрослые в России: закон, правоприменение, взгляд в будущее / Е. Ю. Заблоцкис. М.: Тенериф, 2013.
14. Кантор, З. В. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы подготовки кадров / З. В. Кантор, И. П. Волкова, А. А. Богданова // Здоровьесберегающее образование. — №4. — С. 20-23.
15. Кучмаева, О. В. Проблемы развития инклюзивного образования / О. В. Кучмаева, Г. В. Сабитова, О. Л. Петрякова // Воспитания школьников. — 2013. — № 4.
16. Маюфеев, П. П. Похвальное слово инклюзии или речь в защиту самого себя / П. П. Маюфеев // Дефектология. 2011. №4. С. 3-17.
17. Мельник, Ю. В. Профессиональная компетентность учителя в области инклюзивного образования: сравнительный анализ западной и российской рефлексии / Ю. В. Мельник // Международный научно-исследовательский журнал. — 2012. № 6-2. - С. 53—56.

17. Михальчи, Е. В. Зарубежный опыт инклюзивного образования / Е. В. Михальчи // Психология и педагогика в системе гуманитарного знания. - М., 2012. - С. 170-179.
18. Михальчи, Е. В. Моделирование социокультурной среды вуза для студентов с ОВЗ и инвалидностью / Е. В. Михальчи // Социально-гуманитарные знания. 2015. Вып. 1. - С. 354-360.
19. Михальчи, Е. В. Особенности организации и проведения спортивных мероприятий для лиц с ОВЗ и инвалидностью / Е. В. Михальчи, И. В. Николаев // III Всероссийская заочная научно-практическая конференция «Теория и практика дистанционного обучения учащихся и молодежи с ограниченными возможностями здоровья*»: сб. материалов. — Кемерово. 2016. — С. 66-70.
20. Михальчи, Е. В. Педагогическая коррекция виктимизации у студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью / Е. В. Михальчи // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы М.: Изд-во РУДН, 2014. С. 613-620.
21. Михальчи, Е. В. Состояние инклюзивного образования в системе высшего образования в России / Е. В. Михальчи // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 2. URL: <http://v.v.science-education.ru/116-12445>.
22. Назарова, Х. Н. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения / М. Н. Назарова // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. - 2009. - Кв 3. - С. 8-18.
23. Нигматов, З. Г. Инклюзивное образование: история, теория, технологии / З. Г. Нигматов, Д. З. Ахметова, Т. Л. Челнокова. Казань: Познание, 2014.
24. Росси́и́а, И. Г. Социальная инклюзия студентов как функция учреждения среднего профессионального образования : автореф.... канд. соц. наук / И. Г. Росси́и́а. Ростов и/Д, 2010.
25. Староверова, М. С. Инклюзивное образование: Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: методическое пособие / М. С. Староверова, Е. В. Ковалев. — М.: Изд. центр «ВЛАДОС». 2012.
26. Тюрин, Л. В. История появления и развития инклюзивного образования / А. В. Тюрин // Точки над Е. — 2015. — Ms 1 — С. 94—134.
27. Хитрюк, В. В. Инклюзивное образование: педагогическая технология формирования готовности будущих педагогов / В. В. Хитрюк // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. №1. С.100-112.
28. Чигрина, Л. Я. Инклюзивное образование детей-инвалидов с тяжелыми физическими нарушениями как фактор их социальной интеграции : автореф.... канд. соц. наук / А. Я. Чигрина. — И. Новгород. 2011.
29. Шшшцыпа, Л. Л/. Психология детей с нарушениями

опорно-двигательного аппарата / Л. М. Шнпицына, И. И. Мамайчук. М.: Изд. центр «ВЛАДОС», 2004.

30. Ярская - Смирнова, Е. Р. Инклюзивное образование детей-инвалидов / Е. Р. Ярская-Смирнова, И. И. Лошакова // Социологические исследования. 2003. № 1. С. 100-107.

Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов

(Приняты резолюцией 48/96 Генеральной Ассамблеи от 20 декабря 1993 г.)

Правило 6. Образование.

