

Институт экономики, управления и права (г. Казань)

Кафедра теоретической и инклюзивной педагогики

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Учебное пособие

*Под редакцией
доктора педагогических наук, профессора Д.З. Ахметовой*

Казань
Познание
2013

УДК 37:159.9(075.8)

ББК 74.48.73

П24

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

**Руководитель авторского коллектива
по подготовке учебника**

д-р пед. наук, проф. *Д.З. Ахметова*

Редакционная коллегия:

проф. *В.Г. Тимирязов*, д-р юрид. наук, проф. *И.И. Бикеев*,
д-р пед. наук, проф. *Д.З. Ахметова*, д-р пед. наук, проф. *З.Г. Нигматов*,
д-р пед. наук. *Т.А. Челнокова*, *Н.А. Паранина*

Авторский коллектив:

Введение – д-р пед. наук, проф. *Д.З. Ахметова*;
Гл. 1 (§ 1) – д-р филос. наук, канд. культурол. наук, доцент *Е.Л. Яковлева*;
Гл. 1 (§ 2–4), гл. 4 (§ 3, 8) – д-р пед. наук, проф. *З.Г. Нигматов*;
Гл. 2 (§ 1–3), гл. 4 (§ 4) – д-р пед. наук, проф. *Д.З. Ахметова*;
Гл. 2 (§ 1–3), гл. 4 (§ 1) – д-р пед. наук, доцент *Т.А. Челнокова*;
Гл. 2 (§ 4) – ст. преп. *И.Г. Морозова*;
Гл. 2 (§ 5) – ассистент *В.С. Горынина*;
Гл. 3 (§ 1–4), гл. 4 (§ 6) – канд. психол. наук, доцент *Г.В. Юсупова*;
Гл. 3 (§ 5) – канд. психол. наук, ст. преп. *Г.Ф. Шакирова*;
Гл. 4 (§ 2) – ст. преп. *А.Ф. Зайнуллин*;
Гл. 4 (§ 5) – ст. преп. *Н.А. Паранина*;
Гл. 4 (§ 7) – ассистент *А.Е. Игнатъев*

П24 Педагогика и психология инклюзивного образования: учебное пособие /
Д.З. Ахметова, З.Г. Нигматов, Т.А. Челнокова, Г.В. Юсупова и др.; под ред.
Д.З. Ахметовой. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и
права, 2013. – 204 с.

Учебное пособие содержит основные понятия и категории педагогики и психологии инклюзивного образования, теоретические основы инклюзивного образования, представляет технологии, применяемые в общем и инклюзивном образовании.

Предназначено для бакалавров, магистрантов, аспирантов, обучающихся по специальностям 050100 – Педагогическое образование, 050400 – Психолого-педагогическое образование, для преподавателей и всех интересующихся инклюзивным образованием.

Авторский коллектив будет благодарен за конструктивные предложения по улучшению пособия и представленные дополнительные материалы, которые будут включены в последующее переработанное и дополненное издание.

УДК 37:159.9(075.8)

ББК 74.48.73

© Институт экономики, управления
и права (г. Казань), 2013

© Коллектив авторов, 2013

ВВЕДЕНИЕ

Образование выполняет две важнейшие цивилизационные функции развития личности: ее духовное, нравственное, художественное, культурное развитие и ее социализацию, а также экономическую функцию – воспроизводство квалифицированных трудовых ресурсов для общественного производства.

Интенсификация процесса получения знаний, требования к качеству и индивидуализации процесса получения образования различными категориями обучающихся вызывают настоятельную необходимость разработки и внедрения широкого комплекса образовательных программ, позволяющих каждому желающему получить именно то образование, в те сроки и в том месте, которые представляются для него наиболее приемлемыми, независимо от пола, возраста, социального происхождения и способностей. На исследование роли образования в данном контексте нацелена инклюзивная педагогика, которая в России еще не достигла своего должного развития.

В течение десятилетий общеобразовательные школы, среднее профессиональное образование, вузы и система переподготовки кадров функционировали независимо друг от друга. Становление рынка в России обусловило необходимость комплексного реформирования системы образования как единой системы взаимодействия всех ее элементов: дошкольных образовательных учреждений, школ, техникумов и колледжей, вузов и системы послевузовского образования.

Идея реализации непрерывного образования, вызванная необходимостью приспособления человека к новым быстроизменяющимся технологиям, показала несостоятельность прежних систем обучения. Назрела объективная необходимость перехода от «обучения профессии» к «обучению учиться», что требует изменения всех обучающих технологий, перестройки менталитета педагогических работников и обучающихся. Этот переход сегодня затронул системы дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования. Особую актуальность в этом контексте приобретает система повышения квалификации учителей, менеджеров, воспитателей дошкольных образовательных учреждений, профессорско-преподавательского состава и научных работников вузов.

Данная проблема стала наиболее актуальной в условиях перехода дошкольных образовательных учреждений к Федеральным государственным требованиям (ФГТ), перехода общеобразовательных учебных заведений к Федеральным образовательным стандартам II поколения, внедрения

образовательных стандартов третьего поколения – профессиональной системы подготовки бакалавров и магистров.

В то же время надо отметить, что в обществе возрастает понимание значимости человека как наивысшей ценности. Однако в нашей стране деформации переходного периода болью отозвались в наших сердцах. Вот лишь несколько цифр: сегодня более 2 млн детей в нашей стране относятся к категории детей с ограниченными возможностями (8% всей детской популяции). Дети с инвалидностью составляют около 700 тысяч человек. При этом наблюдается ежегодное увеличение численности данной категории детей.

В Республике Татарстан проживает около 3 тысяч детей со множественными тяжелыми нарушениями развития, в Казани – до 700 человек. Только в Татарстане проживает более 14 594 детей-инвалидов, из них в семьях – около 93% детей, и эти семьи нуждаются в поддержке.

Новый Закон «Об образовании» достаточно четко обозначил инклюзивное образование как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» (ст. 2 пункт 27).

Статья 5 (пункт 5, подпункты 1, 2) конкретизирует требования к органам государственной власти по обучению, воспитанию и социализации лиц, имеющих особые образовательные потребности.

В настоящее время в нашей стране превалирует трактовка инклюзивного образования только как обучение инвалидов в смешанных или коррекционных группах образовательных учреждений.

Изучение нами документов ООН, ЮНЕСКО и практического опыта стран Европы, где инклюзивное образование достигло высокого уровня, позволило выявить группы лиц, относящихся к инклюзии: это инвалиды, представители этнических меньшинств, люди нетрадиционной сексуальной ориентации, лица, содержащиеся в пенитенциарных учреждениях, маргинальные слои общества, в том числе ВИЧ-инфицированные, трудовые мигранты, студенты-иностранцы, люди, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации, одаренные личности, лица с различными интеллектуальными и физическими отклонениями и др.

Уточняя понятийный аппарат инклюзивного образования, необходимо понимать, что оно опирается на философию, концептуальные основы, закономерности и принципы общей педагогики. Помимо общих законов и общеизвестных дидактических принципов, инклюзивное образование подчиняется специфическим принципам:

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

2. Каждый человек способен чувствовать и думать!

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

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

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

6. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

Однако в организации инклюзивного образования в нашей стране еще много противоречий.

«Инклюзивное образование» как юридическое понятие в России в настоящее время еще определено не четко, однако в новом Федеральном законе «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 № 273-ФЗ оно обозначено.

Инклюзивное образование – это совместное обучение (воспитание), включая организацию совместных учебных занятий, досуга, различных видов дополнительного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и лиц, не имеющих таких ограничений. Инклюзивное образование не отождествляется с обучением в классах (группах) компенсирующего обучения и специальных (коррекционных) классах (группах), создаваемых в образовательных учреждениях общего типа. На этой основе в настоящее время появилась тенденция рассматривать обучение в указанных классах (группах) не как инклюзивное, а интегрированное образование. Данное пособие, прежде всего, адресовано магистрантам и бакалаврам, проходящим подготовку по направлению «Педагогическое образование», но также оно будет полезным и педагогам всех уровней образования.

Мы считаем, что педагогам следует избавиться от предвзятого отношения к ребенку (к обучающемуся), видеть в каждом воспитаннике его способности и таланты, быть толерантным.

Именно такое отношение к человеку, независимо от его возраста, от его достижений, физических возможностей, расовой, этнической и социальной принадлежности, реализует инклюзивная педагогика. Кафедра инклюзивной педагогики Института экономики, управления и права ставит своей целью оказание научно-методической помощи всем педагогическим коллективам республики. Мы уверены, что наша совместная работа приведет к тому, что вокруг нас станет гораздо больше счастливых людей, не будет брошенных в роддомах детей и даже выброшенных на улицу собак!

Изменимся мы – изменится наше общество!

*Руководитель авторского коллектива, проректор
Института экономики, управления и права (г. Казань),
директор Института дистанционного обучения,
зав. кафедрой теоретической и инклюзивной педаго-
гики, д-р пед. наук, профессор, заслуженный деятель
науки РТ Дания Загриевна Ахметова*

Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРА- ЗОВАНИЯ

§1. Философские и культурологические аспекты инклюзивного образования

Знаковой чертой современности, как считает М.Д. Щелкунов, является глобализация, охватывающая собой все стороны человеческой жизнедеятельности [10], в том числе, систему образования. Во многом этому способствует распространение информационно-коммуникативных технологий: они изменяют мировидение, культурные и образовательные запросы, ценности жизни людей. Более того, «знание, обучение, информация становятся новыми видами сырья в международной коммерции, источниками власти, важными составными частями индивидуального и корпоративного богатства» [10]. В связи с этим современность нередко называют «обществом знания», опирающимся на информационно-коммуникативные технологии, но здесь возникает определенная двойственность ситуации. С одной стороны, «общество, основанное на знаниях, означает такой тип общества, который необходим, для того, чтобы быть конкурентоспособным и добиваться успеха в изменяющейся экономической и политической динамике современного мира. Оно означает общество высокообразованное и потому опирающееся на знания своих граждан для стимулирования инноваций, предпринимательства и динамики экономики этого общества» [2]. С другой стороны, огромное количество людей в силу тех или иных обстоятельств не имеют доступа к знаниям и образованию. Более того, сегодня мы живем в громадном потоке противоречивой информации, затемняющей реальность и истинное положение дел. Современные люди живут в быстро изменяющемся мире высоких технологий и космических скоростей, великих свершений и открытий, мистификаций и парадоксальных ситуаций (вспомним метафору «бешеной неподвижности», данную виртуальной реальности П. Вирилио). При этом «скорость смены событий так велика, что смыслы нами не успевают извлекаться, и мы ничего не успеваем понять. Так мы и живем в режиме не извлеченных смыслов и расширяющихся симулятивных пустот культуры» [3]. Все это ведет к деграда-

ции человеческой личности, скатывающейся в бездушно-гламурную яму. Люди ежедневно окунаются в мир безудержного потребления и безумного соблазна, не задаваясь вопросами: «Нужно мне это в действительности или нет? В чем смысл подобного потребления? К чему это может привести? Дает ли мне подобное потребление чувство удовлетворения?». Жизнь человека современности полностью переориентировалась на модус «иметь», а общество низвело его до уровня инструмента/машины для достижения определенных целей, в том числе политических, экономических или религиозных. Пытаясь успеть за временем и его тенденциями, человек не задумывается о достойном образовании/самообразовании, самореализации в «искусстве быть», все реже обращается к себе, к своему самому сокровенному. Если вспомнить, то уже в XX веке Й. Хейзинга, анализируя ситуацию современности, вынес приговор, что человек утратил «способность суждения» и что это является его главной проблемой. Человек в быстро ускользающем бытии потерял веру в его ценности, в собственное мнение и перестал обращаться к нравственному чутью. Человека убедили, что необходимо «петь с общего голоса и жить чужими, всем навязанными представлениями. Это общественное заблуждение было всеохватывающим, прилипчивым. Все подпало под его влияние» [6]. Общественное мнение и желание буквально заковали человека, ограничив его свободу. В XXI веке эту ситуацию усугубляет тотально-навязчивая деятельность СМИ, поставляющая человеку не только разнообразную, но и нередко противоречивую информацию. В итоге реальность стала быстро утекающей, а противоречивая информация сформировала «ложное сознание» и нарушило работу человеческой памяти. Ситуацию антропологической катастрофы усугубляет глобальность огромного количества проблем, в том числе социальных, демографических, экологических, проблем здравоохранения. Природа, отражая катастрофичность человеческого бытия, сама пребывает на грани, в состоянии пограничности между жизнью и вымиранием, буйным цветением и иссыханием. Все это усиливает неустойчивость и кризисность человеческого существования, рождая проблемы, связанные с социализацией и адаптацией, отчуждением человека от общества и даже самого себя. В связи с этим, сегодня человеку необходимо приобрести устойчивость в своем бытии. Одной из ключевых сфер, помогающей ему в этом, можно назвать систему образования, цель которой – формирование самодостаточной личности, обладающей знаниями, соответствующими данному типу развития общества.

Глобальные проблемы современности, не решенные до сих пор, подвели человечество к такому состоянию, где понятие «нормы» в отношении, например, здоровья, смещается в сторону какой-либо «патологии». В современном обществе огромное число людей имеют проблемы со своим

психофизическим состоянием, какие-либо отклонения от нормы, группу инвалидности (нередко «ребенок-инвалид») и др. В связи с этим в последнее время в философском дискурсе активно обсуждаются концепции, связанные с внедрением и распространением инклюзии: она считается одной из важнейших задач государственной политики в области образования. Именно инклюзия, благодаря своей гибкой организации образовательного процесса, способна предоставить для людей, попавших в трудные жизненные обстоятельства и имеющих разного рода проблемы, адекватную форму обучения. Исходя из этого, инклюзивное образование опирается на социальную модель, в основе которой реализует себя идея включающего общества, строящего отношения, пытающегося понять и содействовать социальной практике Других (нетипичных), непохожих. Заметим, под Другими (нетипичными) подразумевают людей, принадлежащих к культурному, религиозному, этническому, языковому меньшинствам, одаренных, имеющих психофизические, социальные, поведенческие отклонения от общепринятых норм либо в положительную, либо в отрицательную сторону и др.

Обращение к инклюзии в современности неслучайно. Дело в том, что традиционная система образования Других (нетипичных) в специальных, нередко закрытых, образовательных учреждениях не рождает «социальную ситуацию развития» (по Л.С. Выготскому). В таких условиях у Других (нетипичных) не формируются коммуникативные, познавательные и профессиональные умения, они оказываются изолированными от широких социальных контактов, предъявляя иждивенческие требования к социуму. Это не способствует проявлению Другого (нетипичного) как самостоятельной личности, что сказывается в итоге на их не востребованности и отчужденности в обществе, дальнейшей изоляции и ощущению безысходности своего бытия.

В современном мире происходит модернизация всех сфер жизни, в том числе, сферы образования. Происходит и изменение отношения к Другим/нетипичным: люди признают их права на уникальность и уважение. Наиболее ярко подобная ситуация заявляет о себе в идеологии инклюзии, учитывающей природные задатки, интересы и способности Других/нетипичных.

Инклюзивное образование исходит от того, что каждый обучаемый – неповторимая и уникальная Личность со своими интересами, способностями и потребностями, требующая индивидуального подхода в процессе обучения и гибкости в разработке учебных программ, учитывающих эти особенности, поэтому индивидуальный подход требует от преподавателя

высокого профессионализма, включающего в себя такие качества, как этичность, гибкость, деликатность, умение услышать и понять Другого. Более того, инклюзивное образование формирует свою собственную шкалу ценностей (аксиологию), где ключевыми являются следующие принципы: каждый человек, независимо от способностей и достижений, имеет право на образование и поддержание приемлемого уровня знаний, самовыражение и личный прогресс, общение, дружбу и поддержку. Необходимо подчеркнуть, что инклюзивный тип образования должен внедряться не в специализированные учреждения, а в обычные, массовые средние школы, ссузы и вузы, что способствует формированию благоприятной атмосферы гуманизма, толерантности, добра и милосердия, умению понять и принять Другого/нетипичного, повышает эффективность образовательного процесса, способствует успешной социализации и самореализации, выступает эффективным средством коммуникации с социумом и борьбы с дискриминацией.

Благодаря инклюзии происходит снижение изоляции и отчуждения обучаемого, он становится более активным, перестает чувствовать свою «особенность». Внедрение инклюзивного образования способствует реструктуризации культуры учебного заведения, захватывая в свой процесс всех: преподавательский состав, учащихся и их родителей. Само многообразие, непохожесть учащихся друг на друга выступает в качестве мощного потенциального ресурса, способствующего развитию и проявлению творческого начала. В целом, инклюзивное образование представляет собой уникальный процесс доступного образования для каждого, в рамках которого ликвидируются барьеры, связанные с непохожестью обучаемых, и создаются условия для самораскрытия потенциалов, заложенных в человеке.

В современном культурном пространстве, как считает А.Ю. Шеманов, сложилось два подхода к проблеме инклюзивного образования. В основе первого подхода лежит социальная модель понимания Другого/нетипичного и защита его прав, в том числе, от дискриминации. Девизом этого подхода можно назвать идею создания инклюзивного общества, в котором всегда найдется место для Другого/нетипичного, несмотря на различие культурно-смысловых миров и их ценностей. К проблеме Другого/нетипичного в этом случае подходят с точки зрения методологии социального конструктивизма, позволяющего критиковать общество, направленно изменять его и активно влиять на социальную государственную политику.

Здесь критике подвергается господствующий в обществе дискурс: особенно идеология правящего класса, неравенство в распределении средств производства, исследования «странных» и феминизма и др. Среди критиков

социально-культурного дискурса можно назвать Мишеля Фуко. Так, он считает, что власть проявляет себя путем косвенного насилия, навязывая свою идеологию. Люди же, осуществляя процесс вхождения в поле культуры, некритически усваивают навязанное. М. Фуко противопоставляет понятия «нарушения» (impairment) и «неспособности» (disability). Он считает, что первое понятие олицетворяет физические/психические особенности, присущие человеку, а второе – воплощает социальную конструкцию, соответствующую парадигмальной установке, принятой в обществе. Когда эта установка переносится на индивида, то все, что связано с какими-либо отклонениями, называется «дизэйблизмом», т.е. «неспособностью». В связи с этим возникает необходимость критики «дизэйблизма», выступающего как дискриминация всего, что не вписывается в общепринятый стандарт. Медицинские/психологические описания Других/нетипичных отражают их реальные проблемы и потребности, не являясь следствием дизэйблизма. В связи с этим дискурс о Другом/нетипичном имеет значение для нового конструирования социальной реальности и ее практик.

Необходимо подчеркнуть, что социальная модель инклюзии может сама выступать в качестве объекта для критики. Во-первых, не всегда приемлема помощь Другим, связанная с их включением в процесс образования (например, к ним можно отнести людей с серьезными нарушениями зрения, слуха, с интеллектуальной недостаточностью). Во-вторых, сама идеология инклюзии подразумевает деление людей на «нормальных» и «Других»/«нетипичных» (инвалидов, неспособных), что искажает идею общности, групповой солидарности и равенства людей.

В целом в рамках этого подхода культурное различие воспринимается как условие дальнейшего развития и взаимодействия. В результате внедрения методологии социального конструктивизма само общество и его институты благожелательно встречают Другого/нетипичного, адекватно включая его в социальное функционирование, тем самым способствуя его росту, развитию и самовыражению на равных правах. Ярким примером проявления этого подхода исследователи называют австралийский интегративный театр, в котором принимают участие люди с интеллектуальной недостаточностью «Restless Dance Company». Принцип работы этого театра заключается в следующем: особенности людей с нарушениями становятся источником вдохновения танцевальных композиций, артикулируемых партнерами, не имеющими нарушений.

Во втором подходе в инклюзии изучается процесс становления, формирования и развития человека в рамках определенного культурного ландшафта, его социализация и освоение, присущих обществу представлений, норм и цен-

ностей. В результате внедрения этого подхода появились специальная психология и педагогика (например, дефектология, олигофрено- и тифлопедагогика). В рамках этого подхода дискуссионными темами стали проблемы, связанные с разделением на норму и патологию, способность и неспособность. При этом здесь речь идет о помощи людям с различными нарушениями, их возможной коррекции при адаптации в рамках системы образования.

На наш взгляд, оба эти подхода на сегодняшний день приемлемы для России при внедрении инклюзивного образования как универсального эффективного процесса, способствующего формированию социальной субъектности, адаптации, социализации, самореализации, расширения социально-познавательного потенциала Другого/нетипичного.

Для того чтобы инклюзивное образование было эффективным, необходимо менять ментальность всего общества и в первую очередь – преподавателей, проводящих в жизнь политику инклюзии, которая должна стать органичной составляющей их профессионального мышления.

Именно личность преподавателя становится одной из ключевых проблем инклюзивного образования. Педагог должен обладать высокой культурой, моральной устойчивостью и профессиональной компетентностью. В свою очередь, «выявление культуры в себе – это вечное учение, образование» [5]. Здесь необходимо заметить, что в процессе внедрения инклюзивного образования происходит взаимообучение, то есть преподаватель учит обучаемых, а те, в свою очередь, учат преподавателя, «и лучшим наставником оказывается именно тот, кто лучше всех учится сам» [5]. Вспомним в связи с этим Конфуция, призывавшего «на молодежь смотреть с уважением» [5].

Именно от личности преподавателя и его гибкого стиля руководства зависит психоэмоциональная атмосфера внутри обучаемой группы, создается доступная среда обучения, реализуются принципы благоприятной коммуникации, партнерства и сотрудничества. Преподаватель, внедряя идеологию инклюзии, должен руководствоваться высокими моральными принципами. Он должен проявлять гуманность, толерантность, милосердие, доброту, благопристойность, терпение и уважение к Другому/нетипичному, не теряя чувства меры и самообладания. Педагог инклюзивной группы не должен забывать, что именно на нем лежит ответственность за физическое, интеллектуальное, эмоциональное и духовное здоровье обучаемых, поэтому он содействует благоприятному микроклимату для получения различных знаний. Любая его информация должна быть позитивной, не принижающей личности обучаемых. Он должен быть беспристрастным, одинаково доброжелательным и благосклонным ко всем обу-

чаемым, укрепляя их самоуважение и веру в свои силы, показывая им возможности совершенствования. Более того, преподаватель поощряет в своих воспитанниках развитие самостоятельности, желание сотрудничать и помогать Другим/нетипичным. Оценивая достижения обучаемых, педагог стремится к объективности и справедливости, не завышая и не занижая искусственно оценки. Педагог должен обладать культурой речи и общения, не провоцировать скандалов и не оскорблять никого, даже если оппонент не всегда прав. Главная его задача выслушать и понять мнение Другого/нетипичного, выстраивая компромиссную модель поведения. В целом, в рамках инклюзивного образования этический облик преподавателя как наставника, старшего товарища очень важен. Он должен сочетать в себе благородство в помыслах, словах и поступках, быть преданным своему делу и искренним с обучаемыми.

В рамках процесса инклюзивного образования для максимального принятия Другого/нетипичного преподавателю рекомендуется внедрять и сочетать различные подходы, в том числе системный, командный, средовой, кондуктивный, индивидуальный. Так, системный подход подразумевает преемственную, взаимосвязанную цепочку «инклюзивная школа – профессиональное образовательное учреждение – инклюзивная жизнедеятельность». Командный подход акцентирует внимание на взаимодействии специалистов с семейным окружением нетипичных обучаемых. Средовой подход производит анализ окружающей среды и ее влияние на то, чего достигает Другой/нетипичный в процессе обучения. Кондуктивный подход подключает семью и ее как положительное, так и отрицательное влияние на степень включенности Другого/нетипичного в среду обучения. Одним из главных подходов в рамках инклюзии можно назвать индивидуальный подход к Другому/нетипичному, зависящий от личности преподавателя, выстраивающего методiku и стратегию прогрессивного обучения. Индивидуальный подход к обучаемым исходит из учета их личностных характеристик и знания психологии. В связи с этим вспомним слова Конфуция, сказавшего: «Не печалься, что люди не знают тебя. Печалься, что сам не знаешь людей» [5]. В этих словах сокрыт глубокий смысл: не гонись за славой среди людей, лучше изучай их психологию.

Индивидуально-гибкий подход к личности обучаемого основан на творческом подходе. Применение этого подхода создает общность всей группы в процессе совместной социокультурной деятельности. Человек всегда решает труднейшую задачу – найти себя, стать и быть самим собой, даже когда ему «совсем придется туго» (А. Тарковский), тем самым осуществив свое «искусство быть». Именно сфера образования оказывается тем обшир-

ным и плодотворным полем, в рамках которого формируется личность. Сама культуротворческая деятельность предполагает создание и преобразование человеком самого себя, формирование целей и задач, шкалы приоритетов и ценностей, в соответствии с которыми он проявляет себя в окружающем мире. Каждый человек осуществляет собственное творчество в виде «искусства быть», проявив умение продуктивного самосознания, учиться сохранять стабильность, поддерживая гармонию душевного и телесного, чувственного и рационального. Благодаря подобному творческому подходу каждый человек осуществит саморазвитие и сможет реализовать все свои потенциалы, став истинным и полноправным членом общества. Заметим, что эта идея «стара как мир»: она будоражила умы во все времена, нередко выходя на первый план (вспомним, Античность и Возрождение). Ситуация обращения к прошлому сегодня не случайна. Дело в том, что современное культурное пространство исследователи нередко называют «неоархаика» [9] или «археоавангард» [3]. Умберто Эко справедливо считает, что современность живет под натиском прошлого и всего «до-нее-сказанного», от которых невозможно избавиться, и они вступают в игру [11].

Человек в современном мире должен изменить самого себя путем творческого подхода ко всему, что его окружает, и, в первую очередь, к самому себе. Даже само «искусство быть» подразумевает творческое начало. Именно творчество способно вывести человека из состояния инертности, кризиса, пессимизма, страха и пр. Оно одновременно мобилизует и организует в человеке эмоции, ум и тело, сознательное, бессознательное и подсознательное. Творчество предполагает в человеке открытый и «вдействованный» в окружающую действительность ум, благодаря которому мысль постоянно что-то изобретает, конструирует, расширяет границы области поиска, трансформирует, самодостраивает, проявляя собственную оригинальность.

Само творчество, по Платону, представляет собой рождение бытия из небытия, возникновение из ничего нечего. Творчество, трактуемое как процесс создания чего-то нового, ценностного, можно рассматривать предельно широко применительно к инклюзивному образованию. Подобное уточнение приводит к идее того, что творчество есть 1) среда обучения; 2) процесс соединения способности мышления и деятельности; 3) процесс создания человеком самого себя, благодаря чему он преобразуется, изменяется, креативно перестраивается, становится иным, обретая новые возможности саморазвития; 4) процесс создания собственного духовного мира ценностей и взглядов на мир, вырастающих из калокагатийной установки; 5) процесс обнаружения новых смыслов бытия в результате образования. Исходя из этого, можно ут-

верждать, что творчество имеет онтологический и гносеологический статус, связанный с антропологической проблематикой.

Обращение к творчеству в рамках инклюзивного образования и способу духовно-интеллектуального возрождения человека не случайно. Дело в том, что «любой продукт человеческого творчества своего рода «послание»; он по-своему «говорит», вопрошает и отвечает, несет в себе «весть», которую нужно уметь «услышать» и которая, соприкасаясь с другим текстом, вновь и вновь актуализируется в целостной жизни культуры» [1]. Как нам кажется, именно творчество как продуктивная деятельность представляет ту человеческую силу, благодаря которой он постоянно саморазвивается, самосовершенствуется и растет. Более того, творчество связано напрямую с искусством, в том числе «искусством быть».

Сам процесс творчества до сих пор до конца не разгадан и его универсальных рецептов нет: это таинственная «святая святых» человека, несущая в себе индивидуальное начало. Творческий процесс захватывает полностью всего человека (в нашем случае, педагога и обучаемого), подключая его фантазию, воображение, разум, интуицию, чувства и эмоции. Творчество связано с игрой всех этих компонентов, благодаря чему человек осуществляет поиск себя и сути бытия. Стадии творческого процесса включают в себя четыре этапа: подготовка (возникновение проблемы и попытки ее решения), инкубация (временное отвлечение от проблемы, но при этом бессознательная постоянная работа над ней), озарение (появление интуитивного решения, ключа к проблеме), проверка (испытание и/или реализация решения). Продукт творчества, в том числе образовательного, всегда будет оригинальным, уникальным и необычным, а так же эффективным и действенным.

Преподаватель, обладая креативным мышлением, имеет открытый ум, не боится отступить от стандартного в решении методологических задач, осуществляя инклюзию. Более того, учитывая нетипичность обучаемых, происходит энактивизм, то есть «вдействие познающего субъекта» (в нашем случае одновременно и преподавателя, и обучаемого) «в познаваемую им среду, их взаимное влияние (циклическую детерминацию), взаимное сотворение и возникновение», «в результате чего трансформируется среда и перестраивается сам ум (и сама личность творца), обретая новые возможности для своего развития» [8].

Именно личность преподавателя задает творческий дух обучаемым, что имеет продолжительные последствия в их жизнедеятельности, служа основой для социальных инноваций в будущем. Неслучайно Г. Биннинг пишет: человеческое творчество – это «открытие возможностей для новых единиц взаимодействия» и «рост некой пирамиды» [12]. В результате внедрения

креативного начала в процесс обучения расширяется охват разнообразного знания, что требует от преподавателя значительной эрудиции и потребности в постоянном самообразовании, повышения своей профессиональной компетенции. При этом необходимо заметить, что в результате внедрения творческого компонента даже малейшие изменения на уровне индивида могут впоследствии привести к глобальным изменениям на уровне общества. Вспомним, как об этом писал Р.М. Рильке:

«Все то, что дух из хаоса берет,
Когда-нибудь живущим пригодится;
Пусть это будет нашей мысли взлет –
И та в крови всеобщей растворится, чтоб дальше течь...
А чувство? Как понять его пути?
Ведь и ничтожной тяжести прирост,
Чей след в пространствах мира не найти,
Меняет суть и направленья звезд» [7].

Преподаватель, внедряя креативные практики в процесс инклюзии, должен руководствоваться принципами В. Зифера, изложенными им в книге «Гений во мне»:

- 1) не бояться низкого IQ – он не показатель уровня интеллекта;
- 2) отбросить предрассудки, существующие в обществе;
- 3) применять стратегию маленьких шагов, ведущих к большому успеху;
- 4) из слабости возникает сила;
- 5) спорт полезен не только для тела, но и для мышления;
- 6) необходимо достаточно спать [4].

Творческие техники, внедряемые в учебный процесс инклюзивного образования, помогают преодолеть трудности, позволяют быстро усвоить учебный материал, сопровождаются различного рода переживаниями, в том числе, этическими и эстетическими. Как заметил Джанни Родари, «если мы хотим научить думать, то прежде должны научить придумывать».

В целом, инклюзивное образование есть специфическая форма организации учебно-воспитательного процесса, в котором принимается и понимается любой обучаемый независимо от индивидуальных особенностей. Это процесс совместного образования типичных и Других/нетипичных обучаемых, в рамках которого реализуется методика индивидуального подхода. Инклюзия как своеобразная философия удовлетворяет потребности в образовании, раскрывает и развивает индивидуальные способности, поддерживает и придает уверенность, способствует хорошей адаптации, социализации, самореализации, приобретению опыта (коммуникативного,

социального, психологического) особенно Других/нетипичных. В рамках инклюзии учитываются индивидуальные особенности и интеллектуально-личностный потенциал, которые развиваются, переводятся в созидательное русло и оцениваются в позитивном плане. Все это создает условия для дальнейшего проявления и жизнедеятельности Другого/нетипичного в социуме. Итогом внедрения подобного образования является гармонически развитая личность, не дистанцирующая себя от общества и не чувствующая отчуждения, способная к самостоятельной и полноправной жизни в обществе.

Еще одной ключевой фигурой инклюзивного образования является личность самого педагога. Он должен обладать гибкостью мышления, что обеспечивается высокой моральной устойчивостью и креативным подходом как к процессу обучения, так и к самим обучаемым, особенно Другим/нетипичным.

В связи со всем вышеизложенным, можно сделать вывод о том, что необходимо разрабатывать научно-методические и методологические стратегии инклюзивного образования.

Список использованной литературы

1. Аверинцев С.С., Давыдов Ю.Н., Турбин В.Н. и др. М.М. Бахтин как философ: сб. статей. – М.: Наука, 1992. – С. 115.
2. Агацци Э. Идея общества, основанного на знаниях // Вопросы философии. – 2012. – №10. – С. 6.
3. Гиренок Ф. Удовольствие мыслить иначе. – М.: Академический Проект, 2010. – С. 16.
4. Князев Е.Н. Творческое мышление: натуралистическое видение // Творчество: эпистемологический анализ. – М.: ИФ РАН, 2011. – С. 22–23.
5. Маслов А. Конфуций. Прогулки с мудрецом. – Краснодар: Неоглори, 2010. – С. 307.
6. Пастернак Б. «Доктор Живаго». – М.: Мартин, 2010. – С. 390.
7. Рильке Р.М. Лирика. – М., 1965. – С. 232.
8. Творчеств: эпистемологический анализ. – М.: ИФ РАН, 2011. – С. 4-5, 12.
9. Чучин-Русов А. Книга эпохи новой архаики // Общество и книга: от Гутенберга до Интернета. – М.: Традиция, 2000. – С. 169.
10. Щелкунов М.Д. Образованный человек в глобализирующемся мире. – URL: <http://www.congress2008.dialog21.ru/Doklady/23810.htm>
11. Эко У. Имя Розы. – М.: Симпозиум, 1989. – 461 с.
12. Binning G. Aus dem Nichts. Uber die Kreativitat von Natur und Mensch. – Munehen, 1989. – S. 29, 31.

§2. Интеграционные процессы как предпосылки и тенденции развития инклюзивного образования

Идея расширения образовательного пространства, включения в него всех детей вне зависимости от разницы в способностях и возможностях, от их культурного и социального положения, все смелее входит в человеческое сознание. Известно, что первые специализированные школы для детей с нарушениями зрения и слуха были открыты еще в XVIII веке, но мы ограничимся рассмотрением относительно недавнего периода их развития. Ученые и специалисты, занимающиеся изучением проблем обучения детей с особенностями развития, историю современного периода их развития условно делят на следующие этапы:

– начало XX века – середина 60-х годов – «медицинская модель» → сегрегация;

– середина 1960-х – середина 1980-х годов – «модель нормализации» → интеграция;

– середина 1980-х годов – настоящее время – «модель включения» → включение [3, с. 52].

Реальные перемены в идеологии и практике стали происходить в связи с ликвидацией закрытых интернатов и психиатрических больниц, в которых содержались люди с отклонениями в развитии. Этот гуманистический по своей сути процесс начался в середине 60-х годов XX века. Изолированность обитателей этих учреждений от мира, отсутствие условий, стимулирующих развитие, отсутствие любви и просто жестокое обращение были свидетельствами грубейшего нарушения прав человека. Стало очевидно, что в условиях закрытого учреждения способности человека атрофируются, круг общения сужается, самооценка падает, закрывается дорога к полноценной жизни.

Именно тогда появились сомнения в правомерности сегрегации – «медицинской модели», которая просуществовала до 1965 года. Эта модель предполагает, что человек с особенностями развития – больной, ему необходим долговременный уход и лечение, которые лучше всего осуществлять в специальном учреждении. В ответ на отмеченное положение вещей стали раздаваться голоса с призывом реформировать всю систему, сделать ее более гуманной. В результате учреждений типа российских домов ребенка, в которые помещаются младенцы, оставленные родителями сразу после появления на свет, на Западе практически не осталось. Например, в Англии более 90% семей, в которых рождаются дети с отклонениями в развитии, воспитывают детей дома, остальных младенцев либо усыновляют, либо помещают в патронатные семьи.

В 1970-х годах в Скандинавии появилось понятие «нормализация» как альтернатива «медицинской модели». Концепция нормализации заключала в

себе новое, открывающее широкие перспективы представление о ребенке с особенностями развития и делала упор на воспитание его в духе культурных норм, принятых в том обществе, в котором он живет. Это понятие было принято в США и Канаде и стало катализатором формирования «паттернов культурно-нормативной жизни» тех, кто ранее был исключен из общества. С этим периодом связан процесс интеграции детей с особенностями развития в среду обычных сверстников. Интеграция в этом контексте обычно рассматривалась как процесс ассимиляции, требующий от человека принять нормы, характерные для доминирующей культуры и следовать им в своем поведении.

Поскольку внедрение модели «нормализации» приводит к давлению на общество с целью изменения его отношения, хотя это и делается в рамках защиты прав и интересов детей, а также к давлению на самого ребенка, чтобы побудить его учиться и мобилизовать силы, то постепенно эта концепция стала тоже представляться не вполне совершенной. Она по существу предполагала, что ребенок должен быть готов для принятия его школой и обществом. Однако меняться быстро общество неспособно, и при таких условиях можно говорить только о физической составляющей интеграции и отсутствии социальной составляющей. Кроме того, как подчеркивают некоторые исследователи, нормализация не предполагает учета широкого спектра индивидуальных отличий, существующих в обществе. К тому же, неизбежно возникает вопрос, что есть «норма», и какова ценность программ, обеспечивающих согласованность по отношению к некоторым заранее определенным нормам поведения.

Включение, напротив, предполагает сохранение относительной автономии каждой группы. Тогда представления и стиль поведения, свойственные традиционно доминирующей группе, должны модифицироваться таким образом, чтобы допускать плюрализм обычаев и мнений.

В основе «модели включения» лежит следующее положение: человек не обязан быть «готовым» (т.е. его надо готовить), для того чтобы участвовать в жизни семьи, учиться в школе, работать.

Внедрение этой модели предполагает: развитие способностей ребенка; признание того, что нормальное развитие не является «нормой»; компенсация особых потребностей; создание системы поддержки; функциональный подход к лечению и обучению; участие родителей в лечении и обучении их детей [3, с. 53].