Государствам следует признавать принцип равных возможностей в области начального, среднего и высшего образования для детей, молодежи и взрослых, имеющих инвалидность, в интегрированных структурах. Им следует обеспечивать, чтобы образование инвалидов являлось неотъемлемой частью системы общего образования.

1. Ответственность за образование инвалидов в интегрированных структурах следует возложить на органы общего образования. Следует обеспечить, чтобы вопросы, связанные с образованием инвалидов, являлись составной частью национального планирования в области образования, разработки учебных программ и организации учебного процесса.

2. Обучение в обычных школах предполагает обеспечение услуг переводчиков и других надлежащих вспомогательных услуг. Следует обеспечить адекватный доступ и вспомогательные услуги, призванные удовлетворять нужды лиц с различными формами инвалидности.

3. К процессу образования на всех уровнях следует привлекать родительские группы и организации инвалидов.

4. В тех государствах, где образование является обязательным, его следует обеспечивать для детей обоего пола с различными формами и степенями инвалидности, включая самые тяжелые формы.

5. Особое внимание следует уделять следующим лицам:

- a) детям самого юного возраста, являющимся инвалидами;
- b) детям-инвалидам дошкольного возраста;
- c) взрослым-инвалидам, особенно женщинам.

6. Для обеспечения инвалидам возможностей в области образования в обычной школе государствам следует:

- a) иметь четко сформулированную политику, понимаемую и принимаемую на уровне школ и в более широких рамках общины;
- b) обеспечить гибкость учебных программ, возможность вносить в них добавление и изменение;
- c) предоставлять высококачественные учебные материалы, обеспечить на постоянной основе подготовку преподавателей и оказание им поддержки.

7. Совместное обучение и общинные программы следует рассматривать как дополняющие элементы экономически эффективной системы обучения и профессиональной подготовки инвалидов. В рамках национальных программ, в основе которых лежат программы общин, следует поощрять общины использовать и развивать их ресурсы в целях обеспечения

образования для инвалидов на месте.

8. В случаях, когда система общего школьного образования все еще не удовлетворяет адекватным образом потребностям всех инвалидов, можно предусмотреть специальное обучение. Оно должно быть направлено на подготовку учащихся к обучению в системе общего школьного образования. Качество такого обучения должно отвечать тем же стандартам и целям, что и обучение в системе общего образования, и должно быть тесно с ним связано. Для учащихся-инвалидов следует как минимум выделять ту же долю ресурсов на образование, что и для учащихся, не являющихся инвалидами. Государствам следует стремиться к постепенной интеграции специальных учебных заведений в систему общего образования. Как известно, в настоящее время специальное обучение, возможно, является в ряде случаев наиболее приемлемой формой обучения некоторых учащихся-инвалидов.

9. Ввиду особых коммуникативных потребностей глухих и слепоглухонемых, возможно, целесообразнее организовывать их обучение в специальных школах или специальных классах для таких лиц или в специальных группах в обычных школах. В частности, на первоначальном этапе особое внимание необходимо уделять отвечающему культурным особенностям обучению, которое приведет к эффективному овладению навыками общения и достижению глухими или слепоглухонемыми максимальной самостоятельности.

Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями

Вновь заявляя о праве на образование каждого человека, в том виде, в котором оно зафиксировано во Всеобщей декларации прав человека 1948 г., и вновь подтверждая обязательство всемирного сообщества на Всемирной конференции по образованию для всех 1990 г. обеспечить это право для всех несмотря на индивидуальные различия,

вновь напоминая о нескольких декларациях Организации Объединенных Наций, в результате которых в 1993 г. были приняты Стандартные правила Организации Объединенных Наций обеспечения равных возможностей для инвалидов, в которых к государствам обращается призыв обеспечить положение, при котором образование инвалидов являлось бы неотъемлемой частью системы образования,

отмечая с удовлетворением более активное участие правительств, групп сторонников, общинных и родительских групп, а также в особенности организаций лиц с физическими и умственными недостатками, стремящихся улучшить доступ к образованию для большинства по-прежнему неохваченных лиц с особыми образовательными потребностями; и признавая в качестве свидетельства такой приверженности активное участие высокопоставленных представителей многочисленных правительств, специализированных учреждений и межправительственных организаций в этой Всемирной конференции,