В англоязычных странах термин «инклюзия-включение» постепенно стал заменять термин «интеграция». Термины «интеграция» и «инклюзия» – близкие по значению понятия, потому что и интеграция (от англ. *integrate*) означает процесс, имеющий своим результатом целостность, объединение в

единое целое, и инклюзия (фр. *Inclusif* – включающий в себя, лат. *Include* – включать, иметь в своем составе, англ. *inclusion* – включение) означает аналогичный процесс развития объекта, в нашем случае образования, в целостности: доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, в том числе, и для детей с особыми потребностями. Такая замена, по-видимому, кажется естественной жителям этих стран, если понимать этимологический смысл этих слов. Тогда слово «inclusion» представляется термином, в большей степени отражающим новый взгляд не только на образование, но и на место человека в обществе.

Процессы, имеющие отношение к образовательной интеграции, стали отражением социально-экономических преобразований и в России. Интеграционные процессы приобрели признаки устойчивой тенденции в начале 1990-х годов. Это связано с начавшимися в стране тенденциями реформирования политических институтов, а также с демократическими преобразованиями в обществе. Первые инклюзивные образовательные учреждения появились в нашей стране в конце 80-х – начале 90-х годов XX века. В Москве в 1990 году по инициативе московского Центра лечебной педагогики и родительской общественной организации появилась школа инклюзивного образования «Ковчег» (№1321). Свое название школа получила от европейской общественной организации «Ковчег», оказывающей помощь людям с ограниченными возможностями. Изначально классы школы состояли из десяти человек, среди которых был один ребенок с проблемами развития. Позднее в школу стали принимать детей с достаточно серьезными заболеваниями: аутизм, шизофрения, синдром Дауна, ДЦП, нарушение слуха. В 1996 году при поддержке Комитета образования Москвы и префектуры Юго-Восточного округа школа получила новое здание. Школа также располагает участком земли в Тверской области, где устроен летний лагерь.

В Санкт-Петербурге с 2006 года на базе школы № 593 Невского района реализуется программа инклюзивного образования. Школа является победителем Национального приоритетного президентского проекта «Образование» 2006. Центр инклюзивного образования «Я слышу мир!» открылся в гимназии №56 Петроградского района Санкт-Петербурга. На базе школы № 232 Адмиралтейского района реализуется социальный проект «Подари свет». В рамках проекта проводятся еженедельные совместные творческие занятия для учащихся школы и слабовидящих детей [5].

Знакомство с зарубежными версиями интеграции, пришедшей на Запад более 20 лет тому назад, сразу позволило увидеть ряд внешне притягательных черт такого подхода к образованию детей с психофизическими нарушениями. Интеграция привлекла, прежде всего, родителей проблемных детей.

Именно родители инициировали первые опыты обучения своих детей в массовых детских садах и школах.

Если на Западе обсуждение проблем специального обучения и интеграции ведется в рамках принятых там законодательных положений, то в России такого рода обсуждения не имеют под собой законодательной базы. На Западе давно существуют богатые традиции благотворительности, широкая сеть негосударственных специальных учреждений, финансовые льготы для филантропов. В России же традиция благотворительности была прервана еще в 1917 году, да и в настоящее время это еще слабое общественное движение, не стимулируемое финансовым законодательством. В странах Запады, благодаря постоянно проводимой государством через СМИ политике, в общественном сознании укоренилась идея равенства аномального человека с остальными членами социума, а в России, где для СМИ существовало негласное табу на проблемы инвалидов, только сейчас намечается перелом в общественном сознании. На Западе идеи образовательной интеграции возникают в контексте противостояния дискриминации по расовому, половому, национальному, политическому, религиозному, этническому и другим признакам. В России интеграция декларируется как необходимость гуманного отношения к инвалидам в ситуации резкого ухудшения жизни разных слоев и социальных групп населения, в обстановке перманентных национальных конфликтов [3, с. 42].

В нашей стране интеграция детей с отклонениями в развитии в массовые образовательные учреждения предусматривает специализированную коррекционную помощь и психологическую поддержку, задачами которых являются контроль за развитием ребенка, успешностью его обучения, оказание помощи в решении проблем адаптации в среде здоровых сверстников. Следовательно, в образовательном пространстве страны должна функционировать четко организованная и хорошо отлаженная инфраструктура специализированной коррекционной и психологической помощи детям с отклонениями в развитии, интегрированным в общеобразовательные учреждения.

Являясь ведущей тенденцией современного этапа развития системы специального образования, интеграция, как утверждают многие исследователи этого феномена, не должна подменять собой всю образовательную систему в целом. Это лишь один из подходов, которому предстоит существовать не монопольно, а наряду с другими – традиционными и инновационными. Интеграция не противопоставляется системе специального образования, а выступает как одна из альтернативных форм внутри системы. Интеграция – «детище» специальной педагогики, так как интегрированный в общеобразо-

вательную среду ребенок остается под ее патронатом: он либо учится в специальном классе (группе) при массовом учреждении, либо обязательно получает коррекционную помощь, учась в обычном классе (группе). Можно считать, что интеграция сближает две образовательные системы – общую и специальную, делая проницаемыми границы между ними.

В последнее десятилетие Институт коррекционной педагогики РАО провел ряд исследований, направленных на разработку и экспериментальную апробацию различных вариативных моделей интегрированного обучения детей с отклонениями в развитии (с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата) в ряде массовых дошкольных и школьных учреждений Москвы и Московской области. В них показано, что наиболее адекватными условиями для проведения целенаправленной работы по интеграции детей с отклонениями в развитии располагают комбинированные образовательные учреждения, т.е. учреждения, имеющие как обычные, так и специальные группы дошкольников – в детских садах и специальные классы – в школах.

Имеется множество отличающихся друг от друга эффективных моделей интеграции. Существуют различия в подходах к организации интеграционного обучения, способах формирования классного сообщества, методах преподавания, ролях помогающего персонала, принципах занятий ассистентов с учащимися с особыми потребностями, способах модификации программ обучения, подходах к коррекции и профилактике нежелательного поведения. Очевидно, что эффективно осуществлять интеграцию детей в этих условиях возможно только с учетом уровня развития каждого ребенка, выбирая полезную и возможную для него «долю» интеграции. Для этого и существуют различные модели интеграции: комбинированная интеграция, частичная интеграция, временная интеграция, полная интеграция [3, с. 44].

В России образование для людей с ограниченными физическими возможностями многие десятилетия существовало (продолжает существовать и поныне) как специальное. В педагогических университетах России работают специальные научные школы коррекционной педагогики. В настоящее время, когда, во-первых, негативные экологические и социальные условия жизни приводят к возрастанию количества детей, требующих особых условий и технологий обучения, а, во-вторых, отечественное образование неуклонно коммерциализируется, превращается в сферу образовательных услуг и становится доступным отнюдь не для всех слоев населения, необходимо подумать о том, каким образом этот демократический принцип равноправия граждан в сфере образования может быть реализован.

В современных процессах модернизации, которые развернулись в отечественной школе, акцентируются идеи информатизации, стандартизации и,

в частности, введение достаточно формализованного Единого государственного экзамена. Следует признать, что они ориентированы на задачу обеспечения равенства в образовании для всех, особенно для выпускников периферийных, сельских школ. Однако очевидна и негативная сторона этих мер: усреднение качества образования за счет снижения традиционно высокой планки, задаваемой средней и высшей школой России.

Смысл современного понятия «инклюзивное образование», как известно, состоит в идее совместного обучения здоровых детей и инвалидов. Для ее реализации необходима толерантность особого рода, которая может быть достигнута лишь планомерной системой нравственного воспитания подрастающего поколения. Такая система может быть реализована профессионалом, образованным современным учителем, владеющим не только медицинским и педагогическим инструментарием, но еще и обладающим широким спектром собственно гуманитарной образованности.

Мы рассматриваем развитие интегрированного образования как одно из наиболее важных и перспективных направлений совершенствования системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Организация обучения таких детей в образовательных учреждениях общего типа, расположенных, как правило, по месту жительства ребенка и его родителей, позволяет избежать помещения детей на длительный срок в интернатное учреждение (правда, их становится все меньше и меньше), создать условия для их проживания и воспитания в семье, обеспечить их постоянное общение с нормально развивающимися детьми и, таким образом, способствует эффективному решению проблем их социальной адаптации и интеграции в общество.

Отечественной наукой создаются достаточно оригинальные концепции интегрированного обучения детей с отклонениями в развитии, разрабатываются вариативные модели интеграции. Одновременно выявлено и то, что интегрированное обучение эффективно лишь для части детей с отклонениями в развитии, показана необходимость оперативной разработки правовой базы процесса интеграции, целенаправленной подготовки и переподготовки кадров специалистов. Признание интеграции как одной из ведущих тенденций современного этапа в развитии отечественной системы специального образования ни в коей мере не означает, подчеркивают и ученые, и практики, необходимость свертывания системы дифференцированного обучения разных категорий детей. Исследования показали, что эффективная интеграция возможна лишь в условиях постоянного совершенствования систем массового и специального образования.

Оптимальным вариантом является сохранение и совершенствование существующей сети коррекционных образовательных учреждений с па-

раллельным развитием интегрированного образования. При этом коррекционные учреждения могут выполнять функции учебно-методических центров, оказывающих методическую помощь педагогическим работникам образовательных учреждений общего типа, психолого-педагогическую помощь обучающимся и их родителям. Важными аспектами деятельности по обучению и социализации детей с недостатками в физическом и психическом развитии являются также формирование в обществе толерантного отношения к детям этой категории, популяризация идей обеспечения равных прав этих детей на получение образования, развития интегрированного образования.

§ 3. Методологические основы инклюзивного образования

Человек может стать мобильным, обучающимся, адаптирующимся к изменяющимся условиям глобального мира, умеющим взаимодействовать с другими, понимающим и толерантным, самостоятельно мыслящим и действующим в новых для него условиях только в мировой интегрированной системе образования.

В современном социально-философском смысле интеграция понимается как форма совместного бытия всех людей – обычных людей и людей с ограниченными возможностями жизнедеятельности. Интеграция в образовании рассматривается как право выбора каждого учащегося места, способа и языка обучения. Для учащихся с особыми образовательными потребностями в случае их выбора в качестве места обучения учреждения общего назначения интеграция предполагает создание условий, адекватных качеству специальных образовательных услуг, и полное включение в образовательный процесс массового образовательного учреждения (инклюзия). Для обычных учащихся образовательная интеграция (инклюзия) означает свободу выбора между инклюзивным и обычным классом и обеспечение качества и темпа обучения, предусмотренных образовательным стандартом.

Указанные выше представления об образовательной интеграции и ее достаточно успешная реализация должны быть обеспечены конкретными философскими позициями, соответствующими научными теориями и методологическими подходами. Следовательно, необходима новая, отвечающая цивилизационным вызовам, система образования. Такой системой выступила система инклюзивного образования, позволяющая каждому человеку включиться в образовательный процесс в любой момент по мере возникающей у

него необходимости и учиться в силу своих образовательных возможностей и потребностей.

Именно инклюзия, понимаемая в широком смысле как вовлечение всех детей в общеобразовательный процесс независимо от возраста, пола, этнической и религиозной принадлежности, прежних учебных достижений, отставания в развитии или социально-экономического статуса, является одним из главных направлений методологии развития системы современного образования.

Инклюзия – относительно новая для образовательной практики России форма обучения, в которой реализуется принцип «научения жить вместе», построенный на гуманистических началах. Согласно этому инклюзивному подходу, все учащиеся обучаются в общеобразовательной школе, где создается комфортное адаптивное образовательное пространство, отвечающее потребностям всех без исключения детей. В целом, инклюзивный подход предполагает: принятие философии инклюзии всеми участниками образовательного процесса; понимание различных образовательных потребностей детей и предоставление услуг в соответствии с этими потребностями через более полное участие в образовательном процессе, привлечение общественности и устранение дискриминации в образовании.

Среди основных направлений методологии развития инклюзивного образования чаще всего называются:

- подготовка общества к принятию статуса равноправия детей независимо от их особенностей; более широкое освещение целей, задач и основных направлений инклюзивного образования в средствах массовой информации и на веб-сайтах образовательных учреждений стран-участниц;
- переход от дефектоориентированного подхода к поддержке развития потенциала каждого ребенка;
- диверсификация содержания школьного образования с целью удовлетворения образовательных интересов и потребностей всех категорий учащихся;
- использование информационных технологий и развитие дистанционного образования для обеспечения равного доступа каждого к получению качественного образования;
- подготовка педагогических кадров к работе в условиях инклюзивного образования [1, с. 70].

Наряду с данными декларируемыми философскими принципами, отсутствие методологии инклюзивного образования рождает множество вопросов, связанных с недоверием и критикой относительно самой идеи. К сожалению, государственная образовательная политика современной России во-

влечена в процессы глобализации, не имея отчетливого философско-культурологического обоснования необходимых перемен. Она строится в усеченном контексте политико-экономической «рыночной» глобалистики, в идеологии технократической модернизации, не учитывая специфики образования как особой сферы гуманитарной практики, традиций и культуры. Именно эта ситуация отчетливо представлена в современных образовательных стандартах, где обучающимся в средней и высшей педагогической школе предлагается россыпь отдельных и самостоятельных дисциплин. Можно с уверенностью утверждать, что таким способом формируется и соответствующая структура сознания, где отсутствует иерархия и субординация ценностных смыслов, где исключается сама возможность адекватного конструирования образа мира, где конкретное не обусловлено общим, а специальные, частные технологии важнее причинно-следственных обоснований их применения.

Сегодня становится очевидным, что развитие отечественного инклюзивного образования неэффективно, если действовать только методом экстраполяции (аналогично процессов глобализации) – формального переноса наиболее удачных зарубежных моделей образовательной интеграции в неизменяемые условия обучения и воспитания отечественных образовательных учреждений общего назначения, без осмысления ее философии и теории.

Соотнесение реалий и практики отечественной инклюзии с теоретико-методологическими основаниями мировой образовательной интеграции должно помочь корректировке отечественных интеграционных процессов, преодолению сделанных ошибок и их предупреждению в перспективе. Этому будет способствовать и дальнейшая разработка философских и теоретико-методологических оснований образовательной интеграции.

Для философии как одной из форм общественного сознания значима разработка мировоззренческого фундамента образовательной интеграции как новой социокультурной реальности и выработка методологических основ познания закономерностей внедрения и развития инклюзивных процессов.

Социальные условия и условия образования должны быть, таким образом, направлены на то, чтобы бытие человека с ограниченными возможностями стало максимально самостоятельным, независимым, а сам человек, занимая активную и ответственную жизненную позицию, стал равноправным членом общества, реализуя себя в этом обществе. Концепция самостоятельного и независимого образа жизни лиц с ограниченными возможностями определяет сегодня подходы к формированию целей и содержания инклюзивного образования.

Различные философские дисциплины дают возможность мировоззренческого изучения проблем инклюзивного образования. Так, с позиций философской и педагогической антропологии исследователи могут подойти к изучению антропологических аспектов проблемы обучения и развития человека с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования, исходя из того положения, что человек с ограниченными возможностями жизнедеятельности в большей мере, чем любое человеческое существо, нуждается в образовании. Это обеспечивается только в диалогическом процессе постоянного и активного взаимодействия человека с социокультурным окружением на протяжении его жизни и деятельности в условиях определенного исторического времени.

Аксиологические позиции некоторых современных философских направлений помогают анализировать проблемы ценностного отношения к самому феномену инклюзивного образования и человека с ограниченными возможностями в условиях этого образования; результаты осмысления могут быть применимы при решении онтологических проблем, таких, например, как проблема качества бытия человека с ограниченными возможностями при наличии и отсутствии инклюзивного обучения. Характер решения этих проблем определяет особенности социально-философского осмысления жизнедеятельности и, в первую очередь, образования, социализации и выживания человека с ограниченными возможностями в современном мире.

Исследование философских проблем инклюзии не может обойти вниманием вопросы этики – норм и правил человеческого поведения, обязанностей людей по отношению друг к другу в условиях совместного обучения, проблему формирования этноса инклюзивной образовательной среды под влиянием гуманистической этики [2, с. 7–9].

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

Сказанное говорит о том, что:

– методологическим основанием построения образовательных систем должна служить единая система фундаментальных и нравственных законов

развития единого пространства жизни Человека, Общества, Природы и его подпространств;

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

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

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

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

Одним из таких барьеров инклюзивного образования, существующих в нашем обществе, является отсутствие государственных (специализированных) образовательных стандартов (Г(С)ОС), которые должны представлять собой образовательные нормативы, определяемые с учетом физических и/или психических недостатков обучающегося. Г(С)ОС должны быть направлены на создание адекватных условий обучения и социальной реабилитации, предусматривая, помимо прочего, лечебно-профилактическую и оздоровительную работу, коррекцию недостатков развития.

Причинами, определяющими потребность разработки Г(С)ОС, являются:

- изменения взглядов в обществе на людей с ограниченными возможностями здоровья; стремление в полной мере реализовать их право на полноценную социальную интеграцию, реабилитацию и независимую жизнь;

- положительная динамика численности инвалидов в РФ, становление самосознания и самоопределения лиц с особенностями развития, которые становятся значительной социальной и политической силой в обществе;

- широкая диверсификация типов и видов начального и среднего профессионального образования, а отсюда и необходимость регламентации условий, обеспечивающих качественную реализацию профессиональных, образовательных и индивидуальных программ реабилитации людей с нарушениями здоровья;

- активное реформирование и модернизация всей системы специального (коррекционного) образования в России и мире [1, с. 103].

К основным характеристикам системы специального профессионального образования нового типа исследователи включают:

- свободу выбора форм организации образования и типа учебного заведения;
- создание образовательных учреждений комбинированного типа, где дети с особенностями развития разной этиологии могут обучаться совместно, в том числе и с нормально развивающимися сверстниками;
- новый механизм взаимодействия специального и массового образования, обеспечивающий проницаемость границ между специальным и обычным образованием. Эти условия должны найти свое отражение в Г(С)ОС.

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

- научность (разработка теоретико-методологических основ инклюзивного обучения, программно-методического инструментария, анализ и мониторинг результатов внедрения инклюзивного обучения, оценка эффективности технологий, используемых для достижения положительного результата, проведение независимой экспертизы);
- системность (обеспечение равного доступа к качественному образованию детей с особыми образовательными потребностями, преемственности между уровнями образования: ранняя помощь – дошкольное образование – общее среднее образование);
- вариативность, коррекционная направленность (организация лично-ориентированного учебного процесса в комплексе с коррекционно-развивающей работой для удовлетворения социально-образовательных потребностей, создание условий для социально-трудовой реабилитации, интеграции в общество детей с нарушениями психофизического развития, в том числе детей-инвалидов);
- гуманизация (осуществление лично ориентированного, индивидуального, дифференцированного, гуманистического подходов);
- социальная ответственность семьи (воспитание, обучение и развитие ребенка, создание надлежащих условий для развития его природных способностей, участие в учебно-реабилитационном процессе);
- межведомственная интеграция и социальное партнерство (координация действий различных ведомств, социальных институтов, служб с целью оптимизации процесса образовательной интеграции детей с особыми образовательными потребностями) [5].