1. Мы, делегаты Всемирной конференции по образованию лиц с особыми потребностями, представляющие 92 правительства и 25 международных организаций, собравшиеся здесь в Саламанке, Испания, с 7 по 10 июня 1994 г., настоящим подтверждаем нашу приверженность образованию для всех, признаем необходимость и неотлагательность обеспечения образования для детей, молодежи и взрослых с особыми образовательными потребностями в рамках обычной системы образования и таким образом одобряем Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, которыми правительства и организации могут руководствоваться в духе их положений и рекомендаций.

2. Мы считаем и торжественно заявляем о том, что:

- 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; более того, они обеспечивают реальное образование для большинства детей и повышают эффективность и, в конечном счете, рентабельность системы образования.

3. Мы обращаемся ко всем правительствам и призываем их:

- уделить с точки зрения политики и бюджетных ассигнований самый высокий приоритет совершенствованию их систем образования, что позволило бы им охватить всех детей, несмотря на индивидуальные различия или трудности;

- принять в форме закона или политической декларации принцип инклюзивного образования, заключающийся в том, что все дети поступают в обычные школы, если только не имеется серьезных причин, заставляющих поступать иначе;

- разрабатывать демонстрационные проекты и поощрять обмены со странами, имеющими опыт в области инклюзивных школ;

- создать механизмы на основе децентрализации и широкого участия в области планирования, мониторинга и оценки предоставляемого образования для детей и взрослых с особыми образовательными потребностями;

- поощрять и облегчать участие родителей, общин и организаций лиц с физическими и умственными недостатками в процессах планирования и принятия решения, касающихся удовлетворения специальных образовательных потребностей;

- прилагать больше усилий к разработке стратегий, касающихся заблаговременного выявления таких потребностей и принятия конкретных мер. а также профессиональных аспектов инклюзивного образования;

- обеспечить, чтобы на основе систематического обмена в рамках программ подготовки учителей, как дослужебной подготовки, так и подготовки без отрыва от работы, предусматривалось обеспечение образования лиц с особыми потребностями в инклюзивных школах.

4. Мы призываем также международное сообщество, в частности:

- правительства, имеющие международные программы сотрудничества и международные финансирующие учреждения, в особенности спон- соров Всемирной конференции по вопросам образования, науки и культуры (ЮН КС КО). Детский фонд Организации Объединенных Наций (ЮНИСЕФ). Программу развития Организации Объединенных Наций (ПРООН) и Всемирный банк:

- одобрить подход, заключающийся в обучении в инклюзивных

школах, а также оказать поддержку развитию образования лиц с особыми потребностями в качестве неотъемлемой части всех образовательных программ;

- Организацию Объединенных Наций и ее специализированные учреждения, в частности Международное бюро труда (МБТ), Всемирную организацию здравоохранения (ВОЗ). ЮНЕСКО и ЮНИСЕФ;

- увеличить их вклад в техническое сотрудничество, а также укрепить свое сотрудничество и создание сетей для оказания более эффективной поддержки более широкому и комплексному обеспечению образования для лиц с особыми потребностями;

- неправительственные организации, занимающиеся вопросами программирования и оказания услуг на уровне стран:

- укрепить их сотрудничество с официальными национальными органами и активизировать свое растущее участие в планировании, выполнении и оценке инклюзивного обеспечения образования для лиц с особыми потребностями;

- ЮНЕСКО, в качестве учреждения Организации Объединенных Наций, занимающегося вопросами образования:

- обеспечить, чтобы образование лиц с особыми потребностями включалось во все виды обсуждения, связанные с образованием для всех на различных форумах.

- мобилизовать поддержку организаций преподавателей в вопросах, связанных с укреплением образования учителей в том, что касается обеспечения образования для лиц с особыми потребностями,

- поощрять академическое сообщество в плане укрепления научных исследований и создания сетей, а также создать региональные центры информации и документации; наряду с этим служить в качестве центра обмена информацией для таких мероприятий и для распространения конкретных результатов и опыта, полученных на уровне стран по исполнению этой Декларации,

- мобилизовать средства путем создания в рамках своего будущего Среднесрочного плана (1996—2002 гг.) расширенной программы для инклюзивных школ и программ оказания поддержки общинам, которые позволили бы приступить к осуществлению опытно-показательных проектов, демонстрирующих новые подходы к распространению, а также разрабатывать показатели, касающиеся потребностей в образовании для лиц с особыми потребностями и его обеспечения.

5.И наконец, мы выражаем нашу глубокую признательность правительству Испании и ЮНЕСКО за организацию Конференции и мы призываем их приложить все усилия для того, чтобы обратить внимание всемирного сообщества на эту Декларацию и сопровождающие ее Рамки действий, в особенности на таких важных форумах, как Всемирная встреча на высшем уровне в интересах социального развития (Копенгаген. 1995 г.) и

Всемирная конференция по положению женщин (Пекин, 1995 г.).

Принята путем аккламации, в Саламанке, Испания,

10 июня 1994 г.

Конвенция о правах инвалидов

Принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 года

Образование

1. Государства-участники признают право инвалидов на образование. В целях реализации этого права без дискриминации и на основе равенства возможностей государства-участники обеспечивают инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни, стремясь при этом:

a) к полному развитию человеческого потенциала, а также чувства достоинства и самоуважения и к усилению уважения прав человека, основных свобод и человеческого многообразия;

b) к развитию личности, талантов и творчества инвалидов, а также их умственных и физических способностей в самом полном объеме;

c) к наделению инвалидов возможностью эффективно участвовать в жизни свободного общества.

2. При реализации этого права государства-участники обеспечивают, чтобы:

a) инвалиды не исключались по причине инвалидности из системы общего образования, а дети-инвалиды — из системы бесплатного и обязательного начального образования или среднего образования;

b) инвалиды имели наравне с другими доступ к инклюзивному, качественному и бесплатному начальному образованию и среднему образованию в местах своего проживания;

c) обеспечивалось разумное приспособление, учитывающее индивидуальные потребности;

d) инвалиды получали внутри системы общего образования требуемую поддержку для облегчения их эффективного обучения;

e) в обстановке, максимально способствующей освоению знаний и социальному развитию, сообразно с целью полной охваченности принимались эффективные меры по организации индивидуализированной поддержки.

3. Государства-участники наделяют инвалидов возможностью осваивать жизненные и социализационные навыки, чтобы облегчить их полное и равное участие в процессе образования и в качестве членов местного сообщества. Государства-участники принимают в этом направлении надлежащие меры, в том числе:

a) содействуют освоению азбуки Брайля, альтернативных шрифтов, усиливающих и альтернативных методов, способов и форматов общения, а

также навыков ориентации и мобильности и способствуют поддержке со стороны сверстников и наставничеству;

b) содействуют освоению жестового языка и поощрению языковой самобытности глухих;

c) обеспечивают, чтобы обучение лиц, в частности детей, которые являются слепыми, глухими или слепоглухими, осуществлялось с помощью наиболее подходящих для индивида языков и методов и способов общения и в обстановке, которая максимальным образом способствует освоению знаний и социальному развитию.

4. Чтобы содействовать обеспечению реализации этого права, государства-участники принимают надлежащие меры для привлечения на работу учителей, в том числе учителей-инвалидов, владеющих жестовым языком и/или азбукой Брайля, и для обучения специалистов и персонала, работающих на всех уровнях системы образования. Такое обучение охватывает просвещение в вопросах инвалидности и использование подходящих усиливающих и альтернативных методов, способов и форматов общения, учебных методик и материалов для оказания поддержки инвалидам.

5. Государства-участники обеспечивают, чтобы инвалиды могли иметь доступ к общему высшему образованию, профессиональному обучению, образованию для взрослых и обучению в течение всей жизни без дискриминации и наравне с другими. С этой целью государства-участники обеспечивают, чтобы для инвалидов обеспечивалось разумное приспособление.