Обобщая сказанное, сделаем методологический вывод о том, что инклюзивное образование – это, по сути, процесс развития общего образо-

вания, который подразумевает реализацию гуманистического принципа доступности образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей. Такой методологический подход обеспечивает доступ к образованию и для детей с особыми потребностями. Инклюзивное образование стремится развить методологию, направленную на детей и признающую, что все дети – индивидуумы с различными потребностями в обучении. Инклюзивное образование старается разработать гуманистический подход к преподаванию и обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении. Если преподавание и обучение станут более эффективными в результате изменений, которые внедряет инклюзивное образование, тогда выиграют все дети, а не только дети с особыми потребностями.

§ 4. Развитие концепции инклюзивного образования

Термин «Инклюзивное образование» не свойственен русской традиции по ряду причин. В самом широком и прямом смысле он означает «образование для всех», и этот подход в советской школе был принят в качестве политико-идеологического принципа, обозначенного известным тогда словом «всеобуч», который обеспечивался единой государственной школой, всеобщим бесплатным и обязательным средним и высшим образованием.

В современном евро-американском варианте, понятие «инклюзивное образование» предполагает акцент на особенностях гуманистической образовательной политики и означает образование для тех социальных групп населения, которые оказались в зоне образовательной дискриминации: инвалиды, заключенные, бедные, эмигранты и т.д.

Почему инклюзивные процессы вдруг (может быть, не вдруг) стали развиваться и в России? Здесь следует говорить не об одном, а о совокупности факторов. Первым из них является стремление общества к гуманистическому развитию и появление по этой причине международных Конвенций и Актов, посвященных инклюзии как процессу цивилизационных изменений в образовании. Без ориентации нашего государства и института образования на данные мировые ценности инклюзивное образование вряд ли вышло бы из стадии отдельных точечных инноваций и практик. Сюда же как фактор можно отнести и родительские движения, общее повышение правовой грамотности родителей детей с ОВЗ. Следовательно, развитие международного законодательства и, соответственно, отечественной нормативно-правовой базы явились «двигателем» продвижения инклюзивных процессов.

Изучение предпосылок развития инклюзивного образования показало, что в ранних инициативах, направленных на обеспечение образования для всех, удовлетворение специальных потребностей выглядело, скорее, как символический принцип. Однако со временем инклюзивный подход стал рассматриваться как основополагающий принцип всего движения за образование для всех. Таким образом, вместо концепции интеграции, т.е. создания специальных условий для детей с особыми потребностями в рамках существующей системы, без изменения самой системы, мы видим зарождение концепции инклюзивного образования, основной целью которой является реструктуризация школ в соответствии с потребностями всех учеников.

Безусловно, существуют определенные категории граждан, требующие особого внимания в контексте реализации их права на получение образования. Это, в частности, лица с ограниченными возможностями здоровья, инвалиды, а также другие категории граждан, находящиеся в трудной жизненной ситуации (дети, оставшиеся без попечения родителей; дети с отклонениями в поведении; дети из семей мигрантов; граждане, в том числе несовершеннолетние, отбывающие наказание в виде лишения свободы, и другие). Отдельную категорию обучающихся составляют одаренные дети и молодые люди, обучение которых также имеет свою выраженную специфику.

Некоторые из вышеперечисленных лиц в силу медицинских показаний или по социальным, социально-педагогическим показаниям должны получать образование в специализированных образовательных учреждениях. В частности, дети, нуждающиеся в длительном лечении, обучаются в оздоровительных образовательных учреждениях санаторного типа. Другой пример – лица, отбывающие наказание в учреждениях уголовно-исполнительной системы, обучение которых организуется по месту их пребывания.

Вместе с тем подавляющее большинство обучающихся, включая детей, оставшихся без попечения родителей, детей мигрантов, а также большей части детей с ограниченными возможностями здоровья, может быть в той или иной степени интегрировано в обычную образовательную среду и обучаться в условиях массовой школы, профессионального училища, высшего учебного заведения. Представляется, что данный подход в полной мере отвечает основным принципам интегрированного, или инклюзивного, образования, содержащимся в международных документах по данной проблематике.

Необходимо отметить и концептуальное положение о том, что понятие «инклюзия» имеет не только образовательный, но и глубокий общественный смысл [1, с. 31]. По сути, это социальная связь между государством и каждым индивидуумом, осуществляемая посредством образования. На наш

взгляд, инклюзивное образование является показателем гуманности общества и непременным условием его устойчивого развития. Ведь самое гуманное и фундаментальное право любого человека – это право на образование, и этого права нельзя лишать никого. Образование – это самое первичное средство, необходимое для дальнейшего развития, благодаря которому дети могут покончить с нищетой и стать полноценными членами общества. Человек не в состоянии пользоваться ни одним из гражданских, политических, экономических и социальных прав, если не имеет образования. Образовательная система должна удовлетворять потребности каждого учащегося, чтобы он знал свои права, учился и развивался.

Возможности, цели, содержание и значения инклюзивного образования требуют расширения, так как модели интеграции еще не являются удовлетворительными, чтобы отвечать потребностям учеников. Различные формы и по разным причинам исключения учащихся из школ подвергают сомнению способность образовательных систем обеспечивать эффективное обучение. Как утверждает заместитель генерального директора ЮНЕСКО Чьян Танг, «качество инклюзии – это не только обеспечение доступа, но и обеспечение успеха каждого человека в образовательном процессе с раннего детства до взрослой жизни при качественном образовании и твердом фундаменте для дальнейшего образования. ЮНЕСКО утверждает, что продвижение систем инклюзивного образования – ключ к тому, чтобы помочь всем тем, кто исключен из образовательной системы» [1, с. 9].

Следовательно, концепция инклюзивного образования является неотъемлемой частью фундаментального гуманистического принципа равенства образовательных возможностей людей. Концепция инклюзии – это целостный подход к решению многих из человеческих проблем. Все идет от убеждения, что все дети должны посещать школы, независимо от их культурного и социального уровня, от их способностей и возможностей. Мы должны сосредоточиться на обеспечении равного формального доступа ко всем типам образования. ЮНЕСКО определяет инклюзию как «процесс обращения и реагирования на разнообразие потребностей всех обучающихся через увеличение участия в обучении, культурах и сообществах и сокращении отказа от поступления в школы и исключения из них». «Это приведет к изменениям и модификации подхода, к структуре в содержании, к общему видению, которое коснется всех детей определенного возраста, и к убеждению, что это является ответственностью системы обучать всех детей» [1, с. 9].

Целью концепции является: создание условий для совершенствования системы образования и социальной реабилитации детей с особыми об-

разовательными потребностями, в том числе, с инвалидностью, путем внедрения инновационных технологий, в частности, инклюзивного обучения; формирование новой философии общества относительно позитивного отношения к детям и лиц с нарушениями психофизического развития и инвалидностью.

В качестве основных задач можно отметить следующие:

- совершенствование нормативно-правового, научно-методического, финансово-экономического обеспечения, ориентированного на внедрение инклюзивного обучения; внедрение инновационных образовательных технологий в контексте форм инклюзивного подхода и моделей предоставления специальных образовательных услуг для детей с особыми образовательными потребностями;

- формирование образовательно-развивающей среды для детей с особыми образовательными потребностями путем обеспечения психолого-педагогического, медико-социального сопровождения;

- внедрение инклюзивной модели обучения в общеобразовательных учебных заведениях с учетом потребности общества;

- обеспечение доступа к социальной среде в учебных помещениях, разработка и использование специального учебно-дидактического обеспечения, реабилитационных средств обучения;

- совершенствование системы подготовки и переподготовки педагогических кадров, работающих в условиях инклюзивного обучения;

- привлечение родителей детей с особыми образовательными потребностями к участию в учебно-реабилитационном процессе с целью повышения его эффективности.

Поставленные задачи реализуются в нескольких направлениях. В первую очередь, инклюзивное образование может быть получено в образовательном учреждении общего типа, создавшем специальные условия для обучения детей с особыми потребностями. Также дети с ограниченными возможностями здоровья могут обучаться по индивидуальным учебным планам в специализированных классах общеобразовательных школ или в условиях домашнего обучения, которое определяется в зависимости от состояния здоровья ребенка. Для детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью и множественными нарушениями здоровья возможно обучение в коррекционно-развивающих реабилитационных центрах.

Объективной является дифференциация инклюзивного образования, которое различно по содержанию, направленности, целям и методикам обучения в зависимости от особенностей развития детей, состояния их здоровья и вытекающих из них разноуровневых образовательных потребностей.

Как видим, инклюзивное образование предполагает применение разнообразных подходов, разработку и использование соответствующих учебных планов и образовательных программ, но его цели – качество и результат – достигаются, прежде всего, путем создания общей гуманистической образовательной атмосферы, необходимых условий всем детям без исключения, включая детей с ОВЗ. При этом обучаться эти дети должны не изолированно, а интегрируясь в обществе (именно во включенности личности в социум – главный смысл инклюзии).

Если обратиться к опыту прошлого, то можно вспомнить, что одним из негативных факторов практиковавшейся в советский период системы специальных заведений закрытого типа (школы-интернаты) являлось как раз отсутствие социального опыта в интеграции, т.е. взаимодействия с внешней средой. Социальное развитие ребенка в таких условиях не благоприятствовало овладению им новыми общественными связями и подготовке к самостоятельному образу жизни.

При вариативности различных подходов к обучению детей с особыми потребностями, безусловно, ведущей является тенденция к интеграции. Приоритетность интегрированного обучения определяется конкретными особенностями развития детей, их возможностями и интересами. Право выбора формы получения образования принадлежит родителям, при этом психолого-педагогический коррекционный персонал выступает в качестве квалифицированных консультантов, непосредственно ведущих образовательный процесс.

Инклюзивное обучение предполагает создание специальных условий, основными из них, кроме уже отмеченных, являются: малочисленная наполняемость класса; наличие дополнительных педагогических кадров, в том числе, со специальным образованием; разработка комплекса индивидуальных учебных программ, планов, методических материалов, литературы; создание необходимого уровня комфортности, включая специализированные средства передвижения и организацию адаптивных учебных мест; использование инновационных методов обучения и воспитания, информационно-коммуникационных образовательных технологий и др.

Успешность образовательной интеграции в значительной степени достигается организационными формами и, в первую очередь, состоянием и условиями учебно-воспитательного процесса. Оптимальный расклад обучения представляется таковым: в инклюзивном классе должно быть не более 15 человек, из них не более трех детей – с тяжелыми нарушениями здоровья и не более пяти – с менее тяжелыми отклонениями. Причем комплектация класса зависит также от однородности заболеваний – недостатки зрения, слуха, двигательных функций, интеллекта и др. Детей с неоднородными нарушениями здоровья мо-

жет быть в классе не более двух. Учитель-дефектолог, сопровождающий ребенка, должен иметь специализацию, соответствующую его заболеванию.

Концепция инклюзивного образования предполагает организацию благоприятного коррекционно-развивающего учебного процесса, наличие квалифицированных специалистов и их совместной деятельности с учителем класса. Работа одного учителя заменяется командной работой. Команда, работающая с ребенком, состоит из координатора, учителя общего образования, специального педагога, социального работника и родителя. Родители становятся активными членами команды и работают наравне с преподавательским составом над составлением, осуществлением и мониторингом индивидуального образовательного траектория ребенка. Одной из важнейших форм такой командной работы в инклюзивном образовании становится предложенный еще Ю.К. Бабанским психолого-педагогический консилиум, целью которого является приведение в соответствие с потребностями каждого ребенка различных видов и темпов обучения, а также обеспечение качественного образования для всех путем разработки надлежащих учебных планов, принятия организационных мер, разработки стратегии преподавания, использования ресурсов и партнерских связей внутри и вне образовательной системы.

В широком смысле инклюзивное образование подразумевает обучение детей с ровесниками, которые чем-то отличаются от них. Это могут быть не только дети-инвалиды, но и дети другой национальности, верующие и неверующие дети и т.д. В этом смысле философия и принципы инклюзивного образования должны стать достоянием каждого учителя, готового к созданию в школе такого сообщества, которое открыто «иному», в котором достоинство человека ценится независимо от его способностей и достижений, в котором, и это, пожалуй, самое главное – удовлетворяется право каждого ребенка быть услышанным, понятым, принятым.

Выбор стратегии инклюзии предполагает формирование компетенций учащихся с учетом указанного выше их индивидуального своеобразия, ориентацию на раскрытие внутреннего потенциала личности в деятельности, востребованной обществом. В таком подходе инвалидность, физические и иные ограничения понимаются не как аномалии, нарушения, ведущие к неполноценности и зависимости, а как один из вариативных стилей жизни, основанный на разнообразии человеческих проявлений. Включение людей с особыми потребностями в единую образовательную среду создает условия для дальнейшей социализации, расширяет возможности построения собственной карьеры, что позволяет каждому человеку вносить свой уникальный вклад в развитие общества.

Безусловно, переход к инклюзии требует объединения усилий различных государственных и общественных структур, совершенствования материально-технической и законодательной базы. Значимым направлением развития инклюзивного образования выступает повышение готовности общества к включению инвалидов в совместное обучение. Это связано с изменением общественного сознания – осознанным принятием гуманистических ценностей, снижением социально-психологических барьеров во взаимодействии инвалидов и людей без выраженных физических ограничений, формированием толерантности как базового принципа социального взаимодействия на основе принятия многообразия способов жизни, диалогического согласия.

Следующей концептуальной идеей является то, что инклюзивное образование – это не есть какое-то совершенно новое течение в сфере образования, а процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех в плане приспособления системы к различным нуждам детей, в том числе, детей с особыми потребностями. Достижение этого связано с обеспечением соответствия образовательной среды, технологий образовательного процесса потребностям социального развития конкретного ребенка на той или иной стадии развития. Чтобы добиться такого соответствия, необходима ансамблевая, комплексная работа целого ряда специалистов. Только такая совместная работа учителя, воспитателя с психологом, логопедом, дефектологом, социальным педагогом, психофизиологом, медицинскими работниками, родителями обеспечит успешное и эффективное ее решение [1, с. 81].

Из концепции явствует, что решение широкого круга новых задач инклюзивного образования требует перестройки, изменения и всей системы подготовки специалистов для сферы образования. Словом, инклюзия (интеграция) – это целый комплекс серьезных изменений: изменений во всей школьной системе, в ценностных установках, в понимании роли учителя, родителей и в педагогике вообще. Необходимость быстрой, гибкой, тонкой настройки и реагирования в межличностном взаимодействии предъявляет новые высокие требования к личностным характеристикам специалиста инклюзивного образования и его компетентности. Он должен обладать высокими показателями профессиональной социальной адаптированности, личностной мобильности, эмпатийности, рефлексивности; коммуникативными и организаторскими способностями; быть носителем гуманистических ценностей и идеалов.

Идея инклюзивного образования займет свое место в образовательном процессе только в том случае, если она овладеет умами учителей, станет составной частью их профессионального мышления. Опыт внедрения инклюзивного образования показывает, что учителя и другие специалисты не сразу

начинают соответствовать тем профессиональным ролям, которые требуются для данной формы обучения. Они проходят несколько стадий: начинают с сопротивления, переходят к пассивному, а затем и к активному принятию происходящего. Учителя испытывают страх: «Смогу ли я сделать это?» Они боятся не справиться и из-за этого потерять работу, боятся ответственности, боятся, что не в состоянии будут полностью контролировать происходящее.

Советы, которые дают в таких случаях, просты: нужно делать свое дело, несмотря ни на что. Следует посмотреть в лицо своим страхам и продолжать работать. «Выжившие» после проведения реформ педагоги рассказывают, что в течение нескольких недель они испытывали страх, а затем он проходил. Слова «Не волнуйся. Не бойся» произносить бессмысленно. Включение (инклюзия) – это перемена. Перемены пугают всех. Так устроен наш организм. Но в данном случае речь идет о правах человека, и мы должны идти навстречу гуманистическим переменам в любом случае [3, с. 60].

От родителей детей, развивающихся традиционным, достаточно типичным образом, приходится услышать опасение, что развитие их ребенка может задерживаться присутствием тех, кто требует значительной поддержки. Однако опыт показывает, что успеваемость таких детей не становится хуже, а часто их показатели оказываются выше в интеграционных условиях, чем в простом классе массовой школы. Что же касается отношения сверстников, то тут твердая позиция взрослых и общий климат в классе играют первостепенную роль. По наблюдениям американских специалистов, учащиеся, которые до школы посещали детские сады вместе с детьми с особенностями развития, гораздо спокойнее и с большим пониманием относились к таким детям, чем учителя, впервые принявшие их в свой класс. В этом контексте основной задачей специалистов является создание той социальной среды, в которой ребенок может раскрыться без помех, где он может ощутить чувство внутренней связи с этим миром, а также понять значимость себя для него.

Новые ожидания предполагают и новые требования к управлению и функционированию педагогических кадров, делегируя им новые полномочия и новый уровень ответственности, то есть перестройку всей системы внутренних и внешних отношений. Преобразование образования в инклюзивное образование требует коллективного мышления и действия в отношении социальной справедливости с учетом потенциала обучения каждого учащегося, поэтому необходимо разработать новые гуманитарные технологии взаимодействия, которые научили бы слушать и принимать различные позиции разных по профилю специалистов, действовать согласованно и эффективно в интересах ребенка не разово, а долговременно, быть ответственными и со-

гласованными в отстаивании интересов учащихся, освоить новые принципы профессиональной коммуникации.

К основным принципам построения нового типа социального партнерства специалисты относят: гуманистичность и детоцентричность; культуросообразность и открытость; преемственность традиций и инноваций; системность и комплексность; компетентность и научность; оптимизм и ориентацию на долговременность; вариативность и мобильность; толерантность и согласованность; технологичность и эффективность; ориентацию на превентивные и профилактические меры и др. «Новые принципы инклюзивного образования, – пишет С.А. Котова, – требуют встраивания в программы подготовки и переподготовки специалистов новых образовательных модулей, включающих специальные дисциплины, обеспечивающие готовность к широкому партнерскому взаимодействию и творческому сотрудничеству не только в профессиональном сообществе, но и в широкой образовательной среде» [1, с. 82].

Что касается реальных барьеров, встающих на пути практического воплощения инклюзии, то их можно свести к некоторым самым важным. Признавая идею о том, что инклюзивному образованию нет альтернативы, приходится вместе с тем признать, что инклюзия, способствующая налаживанию социального взаимодействия нормально развивающихся и проблемных детей, в какой-то мере осложняет достижение нормально развивающимися детьми верхних границ их обучения. Правда, специалисты утверждают, что происходит это в случаях неразумно построенной инклюзии. К примеру, в США, по данным Г. Клейнерта, директора Института развития человека (Университет Кентукки), несмотря на закон США об образовании лиц с нарушениями в условиях интеграции, достаточно высокий процент детей с умственной отсталостью и комплексными нарушениями продолжают обучаться в особых условиях (вне класса) или вне общеобразовательной школы. Опыт Великобритании показал, что в исходные оптимистические ожидания англичан в отношении инклюзивного обучения были внесены существенные коррективы: ряд графств, идя по пути тотальной интеграции, разрушили инфраструктуру специального образования, что повлекло за собой потерю для ряда категорий детей возможности получения адекватного образования, а следовательно, нанесло непоправимый ущерб их социокультурному развитию [1, с. 85].

Таким образом, когда в основу важных решений ложится аргумент, принимающий в расчет соображения меньшей затратности, то гуманный, по сути, тезис о целесообразности инклюзивного обучения становится не только простой декларацией, но и дает горькие плоды. Чтобы понять

сложность практического воплощения инклюзии и всю глубину противоречий, которые встают на путях решения реальных задач инклюзии, уместно напомнить мысль о том, что человек, даже если и испытывает потребность жить в согласии с нравственным императивом, признающим равное право всех людей на получение образования и недискриминационное проживание этих людей в социуме, он не видит, как на практике реализовать это право, не затрагивая базовых интересов других людей, не попирая при этом своих собственных.

Важным барьером выступает проблема границ инклюзии: следует ли, например, стремиться инклюзировать всех умственно отсталых детей, включая детей с грубо выраженной интеллектуальной недостаточностью, осложненной моторными и поведенческими нарушениями? Отсутствие профессионалов, способных одинаково успешно работать с нормально развивающимися и проблемными детьми, также является серьезным барьером инклюзивного обучения. В перечне барьеров не последнее место занимает и задача на долгую перспективу – формирование общественного мнения, способного принять постулат о равенстве прав всех без исключения детей на реализацию их образовательных возможностей и терпимое сосуществование в социуме [1, с. 85–86].

Как видно из содержания данной концепции, она предполагает необходимость комплексного решения всех задач, связанных и с нормативно-правовым, и с материально-техническим, и с научно-методическим, а также с кадровым обеспечением инклюзивного образования.

§ 5. Гуманистическое содержание инклюзивного образования

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

Современное общество не может считаться полноценным, если в отношении какой-либо группы людей существует дискриминация. Инклюзивное образование – это результат развития идей гуманизма, основывающихся на исключительной ценности человеческой личности, ее уникальности, праве на достойную жизнь, какими бы ни были ее физическое или умственное состояние, праве на обладание всеми ценностями современной цивилизации. Тем не менее в сегодняшних условиях государство не способно обеспечить равноправное участие и равные возможности в получении качественного образования для социально незащищенного населения и людей с ограниченными возможностями.

Инклюзивное образование в большинстве европейских стран и в России – один из первых примеров борьбы родителей за образовательные права собственных детей, прецедент поведения родителей как подлинных субъектов образовательного процесса. Например, в Испании в 80-е годы XX столетия эта борьба приняла формы открытого протеста общественности против специальных школ-интернатов [2, с. 30]. При этом мы наблюдаем достаточно затянувшееся «самоопределение» субъектов образовательной политики и управленческой практики в отношении полезности, целесообразности и, наконец, востребованности инклюзивного образования для существующей образовательной среды. Дискуссии на страницах научных и профессиональных журналов не стихают, споры в залах научных конференций становятся все более напряженными, надежды на системное и стратегически корректное внедрение этого непростого дела становятся все более зыбкими.

В государственных, научных и общественных кругах до сих пор не существует единого и четкого представления о принципах и стратегии инклюзивного обучения, не подготовлены педагогические кадры, отвечающие требованиям социальной инклюзии. Серьезным препятствием на пути введения инклюзивного образования является неготовность общества принимать каждого своего члена таким, какой он есть, что в корне противоречит идеологии инклюзивного образования. Подлинная инклюзия – это равноправное и открытое участие всех людей в учебном процессе, исключающее любую дискриминацию, основанное на равном отношении ко всем людям, при этом создающее особые условия для детей, имеющих специальные образовательные потребности. Только такое образование отвечает целям устойчивого развития и принципам «Образования для всех».

О вещах естественных, которые «вдруг» оказываются в сфере нашего активного внимания уже после того, как они когда-то были утрачены, говорить трудно. Это относится и к инклюзии. Хотя как научное понятие она

появилась относительно недавно, но ведь инклюзивная модель получения образования – это воплощение извечной гуманистической мечты человечества о справедливом мире, где никакая группа людей не изолирована от остальных, и интересы никакой части людей не угнетены интересами и потребностями других.

О человеческом бытии размышляли еще в античной Греции, именно там зародилось представление о человеке как о гуманном и думающем существе. Сократ говорил о диалоге как об искреннем и доверительном обмене мнениями между людьми, когда отношения определяются не властью, а равноправным взаимовлиянием. Важно взглянуть на человека с очень разных точек зрения. Такой путь познания полезно пройти тем педагогам, которые сталкиваются в работе с детьми разных потребностей и культур. Как учителя и воспитатели слушают детей? Чутко ли воспринимают их невербальные сообщения? Мало просто спросить: «Как у тебя дела?» и выслушать ответ. Диалог – это непременно налаживание контакта. Процесс диалога ведет к уважению другого человека, в нашем случае ребенка. В процессе искреннего диалога мы осознаем его ценность и будем встречать ребенка, у которого есть черты аутичного поведения, а не аутичного ребенка. Именно так рассуждает ученый из Финляндии Т. Соломяки [1, с. 45–46].

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

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

или сокурсников, но и само сообщество делает необходимые шаги для того, чтобы приспособиться к этому индивиду.

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

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

К сожалению, довольно часто в наших школах так и получается. Школа умудряется погасить радость естественного стремления ребенка к познанию и учебе. Вместо возможности научиться чему-то новому она предлагает обучение, сосредоточенное на запоминание различных структур, классификации явлений, формулировок понятий, не имеющих ни запаха, ни вкуса. Хотя здесь и использовано выражение «школа умудряется», но мы понимаем, что первопричиной тому является отнюдь не школа. Она только реализует учебные планы и образовательные программы, спущенные сверху, «благодаря» которым изучению и исследованию процессов, совместному поиску информации, развитию навыков в многообразной среде внимания уделяется все меньше. Многие школьники очень быстро теряют интерес к учебе, отстают по предметам, а затем им вовсе не нравится ходить в школу.

Т. Саломьяки (Финляндия) утверждает, для школьного обучения стало типичным, что явления дробятся и классифицируются на факты, не согласовываясь и не складываясь в процессы, учеников тоже разбивают на классы и категории. «В самых маленьких людях мы ищем критерии, которыми они отличаются от остальных. Почему мы ищем это слабое звено и выбрасываем его из цепи? Где же тогда богатство и многообразие жизни?» – спрашивает она [1, с. 45].

В условиях инклюзивного образования по-настоящему бесценен тот учитель, который компетентен в педагогике и психологии, медицинской науке и физиологии, имеет пылкий и любознательный ум исследователя, высокую культуру, любит свой предмет и мастерски владеет его тонкостями и, конечно же, любит детей, какими бы они ни были разными по уму, состоя-

нию здоровья, характеру. Сочетание таких качеств помогает учителю выполнять свою основную миссию: формировать интеллектуальный и духовный мир человека третьего тысячелетия. Выполнить такую высокую миссию Учителя, наставника «разумного, вечного и доброго», сможет лишь тот, кто сам является разумной и гуманной личностью.

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

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

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

Гуманизм, как известно, имеет много аспектов, поэтому является широкой философской, социологической, психологической, педагогической категорией. Для обозначения специфики нравственного проявления гуманизма следует употреблять термин гуманность. Выделение этого термина как нравственного качества показывает, что в морали существуют и формируются особые специфические признаки гуманизма, реализующиеся в отношениях личности (к обществу, к природе, к людям, к самому себе) [6, с. 35–45].

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

Родовым понятием данной парадигмы является понятие гуманотворчества – особого способа самоактуализации личности путем гуманотворческой деятельности, т.е. деятельности, обладающей выраженным гуманистическим смыслом, направленной на творение блага другим людям и основанной на последовательной реализации творческого потенциала личности. Такая деятельность, является отражением как гуманистического, так и творческого начала личности и способствует проявлению и обогащению всего ее многообразного человеческого ресурса. Именно такая деятельность обладает, на наш взгляд, наиболее значительным образовательным и воспитательным потенциалом в формировании личности будущего учителя.

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

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

Основным средством воспитания гуманотворческой личности будущего учителя мы считаем организацию и создание воспитательного пространства вуза как гуманотворческой среды. Уже в ходе опытно-экспериментальной исследовательской работы по реализации данной концепции студенты поня-

ли, что не методами суровых наказаний можно вернуть утерянную духовность и воспитать человечность у детей, особенно у тех, которые обучаются в инклюзивной школе, а, прежде всего, творческим использованием гуманистических по сути и содержанию форм, методов и вузовских воспитательных традиций.

Дальнейшие научные поиски позволили предоставить гуманизм как основополагающий принцип педагогики. Разрабатывались исходные, методологические, концептуальные идеи, которые получили признание и оценку и в студенческой среде, и в преподавательском коллективе.

Эти исследовательские изыскания не были самоцелью, они были нужны, чтобы стать своеобразным трамплином для изменения стиля работы со студентами, с преподавателями. Исходя из генеральной научной идеи – гуманизации и гуманитаризации всего процесса подготовки будущего педагога – нами были сделаны не безуспешные попытки перестроить блоки ФГОС ВПО по направлениям подготовки 050100 – Педагогическое образование: «Общекультурные компетенции» и «Общепрофессиональные компетенции» – усилить гуманистическую направленность учебных дисциплин. Методика их преподавания также потребовала изменения в сторону гуманизации [7, с. 14–19].

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

Ученые, занимающиеся проблемами инклюзивного образования, отмечают, что обычные дети, как правило, с легкостью помогают своим сверстникам с особыми потребностями стать неотъемлемыми участниками жизни группы, кружка или класса, зачастую без помощи взрослых. Родители детей, которые посещают инклюзивные заведения, неоднократно замечали, что их дети даже понятия не имеют, что они обучаются вместе с «иными» учениками. Дети рассказывают родителям, что у них в классе есть ребята, которые умеют говорить руками (язык жестов) или говорить картинками (система общения с помощью обмена изображениями), но никто ни разу не слышал, чтобы ребенок завил об отставании в развитии своих одноклассников. Инклюзивная педагогика – это поистине гуманная педагогика.

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

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

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

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

Поскольку проблема инклюзивного образования и связанные с ней проблемы законодательно-правового, научно-методического, кадрового, материально-технического обеспечения требуют объединения усилий всех заинтересованных сторон, то мы приглашаем государственные, педагогические, медицинские и другие высшие учебные заведения, институты развития образования и повышения квалификации, научные организации, а также наших зарубежных коллег к сотрудничеству в сфере воспитания, образования

всех детей, в том числе детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, и выражаем нашу готовность совместного рассмотрения любых конструктивных предложений.

Список использованной литературы

1. Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы: мат-лы междунар. конф., 19–20 июня 2008 г. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 215 с.
2. Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: мат-лы междунар. науч.-практ. конф. (20–22 июня 2011, Москва) / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; редкол.: С.В. Алехина и др. – М.: МГППУ, 2011. – 244 с.
3. Инклюзивное образование: перспективы развития в России: мат-лы к конференции, 23–24 июня 2004 г. – М., 2004. – 108 с.
4. Сапегин К.В. Образовательная технология «Портфолио» // Директор сельской школы. – 2010. – № 3. – С. 40–59.
5. URL: <http://inclusion.vzaimodeystvie.ru/news/i-vse-taki-obuchenie/>
6. Нигматов З.Г. Гуманистические основы педагогики: учеб. пособие. – М.: Высш. шк., 2004. – 400 с.
7. Нигматов З.Г. Гуманотворческая парадигма профессионального педагогического образования // Педагогическое образование в России: прошлое, настоящее, будущее: мат-лы междунар. науч.-практ. конф., посвященной 200-летию педагогического образования в Поволжье (Казань, 3–5 октября 2012 г.). – Казань: Казан. ун-т, 2012. – 520 с.
8. Шамова Т. И., Давыденко Т. М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001.
9. Здоровье детей. – 2008. – № 12.
10. URL:<http://samara-desnica.narod.ru/>
11. URL:<http://global-school.ru/articles/view/153/>

Глава 2. ПЕДАГОГИКА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

§ 1. Общие основы педагогики инклюзивного образования

Педагогическая наука определяется как наука о законах образования и воспитания детей и взрослых [5]. Ее основной задачей является выявление закономерностей в областях воспитания, образования, обучения, управления образовательными и воспитательными системами. Цель данной главы – раскрыть суть педагогики инклюзивного образования как особой области педагогического знания, построенного на идеях инклюзии.

Актуальной тенденцией развития современного образования становится переход к системе непрерывного предельно доступного образования для каждого в доступных школах и образовательных учреждениях. Формирование процессов обучения с постановкой адекватных целей всех обучающихся, процесс ликвидации различных барьеров для наибольшей поддержки каждого и максимального раскрытия его потенциала – важнейшая задача учреждений образования. Инклюзия рассматривается как полное включение детей, подростков, молодых людей с разными возможностями во все позитивные аспекты жизни образовательного учреждения, которые доступны их обычным сверстникам. Понятие инклюзии (включения) было введено в теорию и политику современного образования благодаря работам г-жи Мадлен Уилл, экс-ассистента госсекретаря департамента образования США.

Появление идеи безбарьерного, доступного всем образования в российском педагогическом сообществе и их преломление в педагогической практике влекут за собой преднамеренные и объективные изменения связей внутри образовательных систем, вследствие чего рождается новая объектная область исследования.

Инклюзивное образование – новый социальный феномен развития образовательной системы. В узком смысловом значении инклюзивное

образование – это включение человека с особыми возможностями в общеобразовательный процесс вместе другими для освоения социального опыта и существующей системы общественных отношений. В широком смысле инклюзивное образование можно рассматривать с опорой на значение данного термина на французском языке (от франц. *inclusif* – включающий в себя). По определению профессора Манчестерского университета Питера Миттлера, «включающее образование – это первый шаг на пути достижения конечной цели – создания включающего общества, которое позволит всем детям и взрослым независимо от пола, возраста, этнической принадлежности, способностей, наличия или отсутствия нарушений развития и ВИЧ-инфекции полноценно участвовать в жизни общества и вносить в нее свой вклад» [12]. Идеи включающего (инклюзивного) образования получают развитие в российском обществе, что свидетельствует о его демократизации. Процессы демократизации, гуманизации общественной жизни находят преломление в ряде международных, правовых актов, которыми были заложены основные принципы и подходы к реализации идей инклюзивного образования в мировом образовательном пространстве.

Правовая сторона развития идей инклюзивного образования тесным образом связана с международными актами и резолюциями. Так, в марте 1990 года в Джомтьене (Тайланд) на конференции «Образование для всех» была принята Джомтьенская декларация по обеспечению базового образования для всех детей, молодежи и взрослых. В документе «Всемирная декларация об образовании для всех» установлены четкие направления действий и меры по достижению целей Образования для всех (ОДВ). К ключевым аспектам и принципам джомтьенской декларации относят: всеобщий доступ к обучению; содействие обеспечению равенства; особое внимание к учебным результатам; расширение средств и масштабов базового образования; улучшения условий для образования и укрепления партнерских связей.

В настоящее время в нашей стране превалирует трактовка инклюзивного образования только как обучение инвалидов в смешанных или коррекционных группах образовательных учреждений. Для уточнения сути инклюзивного образования обратимся к материалам ЮНЕСКО.

7–10 июня 1994 года в г. Саламанка (Испания) состоялась Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями в целях содействия достижению целей образования для всех и рассмотрения тех изменений, которые необходимо осуществить в области основных направлений политики, требуемых для поощрения подхода, заключающегося в инклюзивном образовании, а именно: обеспечения того, чтобы школы могли быть открытыми для всех детей, особенно детей с особыми образовательными потреб-

ностями. Делегаты Всемирной конференции, представляющие 92 правительства и 25 международных организаций, подтвердили свою приверженность образованию для всех, признали необходимость и безотлагательность обеспечения образования для детей, молодежи и взрослых с особыми образовательными потребностями в рамках обычной системы образования и таким образом одобрили Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, которыми правительства и организации могут руководствоваться в духе их положений и рекомендаций [7].

Наибольшую значимость в развитии инклюзивной педагогики имеют «Выводы и рекомендации 48-й сессии Международной конференции по образованию» (Женева, 25–28 ноября 2008 года). Участниками конференции явились министры образования, главы делегаций и делегаты 153 государств-членов вместе с представителями 20 межправительственных организаций, 25 НПО, фондов и других учреждений гражданского общества. Все они приняли участие в конструктивных дискуссиях на тему «Инклюзивное образование: путь в будущее». Участники напомнили о статье 26 Декларации прав человека Организации Объединенных Наций, которая провозглашает право каждого человека на образование и подтвердили то, что качественное инклюзивное образование играет основополагающую роль в достижении гуманитарного, социального и экономического развития.

Представители государств отметили то, что глобальный финансовый кризис имеет диспропорциональные последствия для неимущих – для тех, кто менее всего виновен в происходящем. В этом контексте участники подтвердили значение инклюзивного образования для уменьшения масштабов нищеты, улучшения здоровья, доходов и средств существования. Невзирая на нынешний глобальный и финансовый кризис, участники подчеркнули, что финансирование образования должно быть высшим приоритетом и что финансовый кризис не должен служить оправданием для сокращения ассигнований на образование как на национальном, так и на международном уровнях.

Опираясь на результаты девяти подготовительных совещаний и четырех региональных конференций по инклюзивному образованию, организованных Международным бюро просвещения ЮНЕСКО, и исходя из результатов пленарных сессий и дискуссий на семинарах в ходе настоящей Конференции, государства-члены при планировании, реализации, мониторинге и оценке политики в области образования договорились использовать инклюзивный подход как путь дальнейшего ускорения достижения целей «Образование для всех» и содействия построению более инклюзивного общества. В связи с этим более широкое понимание инклюзивного образования можно рассматривать в качестве руководящего принципа

поддержки образования в целях устойчивого развития, обучения на протяжении всей жизни и предоставления равных образовательных возможностей для всех слоев общества.

Государствам-членам ООН было рекомендовано:

1. Признать, что инклюзивное образование является непрерывным процессом, направленным на предоставление качественного образования для всех, при уважении к разнообразию и различным потребностям и способностям, характеристикам учащихся и общества в области образования, устранении всех форм дискриминации.

2. Уделять внимание в приоритетном порядке проблемам социального неравенства и бедности, так как они являются основными препятствиями на пути к осуществлению политики и стратегии инклюзивного образования, решая эти проблемы в рамках политики межсекторного взаимодействия.

3. Содействовать формированию школьной культуры и климата, которые благоприятны для ребенка, способствуют эффективному обучению и обеспечивают инклюзию всех детей, поддерживают здоровье детей и защищают их, обладают гендерной чувствительностью, поощряют активную роль и участие самих учащихся, их семей и местных сообществ.

В области государственной политики было принято решение рассматривать лингвистическое и культурное разнообразие в классе как ценный ресурс и способствовать использованию родного языка в течение первых лет обучения. Было рекомендовано укреплять использование информационно-коммуникационных технологий с тем, чтобы предоставлять более широкий доступ к образовательным возможностям, в частности, в сельских, отдаленных и слаборазвитых районах, создавать качественные возможности для неформального образования, что открывает возможности для формального признания компетенций, приобретенных в сфере неформального образования. Была обозначена необходимость готовить учителей, обеспечивая их необходимыми навыками и материалами, необходимыми для работы с различными группами и категориями учащихся и удовлетворения их разнообразных образовательных потребностей; осуществлять работу с учителями в процессе их профессионального развития в школе, изучения вопросов инклюзивного образования в ходе дослужебной подготовки, преподавания, учитывающего уровень развития и сильные стороны каждого обучаемого. Государствам-членам ООН было также рекомендовано поощрять инновационные исследования в области процессов преподавания и обучения, касающихся инклюзивного образования, обучать школьных руководителей умениям эффективно реагировать на различные нужды всех учащихся и способствовать инклюзивному образованию в своих школах.

Также на международной конференции обсуждались некоторые особенности инклюзивного образования. Было отмечено, что не следует смешивать понятия инклюзивного образования с ассимиляцией, но при этом, необходимо включать способы интеграции культурного, политического, расового, этнического, полового и языкового разнообразия, а также самоопределение коренных народов.

Много внимания уделялось уязвимым слоям общества, а именно людям с особыми потребностями, коренным народам и лицам, проживающим в сельской местности. Была подчеркнута необходимость расширить понятие и сферы инклюзивного образования для того, чтобы уважать и признавать разнообразие других уязвимых слоев населения.

Ключевым аспектом была обозначена необходимость оказания государствами-членами ЮНЕСКО помощи странам, наиболее нуждающимся в поддержке инклюзивного образования, имея в виду тот важный факт, что Африка является одним из приоритетов ЮНЕСКО. В связи с этим необходимо усилить международное сотрудничество между странами-членами ООН [3].

Изучение нами документов ООН, ЮНЕСКО и практического опыта стран Европы, где инклюзивное образование достигло высокого уровня, позволило нам выявить группы лиц, относящихся к инклюзии: это инвалиды, представители этнических меньшинств, люди нетрадиционной сексуальной ориентации, лица, содержащиеся в пенитенциарных учреждениях, маргинальные слои общества, в том числе ВИЧ-инфицированные, трудовые мигранты, студенты-иностранцы, люди, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации, одаренные личности, лица с различными интеллектуальными и физическими отклонениями и др.

Указанные нормативные акты положили основу для нововведений в системе образования многих стран мира. В Италии, например, законодательство поддерживает включающее образование с 1971 года. В Нидерландах дети с синдромом Дауна принимаются в начальные классы обычных школ. Самые радикальные перемены наблюдаются в беднейших странах мира (Уганда, Лесото, Вьетнам и др.). В арабских странах происходит процесс интеграции девочек в массовые школы.

Изменения в законодательных нормах, регламентирующих образовательные процессы в странах мира, и вытекающие из них перемены в системах образования диктуют необходимость выделения инклюзивной педагогики как самостоятельной объектной области внутри педагогической реальности. Сравнительный анализ развития инклюзии в образовании в различных странах мира становится актуальной проблемой научного исследования.

Необходимость осмысления зарубежного опыта и его актуализации в педагогической теории и практике современной России определяется тем фактом, что в нашей стране к категории детей с ограниченными возможностями относятся около 700 тысяч человек.

Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ) оказывает активное содействие программе по обеспечению социальной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в России. К настоящему времени во многих регионах нашей страны уже накоплен определенный опыт работы государственных и общественных организаций в этом направлении. Изучение настоящего опыта, как и опыта зарубежных стран, становится одним из перспективных направлений педагогического исследования.

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

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

Как указывает В.А. Сластенин, проблема личности и ее развития в специально организованных условиях является одной из сложных и ключевых проблем педагогической теории и практики. В рамках инклюзивной педагогики необходимо исследование, описание и проектирование условий, в кото-

рых будут снижены барьеры развития личности особых детей, имеющих те или иные нарушения развития. В этих целях необходимо:

- раннее включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в образовательный процесс;
- новая система ценностей с установкой на политкорректность и толерантность;
- вовлечение ребенка с особенностями развития в разнообразные формы познавательной, практической, творческой, социальной деятельности;
- предоставление ученикам возможности обучаться по индивидуальным учебным планам;
- изменение принципов и процедуры оценки и аттестации учащихся, обучающихся по таким планам;
- изменение системы оказания индивидуальной и дополнительной поддержки [8].

Все стороны личности обнаруживаются только в деятельности и в отношениях с другими людьми. Ориентация инклюзивного образования на создание условия для включения детей с особыми потребностями в пространство деятельности, которое осваивается их сверстниками, обеспечивает возможность личностного развития ребенка, его адаптацию в общество.

Личность существует, проявляется и формируется в деятельности и общении. Инклюзивное образование расширяет границы общения ребенка с особенностями развития и его родителей. Важнейшая характеристика личности – социальный облик человека, а гарантированная связь особенных детей со своими сверстниками в условиях инклюзивного образования – фактор успеха социализации.

Понятием «социализация» обозначается взаимодействие человека с обществом. Понятие имеет междисциплинарный статус и широко используется в педагогике, отражаясь в целях и содержании педагогической деятельности и педагогического исследования. В частности, в Федеральных государственных требованиях к дошкольному образованию «Социализация» обозначена в качестве одной из образовательных областей психолого-педагогическая работа с детьми.

Дети с особыми потребностями, дети-инвалиды нередко становятся жертвами социализации. Причиной этого является ограниченность их жизненных возможностей в силу тех или иных отклонений в здоровье, наличие социальных барьеров. Участие органов государственного управления в снижении барьеров социализации для лиц с ограниченными возможностями, инвалидов имеет исторический аспект. Первый прецедент государственной заботы об инвалидах в Западной Европе – открытие в Баварии первого приюта для слепых в 1198 году. В России же возникновение первых монастырских

приютов связано с реформами Петра I. Позднее начинается осознание необходимости призрения лиц с отклонениями в развитии и возможности обучения хотя бы части из них. Знакомство императора Александра I с западным опытом положило начало открытию в России первых специальных школ. (В Петербурге для глухих – 1806 год и для слепых – 1807 год).

В последней четверти XIX века в Западной Европе принимаются законы об обязательном всеобщем начальном образовании и на их основе – законы об обучении глухих, слепых и умственно отсталых детей. В России появление специальных школ приходится на советский период – 1927–1935 годы в связи с принятием Закона о всеобуче. Развитие законодательной базы специального образования в Западной Европе в XX веке определило структурное совершенствование национальных систем специального образования (в некоторых странах имеется до 20 типов таких спецшкол). В нашей стране дифференциация системы специального образования осуществляется с 50–60-х годов XX века. Структура специального образования организуется 8-ью типами спецшкол и 15-тью типами спецшкольного обучения.

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

- причина инвалидности находится не в самом заболевании как таковом;
- причина инвалидности – в существующих в обществе барьерах, стереотипов и предрассудков [1].

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

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

Десегрегация школ в США стала результатом борьбы за гражданские права чернокожего населения этой страны в 50–60-е годы XX века. Верхов-

ным судом США в 1954 году было принято постановление о том, что сегрегация обрекает чернокожих детей на «клеймо неполноценности» и что власти южных штатов должны как можно скорее создать единые школы для белых и чернокожих. В 70-е годы в свете либерально-демократических реформ, общественного противостояния идеям дискриминации людей по расовому, половому, возрастному, национальному, политическому, религиозному, этническому и другим признакам десегрегация школ приобретает новый контекст. В этом широком антидискриминационном контексте специальные школы и интернаты признаются учреждениями сегрегационными, а изолированная от массовой система специального образования – дискриминационной. И если на предшествующем этапе эволюции общество боролось за организацию специальных учебных заведений, то теперь оно стало рассматривать помещение ребенка в специальную школу как нарушение его прав и «навешивание социального ярлыка».

Мейнстриминг относится к такой стратегии, когда ученики с инвалидностью общаются со сверстниками на праздниках, в различных досуговых программах, а если они даже и включены в классы массовой школы, то прежде всего для того, чтобы повысить свои возможности социальных контактов, но не для достижения образовательных целей [6].

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

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

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

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

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

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

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

В российском образовании происходит активное развитие идей инклюзии в системе дошкольного и школьного образования, закладываются основы институализации инклюзивного образования. Происходит централизованное внедрение изменений в дошкольное и начальное школьное образование, выстраиваются маршруты непрерывного образования. Так, департаментом Москвы в рамках программы «Московское образование от младенчества до школы» предложен следующий маршрут обучения для ребенка с ОВЗ с учетом шаговой доступности:

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

Реализация идей непрерывного инклюзивного образования в образовательном пространстве России предполагает выделение закономерностей и принципов непрерывного инклюзивного образования. Эволюционность и постепенность процесса инклюзии выступает одной из закономерностей процесса развития непрерывного инклюзивного образования. Вариативность и гибкость форм включения обучающихся с особыми потребностями в общую систему образования являются другой закономерностью. Изменение ментальности всех участников образовательного процесса, принятие ими идей инклюзии как доказательности демократизации современного Российского общества становится закономерным условием реализации идей инклюзивного образования. В качестве основных принципов непрерывного инклюзивного образования можно выделить:

- принцип преемственности деятельности образовательных учреждений в организации системы непрерывного «включенного» образования;
- принцип социального партнерства учреждений образования, здравоохранения, социальных служб, государственных органов, общественных организаций;
- принцип комплексности действий в формировании безбарьерной образовательной среды;
- принцип профессиональной компетентности педагогов для обеспечения непрерывной поддержки обучающихся с особыми потребностями

– принцип вариативности организации процесса обучения и воспитания.

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

Право инвалидов на инклюзивное образование предусмотрено на международном уровне Конвенцией о правах инвалидов (ст. 24), Саламанкской декларацией о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями, Стандартными правилами обеспечения равных возможностей для инвалидов (Правило 6) и рядом других документов [7]. Анализ российского федерального законодательства показывает, что оно не запрещает обучение детей-инвалидов в массовых школах [7], но создание специальных условий для них предусмотрено только в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях.

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

Каждый интегрированный ребенок нуждается в специальной педагогической помощи и психологической поддержке. В образовательном пространстве страны должна функционировать четко организованная и хорошо отлаженная инфраструктура специализированной помощи детям с отклонениями в развитии, интегрированным в общеобразовательные учреждения [2].

§ 2. Обучение и воспитание в целостном педагогическом процессе в условиях инклюзивного образования

К методологическим знаниям в области педагогики относятся понятия «педагогический процесс», «обучение», «воспитание». В их научном анализе и практической организации объединяются знания о педагогических системах, закономерностях, о системном и технологическом подходах в педагоги-

ке. 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.

В содержании обучения превалирует формирование научных представлений, понятий, законов, теорий, специальных и общеучебных умений и навыков. Этот процесс одновременно содействует решению задач воспитания и развития, формируя научное мировоззрение обучаемых.

Педагогический процесс в условиях инклюзивного образования выстраивается со 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 траек-

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

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

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

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

Реализация инклюзивного подхода в образовании накладывает отпечаток на весь педагогический процесс, вносит определенные новообразования в функциональное предназначение обучения и воспитания, методы, средства, приемы их исполнения. Понятие «метод» означает определенный способ достижения какой-либо цели в воспитательно-образовательном процессе. Метод обучения имеет две стороны: внешнюю (последовательность действий педагога адекватным социальной и учебной ситуациям) и внутреннюю (требует глубокого понимания усвоенных знаний). Выбор методов обучения преподавателем зависит от учебной дисциплины, дидактических целей и задач, содержания учебного материала, формы обучения, учебно-методической базы образовательного учреждения. В условиях инклюзивного образования отбор методов происходит с учетом особенностей детей с ограниченными возможностями. Педагог выбирает методы обучения с учетом структуры дефекта особых учащихся. Как указывает Г.В. Федина, в обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями используют следующие методы:

1) методы моторной коррекции (методы релаксации, паралингвистические, телесно-ориентировочные методы, методы 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) [9].

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

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

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

- 1) развитие наблюдательности через показ явлений;
- 2) формирование интереса к окружающему миру;
- 3) зоны развития (ЗАР, ЗБР, зона потенциального развития);
- 4) наглядность в практически значимой деятельности;
- 5) сознательность и активность в усвоении знаний;
- 6) учет индивидуальных особенностей [9].

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

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

Актуальной задачей выбора методов и средств обучения и воспитания в условиях инклюзивного образования становится анализ возможных рисков. Можно выделить две стороны рисков инклюзивного образования.

Первая отражает риски детей с особыми возможностями. Они связаны: с проблемой соблюдения Закона об образовании в части права родителей на выбор образовательного учреждения и программы обучения для ребенка; с оснащением образовательного учреждения соответствующей материально-технической базой, специальным оборудованием; кадровым обеспечением учебного процесса; вариативностью требований и возможностью детей с особыми потребностями в неполном освоении учебных программ; отсутствием опыта инклюзивного образования в основной и старшей школе.

Второй стороной рисков инклюзивного образования становится проблема качества образования детей, имеющих высокий потенциал способностей и высокую планку требований к школьному образованию. Организация образования данной категории обучающихся определяет приоритет методов продуктивного обучения. В организации учебного взаимодействия актуальными являются методы обучения, предполагающие познавательную активность обучающихся, самостоятельность, творчество. Риск для одаренных, способных к успешному освоению образовательных программ обучающихся заключается: в опасности сужения границ их развития; утрате ими интересов к обучению; формированию привычки к легким победам, не требующим большого напряжения, интеллектуального поиска решения. Выход из ситуации риска в методической культуре преподавателя, которая помогает ему в параллельном применении разнообразных методов, когда дискуссии и объяснения, демонстрации и мозговой штурм т.д. выстраивают пространство образовательного взаимодействия.

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

В едином пространстве, в которое включены дети с особыми потребностями, происходит 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 в педагогический процесс воспитательный процесс предстанет как гармония взаимодействующих форм и видов деятельности: умственной, физической, творческой, развлекательной, исследовательской.

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

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

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

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

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

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

§ 3. 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 приводят не только к нормализации жизни детей с ограниченными возможностями, но и к большей успешности их обычных сверстников за счет повышения педагогического мастерства педагогов. Показателем 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 и т.п.).

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

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

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

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

- владение гибкими формами преподавания, методами интерактивного обучения;

- умение мотивировать самостоятельность познавательной деятельности;

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

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

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

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

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

Список использованной литературы

1. Борисова Н.В., Прушинский С.А. Инклюзивное образование: право, принципы, практика. – М.: Владимир, ОО «Транзит-ИКС», 2009.
2. Жаворонков Р.Н. Развитие инклюзивного образования в России на современном этапе: социально-правовые аспекты // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». – 2011. – № 4.
3. Итоги 48-ой сессии Международной конференции по образованию на тему: «Инклюзивное образование: путь в будущее». 25–28 ноября 2008 г.
4. Мкртчян, М.А. Методики организации работы в сводных отрядах: метод. пособие. – Красноярск: ККИКРО, 2005. – 63 с.
5. Педагогика: учеб. пособие / под ред. П.И. Пидкасистого. – М., 2006. – 608 с.
6. Романов П.В., Ярская-Смирнова Е.Р. Политика инвалидности: Социальное гражданство инвалидов в современной России. – Саратов: Научная книга, 2006. – 260 с.
7. Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями от 10.06.1994 г.
8. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов / под ред. В.А. Сластенина. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 576 с.
9. Фадина Г.В. Специальная дошкольная педагогика: учеб.-метод. пособие для студентов педагогических факультетов. – Балашов: Николаев, 2004. – 80 с.
10. Эпштейн М. Метод Ривина. История развития идеи и практики применения. – URL: <http://altruism.ru/sengine.cgi/5/7/8/4/8>
11. Friend M. & Bursuck W. (1996). Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers. Boston: Allyn and Bacon.
12. Mittler P. International Experience in including Children with Disabilities in Ordinary School. <http://www.Eenet.Org.uk/theory>

§ 4. Зарубежный опыт инклюзивного образования

В настоящее время многие страны как развитые, так и развивающиеся, обеспокоены проблемой инклюзивного образования. Власти этих стран начали предпринимать определенные шаги на пути решения проблем обучения людей с особыми образовательными потребностями и возможностями. Безусловно, есть те страны, которые активно проводят государственную политику в области инклюзивного образования.

Обратимся, например, к Соединенным Штатам Америки. Одной из миссий Департамента США, образованного Конгрессом США в 1980 году, является обеспечение доступа к равным образовательным возможностям для каждого человека. В 2002 году в США был принят важный закон под названием «No Child Left Behind Act, 2001» (NCLB). В этом законе рассматриваются основные права на образование для всех детей, проживающих в США. В 2004 году Конгресс США продлил Акт под названием «Individuals with Disabilities Education Act» (IDEA). Этот Акт гарантирует основные права де-

тей с ограниченными возможностями на образование и то, что они получают бесплатное и соответствующее государственное образование. Данный Акт требует, чтобы дети с ограниченными возможностями обучались в той обстановке, которая необходима для удовлетворения их потребностей. В акте говорится о необходимости создания среды «least restrictive environment», что в переводе с английского языка означает «наименее ограничивающая среда». Это означает, что место обучения ребенка в классе должно быть наиболее приближено к домашней обстановке.

В США проводится большое число исследований, посвященных проблемам инклюзивного образования. Результаты данных исследований показывают, насколько важна роль педагога в повышении знаний учащихся с ограниченными возможностями. В США большое внимание уделяется не только процессу интеграции детей с ограниченными возможностями в систему образования, но и подготовке и повышению квалификации педагогов. Конгресс США всесторонне поддерживает и развивает систему подготовки и профессионального развития педагогов, работающих с детьми с особыми потребностями и возможностями.

Отметим, однако, что политика и практическая реализация мер, направленных на подготовку специальных педагогов, отличается в разных штатах. Большинство преподавателей получают основную подготовку в колледжах и университетах. Значительное количество штатов разработало альтернативные сертификационные программы для подготовки будущих педагогов. Закон «No Child Left Behind Act, 2001» утверждает определенные требования к педагогам. Каждый штат осуществляет руководство процессом сдачи сертификационного экзамена учителем. Учителя, прошедшие сертификацию в одном штате, не всегда допущены к осуществлению педагогической деятельности в другом, если между штатами не подписано взаимное соглашение.

Большое внимание власти США уделяют проблеме трудоустройства людей с ограниченными возможностями. Акт о реабилитации «Rehabilitation Act» 1973 года является законодательной основой для реализации мероприятий и программ, направленных на оказание помощи людям с ограниченными возможностями в трудоустройстве и интеграции в общественную жизнь. За реализацию данных мероприятий отвечает Администрация реабилитационных услуг и Национальный институт исследований проблем нетрудоспособности и реабилитации [1].

Можно сделать вывод о том, что политика США в сфере образования направлена на обеспечение качественного образования для каждого человека. На федеральном уровне финансируются различные грантовые программы

и поддерживаются инициативы по подготовке высококвалифицированных педагогов, работающих с детьми с особыми потребностями.

Обратимся к опыту реализации идей инклюзивного образования в Скандинавских странах. Так, например, политика в области образования в Финляндии направлена на повышение уровня образования и компетенций среди населения, на повышение эффективности системы образования, на предотвращение «экслюзии» среди детей и молодежи. Термин «экслюзия» (на англ. exclusion) означает отчуждение людей с различными физиологическими и умственными отклонениями не только из системы образования, но порой и из общества.

Следует отметить то, что в финских школах обеспечена индивидуальная поддержка учащихся с особыми потребностями. Школьные консультанты поддерживают учащихся старших классов в процессе их обучения и в выборе ими дальнейшего образования.

Особое внимание в Финляндии уделяется подготовке преподавателей. Требованием для преподавания в Финляндии является наличие степени магистра. Кроме того, в процессе обучения на профессию педагога необходимо пройти практику преподавания. Каждый учитель должен обладать навыками, необходимыми для оказания поддержки всем учащимся.

Законодательной основой для реализации инклюзивного образования в стране стал Акт под названием Basic Education Act 2011. Кроме того, система образования в Финляндии является достаточно гибкой и основана на принципе «централизованное управление – локальная реализация». Данный принцип означает то, что централизованное управление осуществляется через законы, государственное планирование. При этом муниципалитеты несут ответственность за обеспечение и реализацию образования на местах. Школы и учителя пользуются большой автономией [2]. Также следует отметить, что огромную поддержку развитию инклюзивного образования в Финляндии оказывают органы государственной и муниципальной власти.

Огромное внимание в Финляндии уделяется проблеме обучения детей с аутическим спектральным расстройством. «Людей, страдающих аутизмом, обучают социальным и коммуникативным навыкам, способностям справляться с трудностями, обучаться в группе. Одним словом, преодолеть барьер путем включения в процесс обучения в группе» [3]. В Финляндии также созданы центры, где организовано обучение детей с физическими, умственными, сенсорными и психическими отклонениями.

Достижения в области инклюзивного образования в Финляндии основаны на исследованиях, проводимых различными центрами и образовательными учреждениями. Подобные исследования проводит отделение педагоги-

ческого образования Университета г. Хельсинки и другие образовательные учреждения и исследовательские центры Финляндии.

Инклюзивный подход предполагает не только включение в процесс обучения инвалидов и людей с ограниченными возможностями. Это и предоставление образовательных услуг в соответствии с потребностями и способностями для людей любого возраста и физического состояния. Такой опыт уже реализован в Норвегии. Здесь создано Агентство по непрерывному образованию VOX при Министерстве образования и науки Норвегии, основным направлением деятельности которого является организация обучения взрослых. В связи с тем, что около 10% населения Норвегии не обладает достаточными навыками для работы на предприятиях, повышение работоспособности граждан за счет обучения их непосредственно на предприятиях является одним из направлений реализации инклюзивного образования в стране. Обучение на местах – основной подход в организации процесса обучения взрослых в Норвегии с целью приобретения соответствующих навыков [4]. Именно данный подход позволит взрослым приобрести компетенции, необходимые для работы на данном предприятии. Также Агентство VOX проводит исследования в области социальной инклюзии, реализует национальные программы в области образования взрослых, международные проекты в сфере непрерывного образования.

В Эстонии также действует Ассоциация, миссией которой является создание для жителей Эстонии предпосылок для учёбы в течение всей жизни, привлечение целевых групп к формированию учебной среды, мотивирование учащихся в учебном процессе. Это Ассоциация образования взрослых «Андрас», которая была основана в 1991 году. Ассоциация активно участвует в формировании образовательной политики, в распространении концепции учёбы в течение всей жизни, в формировании учебной среды и пропаганде образования взрослых в Эстонии, участвует в зарубежных проектах и во внедрении проектов Социального фонда Евросоюза. Центр развития народной культуры и обучения при Ассоциации организует курсы для работников культуры местных самоуправлений, библиотек и музеев, руководителей театров самодеятельности.

Во многих Скандинавских странах созданы Высшие народные школы, которые также являются частью системы инклюзивного образования. Датский философ Николай Ф.С. Грюндвиг впервые предложил идею создания школ для всех, независимо от возраста, социального статуса, профессии. Существует термин «неформальное образование взрослых», применяемый в высших народных школах этих стран. В датских народных школах обучение характеризуется высоким профессионализмом. Занятия построены на основе диалога и взаимного обучения между преподавателями и студентами. Основ-

ным направлением деятельности высших народных школ в Скандинавских странах является выявление и укрепление уникального умения каждого студента, проявляемое в сложной социальной атмосфере. Здесь отсутствуют академические требования для допуска и нет экзаменов, но выпускники получают диплом как доказательство посещения занятий.

В Скандинавских странах, как и во многих других, огромная роль в инклюзивном образовании отводится самому преподавателю. Ведь именно он обучает человека с ограниченными возможностями (инвалида, ребенка, страдающего аутическим спектральным расстройством, глухонемого или слепого человека), поэтому подготовка таких педагогов – одна из важнейших задач, стоящих перед вузами Скандинавских стран. Например, таких педагогов готовят в отделении специальной педагогики Университета г. Стокгольм. Отделение закрепило свои позиции в научных исследованиях в различных областях, представляющих интерес, начиная от демократии и фундаментальных ценностей до обучения лиц с ограниченными возможностями. Здесь организовано обучение по программам специального образования.

Особый интерес представляет реализация идей инклюзивного образования в государствах Латинской Америки.

В Боливии существует несколько подходов к понятию «инклюзивное образование». Это и специальное образование, образование взрослых, альтернативное образование и др. Изначально в Боливии инклюзивное образование рассматривалось как специальное образование для детей с особыми потребностями. В настоящее время в Боливии под инклюзивным образованием подразумевают, прежде всего, социальную инклюзию. Это связано с тем, что здесь очень остро стоит проблема «социального отторжения», поэтому инклюзивное образование в Боливии стало средством противодействия социальной изоляции путем обращения внимания к наиболее уязвимым социальным группам. Государство Боливии стремится внести вклад в построение более справедливого общества путем решения проблемы бедности, социальной, экономической и культурной изоляции, содействовать более полному осуществлению прав граждан страны.

В Бразилии также существуют различные подходы к понятию инклюзивное образование. Один из них – это образовательная интеграция лиц с ограниченными возможностями в общую систему образования. Второй подход заключается в обеспечении права всех детей на бесплатное и обязательное образование. Инклюзивное образование в Бразилии предполагает изменения в системе образования, создание механизмов, которые усилят участие всех заинтересованных сторон в образовании (студентов, учителей, общества). Инклюзивное образование связано с концепцией открытого общества. Понятие

«Republicanización» в системе преподавания Бразилии означает баланс между универсализмом и дифференциацией при сохранении этнического, культурного и регионального разнообразия и интеграции с универсальными аспектами.

Сферу инклюзивного образования в Бразилии регулируют такие законодательные акты, как Положение о детях и подростках «Statute of the Child and Adolescent», Закон № 7853/89, регулирующий интеграцию лиц с ограниченными возможностями в социум. В 2007 году был запущен План развития образования (Plano de Desenvolvimento da Educação, PDE).

Под инклюзивным образованием в Перу подразумевается в основном равный доступ к возможностям, включая создание соответствующих материальных условий для обучения и равноправного развития. Инклюзивное образование рассматривается в качестве включения уязвимых социальных групп в общую систему образования. К такой группе относится население, проживающее в сельских, отдаленных районах, дети с разными способностями и характеристиками, инвалиды, бедные слои населения. Инклюзивное образование предполагает, что каждый человек вносит свой вклад в образовательные и социальные процессы. Целью инклюзивного образования в Перу является обеспечение доступа для каждого ребенка к образованию в соответствии с его характеристиками. Концепция инклюзивного образования в Перу тесно связана со специальным образованием и процессом интеграции детей-инвалидов в обычные школы [5].

В Азиатско-Тихоокеанском регионе также активно проводится политика в области инклюзивного образования. Приоритетные направления в области инклюзивного образования определяются, прежде всего, особенностями региона. Как известно, в данном регионе проживают тысячи этнических языковых групп, чей родной язык не всегда является официальным языком страны, в которой они живут. Язык здесь иногда становится основным препятствием к получению качественного образования. При подготовке доклада ЮНЕСКО по проблемам инклюзивного образования государств Азиатско-Тихоокеанского региона были определены следующие стратегии в области инклюзивного образования:

1. Должны быть созданы условия для включения официальных, национальных и / или международных языков наряду с родным языком.

2. Для того чтобы избежать дискриминации со стороны других детей, учителей и родителей, в школах должна быть проведена соответствующая работа по информированию и просвещению по проблеме вынужденной миграции.

3. Нелегальный статус детей не должен влиять на их права на образование.

4. Необходимо ввести практику обучения на родном языке в начале года.

5. Необходимо обеспечить доступ к качественному образованию для детей, пострадавших от войн, гражданских волнений и стихийных бедствий.

6. Система образования должна быть построена на межкультурном и межрелигиозном диалоге.

В Азиатско-Тихоокеанском регионе число людей, живущих с ВИЧ, составляет около 8,2 млн человек – это второй по численности ВИЧ-инфицированный регион после Африки к югу от Сахары, поэтому политика государств данного региона направлена также на предотвращение дискриминации и исключения из образования детей, инфицированных ВИЧ [6].

Среди африканских стран активно проводит политику в области инклюзивного образования ЮАР. Департаментом образования ЮАР в июле 2001 года был подготовлен документ под названием «White Paper 6». Данный документ дает определенную установку действиям новой системы образования, которая направлена на обеспечение равных возможностей для всех граждан. Политика ЮАР в области образования направлена на обеспечение образования для всех и на развитие инклюзивного образования, которое позволило бы всем учащимся активно участвовать в учебном процессе, развивать и расширять свой потенциал и участвовать в качестве равноправных членов общества. На сегодняшний день правительство ЮАР стремится защитить права учащихся, предоставить всем равный доступ к образованию, устранить неравенство в образовании [7].

Политика, проводимая правительствами государств в области инклюзивного образования, во многом определяется теми социальными и экономическими проблемами, которые существуют в этих государствах.

25-28 ноября 2008 года в Женеве состоялась Международная конференция ЮНЕСКО по образованию. Все государства-члены ООН призваны при планировании, реализации, мониторинге и оценке политики в области образования использовать инклюзивный подход как путь дальнейшего ускорения достижения целей «Образование для всех» и содействия построению более инклюзивного общества [8].

Список используемой литературы

1. U.S. Department of Education. Report “Education and inclusion in the United States: an overview”. September, 2008.
2. Inclusive education in Finland: challenges and solutions. Leena Airaksinen, Ruskis school. Seminar “Inclusive education in the context of integration processes”. 15 August, 2012.
3. Autism spectrum disorder – focus on educational methods. Catelijne Verschuren. Seminar “Inclusive education in the context of integration processes”. 15 August, 2012.
4. Report on lifelong learning. Graciela Sbertoli. Norwegian Agency for Lifelong Learning. Seminar “Inclusive education in the context of integration processes”. 21 August, 2012.

5. IBE-UNESCO Preparatory Report for the 48th ICE on Inclusive Education. Buenos Aires, Argentina, 12-14 September, 2007.
6. Final Report of the Regional Conference on Inclusive Education: “Major Policy Issues in the Asia Pacific Region”.
7. Implementing inclusive education in South Africa. Department of Education. Republic of South Africa, November, 2002.
8. Итоги 48-ой сессии Международной конференции по образованию на тему: «Инклюзивное образование: путь в будущее». 25–28 ноября 2008 г.

§ 5. Педагогические условия формирования самосознания подростков с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования

Самосознание давно рассматривается как в отечественной, так и в зарубежной литературе, так как является важным компонентом становления и развития личности. Разными авторами разрабатывались различные аспекты самосознания. Есть работы ученых, исследовавших теоретические и методологические подходы (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), имеются труды, в которых рассматриваются конкретные вопросы развития тех или иных сторон понятия «самосознание».

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

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

Самосознание (англ. *self-consciousness*) – осознание человеком себя как индивидуальности [2]. К процессу развития самосознания применимы два основных принципа: принцип развития и принцип единства сознания и дея-

тельности. Принцип развития определяет факт развития самосознания в течение жизни человека. Принцип единства сознания и деятельности – детерминированность внутреннего содержания внешними условиями. То есть на формирование самосознания влияют как внутренние, так и внешние условия. Так как при инклюзивном образовании внешние условия существенно отличаются от условий специально-организованной среды обучения, процесс развития самосознания также будет отличаться.

В структуре самосознания принято выделять три основных компонента – когнитивный, аффективный и регулятивный. В связи с этим, можно выделить три основных направления деятельности психолого-педагогического сопровождения. Во-первых, это создание положительного образа «Я» (когнитивный компонент), безоценочное принятие педагогами и сверстниками (аффективный компонент), а также возможность регуляции своего поведения и самоощущения (регулятивный компонент). Положительный образ «Я» предполагает создание представления о себе, а затем – о своем месте в окружающем мире. Следовательно, данная структура предполагает два вида воздействия – психологическое и педагогическое – одновременное создание внутренних и внешних условий для формирования самосознания. В подростковом возрасте происходит переориентация с внешних оценок на внутренние. Следовательно, нужно способствовать созданию у подростков с ОВЗ адекватных внутренних представлений о себе.

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

Помимо когнитивного и аффективного наряду с регулятивным компонентом выделяется деятельностный компонент самосознания. Это активное проявление себя как личности в этом мире. На данном этапе важно способствовать конструктивным способам проявления у подростков с ОВЗ. Необходимо создать условия для возможности заявления о себе «Я есть!» каким-либо конструктивным способом, а не с помощью болезни. Нужно донести мысль, что мы принимаем его не потому, что он имеет те или иные нарушения, а потому, что он заявляет о себе, проявляет себя ак-

тивной личностью (поет, рисует, вышивает, замечательно шутит и т.д.). Работа по психолого-педагогическому сопровождению направлена на подростков с ОВЗ, на их одноклассников, на родителей (как подростков с ОВЗ, так и их нормативно развивающихся сверстников), а также на педагогический коллектив. В табл. 1 представлены методы и приемы работы в данном направлении.

Таблица 1

**Компоненты самосознания и основные направления
и методы деятельности участников процесса**

Компоненты самосознания	Желаемый результат	Участники процесса	Формы работы	Методы и технологии работы
Когнитивный компонент	Положительный образ «я»	Педагоги, психолог, родители	Индивидуальная	Личностно-ориентированное обучение, создание ситуации успеха на уроках, поощрение даже незначительных успехов и достижений, различные методы арттерапии (сказкотерапия, музыкотерапия, библиотерапия, терапия с помощью рисования и т.д.), беседа, диагностические методики, «Дневник самонаблюдения и рефлексии»
Аффективный компонент	Принятие подростком самого себя, а также принятие педагогами и сверстниками	Педагоги, сверстники, психолог, родители	Индивидуальная и групповая	Технологии групповой работы, диалоговое обучение, беседа, дискуссии, тренинги («как научиться эффективно общаться», «тренинг развития толерантности» и т.д.)
Регулятивный (деятельностный) компонент	Проявление своего «я»	Педагоги, психолог, родители	Индивидуальная и групповая	Творческие и проблемные педагогические технологии, технология проектирования, создание комфортных условий для

				творчества, поощрение любого конструктивного проявления, любой инициативы как в школе, так и дома, участие в классных и общешкольных мероприятиях
--	--	--	--	---

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

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

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

Для формирования когнитивного и аффективного компонентов самосознания у подростков, а также для развития коммуникации со сверстниками

должны использоваться активные методы обучения: метод «мозгового штурма», деловая игра, круглый стол, case-study, проблемное обучение, метод дискуссии, исследовательский метод и т.д.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

– создание психологически комфортной атмосферы инклюзивного обучения, образовательного пространства, способствующего проявлению каждой личности (деятельностный компонент самосознания);

– создание дидактических возможностей использования технических средств обучения по формированию самосознания у подростков в процессе инклюзивного обучения;

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

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

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

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

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

познать себя, принять и научиться проявлять свою индивидуальность конструктивными способами.

Список использованной литературы

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

Глава 3. ПСИХОЛОГИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

§ 1. Образовательная среда как аспект социально-психологической адаптации детей с особыми возможностями

Интеграция детей с особыми образовательными возможностями в обычные образовательные учреждения – это мировой процесс, в который вовлечены все высокоразвитые страны. Ученые пришли к инклюзивному образованию в логике использования сензитивных периодов становления высших психических функций, предупреждения возникновения «социальных вывихов» и связанных с ними вторичных отклонений в развитии. В современном российском обществе сложилась стойкая тенденция интенсивного роста числа детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) различного генеза. В стране отчетливо прослеживается тенденция к увеличению численности детей, имеющих различные нарушения физического и нервно-психического здоровья. При этом остаются не выявленными компенсаторные возможности лиц с ОВЗ в направлении совместного обучения и сотрудничества. Не разрешены психосоциальные и дидактические проблемы включения этих личностей в социум нормально развивающихся сверстников, а также психодидактические проблемы сопровождения этого процесса.

Развитие инклюзивного образования следует рассматривать как одно из наиболее важных и перспективных направлений совершенствования системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Организация обучения таких детей в образовательных учреждениях общего типа, расположенных, как правило, по месту жительства ребенка и его родителей, позволяет избежать помещения детей на длительный срок в учреждение интернатного типа, создать условия для их проживания и воспитания в семье, обеспечить их постоянное общение с нормально развивающимися детьми и таким образом способствует эффективному решению проблем их социальной адаптации и интеграции в общество.

Сущность инклюзивного образования состоит в том, что разнообразию потребностей учащихся с инвалидностью должна соответствовать совокупность сервисов, в том числе такая образовательная среда, которая является наименее ограничивающей и наиболее включающей. Это предполагает создание адаптивной образовательной среды, позволяющей обеспечить личностную самореализацию и полноценную социальную жизнь таких детей в образовательном учреждении.

Принципами инклюзивного образования являются:

- включение в образовательную и социальную жизнь школы всех детей по месту жительства;
- включение в образовательную среду детей-инвалидов с начального этапа образования;
- создание системы обучения, удовлетворяющей потребности каждого обучающегося;
- обеспечение успешности, безопасности и значимости всех учащихся.

Разрабатывая вариативные формы инклюзии и внедряя их в практику, необходимо решать следующие **задачи:**

- расширить охват нуждающихся детей необходимой им специальной педагогической помощью;
- обеспечить «особым» детям возможность интегрироваться в среду нормально развивающихся сверстников;
- обеспечить родителям возможность получать необходимую консультативную помощь;
- обеспечить педагогам, работающим с интегрированными детьми, постоянную и квалифицированную помощь и поддержку.

Выделяют следующие варианты интеграции детей с ОВЗ:

- интеграция через раннюю коррекцию;
- обоснованный отбор детей для включения в инклюзивное обучение;
- обязательная индивидуальная коррекционная помощь каждому ребенку.

Различают две основные формы интеграции: социальную и педагогическую.

Первая предполагает адаптацию обучаемых с ОВЗ в общую систему социальных отношений в рамках той образовательной среды, в которую они интегрируются.

Вторая предусматривает формирование у лиц с проблемами в развитии способностей к усвоению учебного материала, определяемого общим учебным планом.

Считается, что в рамках интеграции происходит взаимопроникновение общей и специальной образовательных систем, что способствует социализа-

ции обучаемых с ОВЗ. В то же время нормально развивающиеся сверстники, попадая в полисубъектную среду, воспринимают окружающий социальный мир в его многообразии, т.е. единым сообществом, включающим и сверстников с психосоциальными нарушениями.

Следует также учитывать, что дети-инвалиды отличаются от здоровых сверстников своими адаптационными возможностями. Это проявляется, прежде всего, в особенностях адаптации таких детей к обучению, которое осуществляется в коллективе сверстников.

Известно, что в целом процесс адаптации детей к обучению является весьма сложным. Это объясняется тем, что детский возраст характеризуется:

- очень высоким темпом развития, в том числе, социального, совершенствованием всех систем организма;
- неразрывной связью между физическим, нервно-психическим и социальным развитием ребенка при опережающем развитии первого;
- ведущей ролью взрослого как важного фактора оптимизации адаптивного процесса.

Адаптивные возможности ребенка-инвалида ослабляются следующими обстоятельствами:

1. Характером инвалидности (нарушения зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, психические, и общие заболевания).
2. Психофизиологическими особенностями (тип ВНД, темперамент, биоритмологические свойства, характер памяти и др.).
3. Недостатком физического здоровья. Дети, имеющие инвалидность, страдают заболеваниями, не связанными напрямую с их инвалидностью, чаще условно здоровых детей и чаще, чем дети, страдающие хроническими заболеваниями. Для них характерна соматическая ослабленность.
4. Недостатком психологических возможностей для общения (условия воспитания в закрытом учреждении или в замкнутом мире семьи, обучение на дому, настороженное отношение сверстников, неумение педагога найти подход к ученику, непонимание его проблем, незнание его возможностей, гиперопека со стороны взрослых формируют личность, психологически и социально инфантильную, коммуникативно беспомощную).
5. Недостатком материальных средств для удовлетворения специфических потребностей детей-инвалидов (средства передвижения, слуховые аппараты, специальные приспособления и т.д.), а также наличием архитектурных и психологических барьеров общества, которые в значительной мере ограничивают возможности ребенка-инвалида к социальному приспособлению.
6. Ограниченностью возможностей детей-инвалидов участвовать в деятельности, соответствующей их возрасту (игровой, учебной, трудовой,

коммуникативной), которая лишает ребенка базы социальной адаптации. Как следствие, родители и общество стремятся уберечь такого ребенка от участия в сложных жизненных ситуациях, что не способствует формированию и укреплению адаптационного механизма и тормозит развитие личности ребенка.

7. Разнообразными психологическими нарушениями и расстройствами, ограничением мобильности и независимости, нарушением способности заниматься обычной для своего возраста деятельностью, непосредственно затрудняющими социальную адаптацию детей-инвалидов и интеграцию их в общество.

8. Нахождением ребенка-инвалида в незнакомой среде, которая угнетает обычную активность детей, что связано с недостаточной информированностью о новой среде.

Факторами, препятствующими успешной адаптации обучаемых с ОВЗ в образовательную среду, выступают общий уровень их психического развития, и дефицитарность центральных сфер личности (когнитивной, социальной, эмоционально-волевой). При этом их сниженные психо-диагностические показатели не могут рассматриваться как противопоказания к успешной интеграции, а лишь свидетельствуют о необходимости создания условий, обеспечивающих им минимальный уровень развития социальных компетенций.

Критериями социального взросления обучаемых является комплекс компетенций в навыках общественного поведения и продуктивных форм общения со взрослыми и сверстниками. Факторы, затрудняющие адаптацию детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья, приводят к развитию у них социальной недостаточности. Понятие социальной недостаточности включает в себя: ограничение способности к самообслуживанию; ограничение физической независимости; ограничение мобильности; ограничение способности адекватно вести себя в обществе; ограничение способности заниматься деятельностью, соответствующей возрасту; ограничение экономической самостоятельности; ограничение способности к профессиональной деятельности; ограничение способности к интеграции в общество.

Составляя особую социальную группу, лица с ОВЗ могут испытывать значительные трудности в организации своей учебной, коммуникативной деятельности, поведения в силу имеющихся особенностей интеллектуального, сенсорного, и/или двигательного развития, а также соматических заболеваний.

Исследователи подчеркивают, что особенности социализации проявляются у лиц с ОВЗ на разных уровнях. При этом нарушение на исходном – физиологическом – уровне является первичным, а нарушения на последующих уровнях (психологическом, социально-психологическом, социальном) имеют вторичный характер и при определенных условиях являются обрати-

мыми. Образовательная среда, имеющая определенное социальное наполнение, может обеспечить включение молодежи с ОВЗ в доступные виды деятельности и социальные отношения, тем самым способствуя их успешной социализации.

В образовательной инклюзии как аспекте социальной адаптации наблюдается тенденция рассматривать помощь детям-инвалидам проблемой не только их родителей, но и всего общества в целом. При инклюзивном обучении акцент смещается с адаптации детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья к нормальной общественной жизни на изменение самого социума. Лучшее средство для принятия таких людей – непосредственное и достаточно длительное общение с ребенком, страдающим каким-либо нарушением. Трудности социального свойства могут быть минимизированы при создании комплексного подхода к разработке медицинского, психофизиологического, педагогического и социального сопровождения детей-инвалидов. Таким образом, основной целью новой социальной политики в нашей стране является изменение среды для обеспечения равных возможностей всех членов общества.

§2. Психологическая типология отклоняющегося развития детей

Современные исследования показывают, что патология практически любой системы организма ребенка (центральной нервной системы, эндокринной, соединительно-тканной и др.) может стать фактически первопричиной проблем психического развития. На практике психолог в учреждениях инклюзивного образования сталкивается с огромной индивидуальной вариативностью психических проявлений таких детей.

Только качественная типологизация развития может дать специалисту ориентацию на характерные для каждого варианта развития проблемы, помочь в проведении квалифицированного психологического обследования и построении типовых форм коррекционно-развивающей помощи.

Любое отклонение следует рассматривать только в сопоставлении с индивидуальной направленностью развития личности ребенка. В такой ситуации достаточно трудно организовать фронтальное обучение детей по определенным стандартам (именно это и является основой инклюзивного образования), а также определить индивидуальную тенденцию, «сбалансированное взаимоотношение, гармоничный баланс между личностью и социумом».

Наиболее адекватно в данной ситуации использование понятия социально-психологический норматив как систему 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 и закреплены в виде правил, норм, предписаний. Они присутствуют в образовательных программах, в профессиональных и квалификационных характеристиках, общественном мнении учителей, воспитателей, родителей. Можно говорить и об идеальной норме – оптимальном развитии личности, реализуемом в оптимальных для нее социокультурных условиях.

Отклонение формирования всей иерархической структуры психического развития или ее отдельных составляющих (психических функций, функциональных систем) за пределы социально-психологического норматива, определяемого для конкретной образовательной, социокультурной, этнической ситуации, вне зависимости от знака этого изменения (опережение или запаздывание), следует рассматривать как отклоняющееся развитие.

Это позволяет обозначить систему анализа отклоняющегося развития:

- «идеальная» модель онтогенеза (или идеальная модель дизонтогенеза),
- «типологическая модель», учитывающая наиболее специфические для данного варианта развития особенности,
- «индивидуальная модель», определяющая конкретные индивидуальные особенности развития отдельного ребенка.

Психологическая типология позволяет учитывать наиболее вероятные проявления одного из вариантов, рассматривая совокупность симптомов как «психологический синдром», а также позволяет поставить психологический диагноз, определить вероятностный прогноз дальнейшего развития ребенка и разработать адекватные программы коррекционно-развивающей работы психолога применительно к групповой, и индивидуальной работе с ребенком.

Существуют три основных варианта типологического анализа отклоняющегося развития:

- «Междисциплинарная» типология, в которой используются терминология, содержательные показатели и категории различных областей знания (клинической, психологической, педагогической, нейрофизиологии ВНД и др.).

- Эмпирическая типология, основанная на наблюдаемых, в первую очередь психологических, проявлениях, когда выделяются устойчивая совокупность поведения, особенности познавательной деятельности, эмоциональных реакций и пр.

– Типология, в основу которой положен принцип анализа механизмов исключительно психического развития, а также особенностей «межуровневых» – «вертикальных» взаимосвязей (типология «каузального» вида).

Классификация В.В. Лебединского (1985) базируется на качественных особенностях нарушений психического развития: отставание в развитии; выраженная диспропорциональность (асинхрония) развития; изолированное повреждение, выпадение отдельных функций.

Основными типологическими критериями этого подхода являются следующие:

1. Функциональная локализация нарушений – частные дефекты, обусловленные дефицитностью отдельных функций, и общие, связанные с нарушением подкорковых регуляторных и корковых (интеллектуальных) систем;

2. Время поражения, которое определяет недостаточность (при раннем повреждении функций) или истинное повреждение (с распадом структуры функций);

3. Взаимоотношения между первичным и вторичным (по Л.С. Выготскому) дефектом. В зависимости от места первичного дефекта вектор вторичного недоразвития может быть «снизу вверх» или «сверху вниз», что определяет качественное своеобразие дизонтогенеза;

4. Нарушение межфункциональных взаимодействий. Последнее рассматривается как нарушение нормального онтогенеза, когда временная независимость, характерная для ранних этапов онтогенеза, превращается в изоляцию, ассоциативные связи преобразуются в патологическую фиксацию (в познавательной деятельности – это инертные стереотипы), а сложные межфункциональные иерархические связи приобретают патологический вид – асинхронию развития. Асинхрония, в свою очередь, разделяется на ретардацию (запаздывание или приостановка психического развития) и акселерацию (выраженное опережение темпа и сроков развития одних функциональных систем по сравнению с другими).

На основании этих критериев В.В. Лебединский, объединяя существующие классификационные подходы, выделяет три основные типологические группы дизонтогенеза:

1) отклонения в виде отставания в развитии: недоразвитие и задержанное развитие;

2) отклонения, ведущим признаком которых является диспропорциональность (асинхрония) развития: искаженный и дисгармоничный типы развития;

3) третья группа определяется на основе наличия повреждения (поломка или выпадение функций или функциональных систем): поврежденное и дефицитное развитие.

В основу психологического синдромального подхода А.Л. Венгера (2001) положены неблагоприятные варианты индивидуального развития, комплекс психологических симптомов, состоящий из трех основных блоков:

- психологические особенности ребенка;
- общая картина поведения, определяемая этими особенностями;
- реакция окружающих на эти поведенческие проявления.

Как отмечает сам автор, между этими блоками существует вполне четкая кольцевая взаимосвязь: «Картина поведения ребенка связана (хотя и неоднозначно) с его психическими особенностями; она определяет (хотя опять же неоднозначно) реакцию окружающих; в свою очередь, эта реакция обуславливает те или иные изменения психологических особенностей».

Выделяется шесть психологических синдромов:

- хроническая неуспешность и школьная тревожность;
- уход от деятельности;
- негативное и позитивное самоопределение;
- социальная дезориентация;
- вербализм и интеллектуализм;
- семейная изоляция.

В отечественной психологии выделялись три основные группы отклоняющегося развития:

1) подгруппа *недостаточного развития* – характерна та или иная структура недостаточности (по отношению к соответствующему социально-психологическому нормативу) функциональных систем и процессов;

2) подгруппа *тотального недоразвития* – выражена недостаточная сформированность произвольной регуляции психической активности и пространственно-временных репрезентаций, которые являются основой развития регуляторной и когнитивной сфер ребенка;

3) подгруппа *задержанного развития* – несформированность базовых составляющих регуляторной и когнитивной сфер не так велика, но отмечается определенная недостаточность сформированности аффективной организации.

В том случае, когда недостаточно сформированы лишь отдельные составляющие, можно говорить о парциальной несформированности отдельных компонентов познавательной деятельности (регуляторного и когнитивного компонента).

Асинхронное развитие получило свое название в связи с нарушением основного принципа развития (гетерохронии), когда наблюдаются сложные сочетания недоразвития, ускоренного (акселеративного) развития – искажения самого хода психического развития в формировании как отдельных процессов и функций, так и целых функциональных систем. В вариантах дис-

гармоничного развития, в первую очередь, следует говорить о дисфункциональном формировании аффективной организации при сохранности общей структуры и взаимосвязанности всей системы.

Наличие же искажений в формировании не только аффективной организации, но и других базовых составляющих, приводящее к искажению пропорций и последовательности развития когнитивной, регуляторно-волевой и аффективной сфер, позволяет выделить подгруппу так называемого искаженного развития.

Основанием выделения группы поврежденного развития служит наличие повреждающего влияния на мозг того или иного фактора, затрагивающего, в первую очередь, органические основы развития, а затем воздействующего на всю структуру дальнейшего психического развития. В то же время к категории поврежденного развития может быть отнесена и психическая травма – как результат именно повреждения (а не неправильного формирования!) системы аффективной организации.

Под дефицитарным развитием подразумевается недостаточность сенсорных (слуховой и зрительной), опорно-двигательной и иных систем. В этом случае традиционно выделяемые в специальной психологии категории детей с тяжелыми нарушениями сенсорных и опорно-двигательной систем могут быть отнесены, в соответствии с логикой предлагаемой типологии, к раннедефицитарному или позднедефицитарному развитию.

К этой же категории относят и детей с множественными (сложными, сочетанными) нарушениями развития. В свою очередь, каждая приведенная здесь подгруппа отклоняющегося развития (в соответствии с принципиально отличающимися качественными характеристиками) может быть подразделена на отдельные типы и варианты, формы.

§ 3. Психологическое обследование детей с отклонениями в развитии

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

Концепция базовых составляющих как механизмов психического развития легла в основу трехкомпонентной модели психического развития (рис. 1).

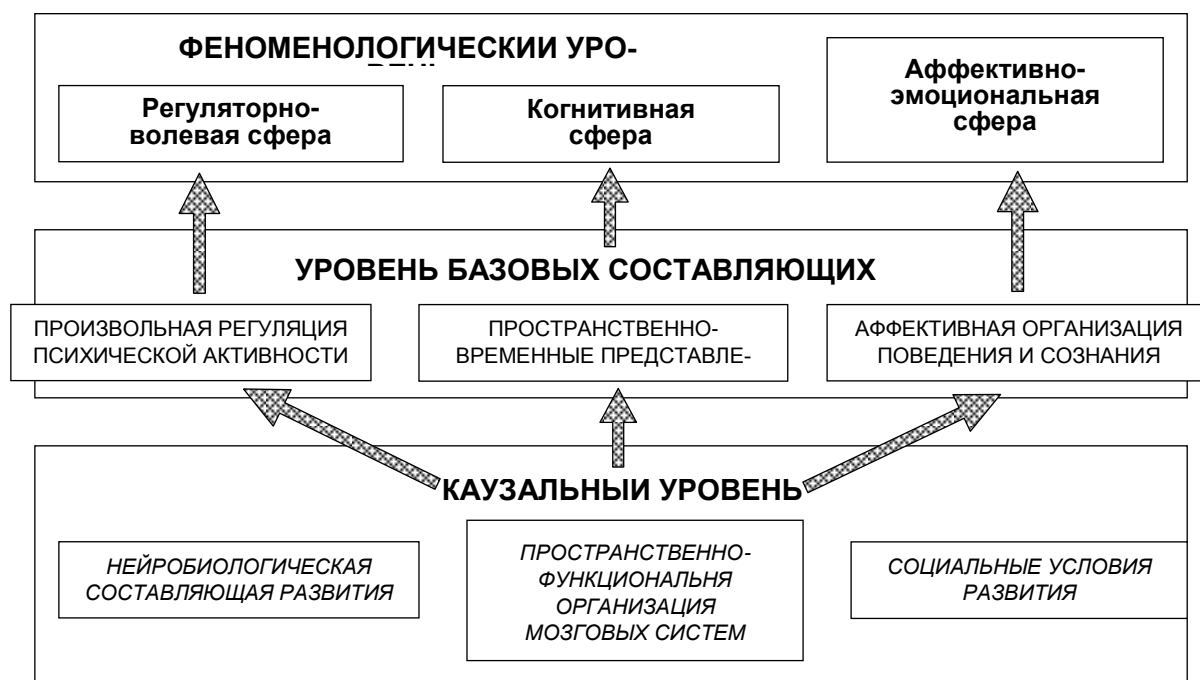


Рис. 1. Трехкомпонентная модель анализа психического развития

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

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

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

Каузальный уровень рассматривается как состоящий:

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

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

На практике часто возникает необходимость выявить значимость социальных условий развития в общей структуре первопричин психического дигнозогенеза, поэтому особое место в анализе возникновения наблюдаемого состояния ребенка принадлежит социальным условиям развития. В данном случае

следует говорить не только о проблемах педагогической или социальной запущенности, внутрисемейной ситуации, межличностных отношений ребенка, но и о проблемах двуязычия, этнических различий в условиях вынужденного переселения, внутренней и внешней миграции и других подобных социальных процессах, включая и техногенные катастрофы. Сюда же следует отнести и климатогеографические условия, в которых растет ребенок. Особенно это важно для ситуации развития и обучения детей в экстремальных условиях Крайнего Севера, Восточной Сибири, регионов Дальнего Востока.

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

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

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

Выявление большого количества левосторонних предпочтений, ситуация неустоявшейся (к определенному возрасту) или смешанной латерализа-

ции, как правило, являются признаками, свидетельствующими о недостаточных компенсаторных возможностях ребенка.

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

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

Регуляция психической активности включает следующие уровни:

1-й уровень – регуляция двигательной активности.

2-й уровень – регуляция психических процессов и функций.

3-й уровень – рефлексивно-волевая регуляция.

4-й уровень – регуляция межличностных отношений.

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

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

Важно, что и здесь, и при формировании других составляющих действует принцип: дефицитарность, недостаточность предыдущего уровня или

(подуровня) непреложно влечет за собой и недостаточную сформированность всех последующих «вышележащих» компонентов системы.

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

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

Система пространственных представлений в качестве одной из составляющих психической деятельности также начинает свое формирование в раннем возрасте, возможно даже до момента рождения. На феноменологическом уровне пространственно-временные репрезентации «проявляются» непосредственно в когнитивной сфере. Недостаточность сформированности пространственных и так называемых квазипространственных представлений, как показывают современные исследования, напрямую влияет на уровень актуального речевого и интеллектуального развития ребенка, феноменологически проявляясь в нарушениях графической деятельности, чтения, письма, сформированности математических операций, нарушениях различных видов мышления (в первую очередь абстрактно-логического компонента речемышлительной деятельности).

Выделяют четыре основных уровня овладения ребенком пространственными представлениями:

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

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

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

4-й уровень – пространство межличностных отношений.

Представления о пространстве собственного тела – это, в первую очередь, ощущения, идущие от проприоцептивных рецепторов (названные И.М. Сеченовым «темным мышечным чувством»). Уже в первые месяцы жизни эти ощущения начинают интегрироваться в виде разнообразных сенсомоторных «полей». Эти ощущения проявляются, в первую очередь, при изменениях положения конечностей, всего опорно-двигательного аппарата, а также в ситуациях смены напряжения расслаблением и наоборот,

что, в свою очередь, определяет развитие регуляции (своего рода произвольности) в овладении своим телом, формировании схемы тела. Здесь же следует сказать об ощущениях «внутреннего телесного мира» (ощущениях голода, сытости, различного вида и выраженности болевых ощущениях). Одним из важных «подуровней» являются пространственные представления о взаимодействии тела с внешним физическим пространством, то есть интегративные ощущения границ собственного тела. Это актуализируется в дальнейшем (уже на уровне простых квазипространственных представлений) в знании расположения частей своего тела и возможностях указания на них. В дальнейшем процесс формирования телесности не прекращается, но на более высоких уровнях (уже во взрослом состоянии) начинает распространяться и на окружающие объекты. Это прекрасно показано А.Ш. Тхостовым (2002) на примере обучения вождению автомобиля и распространения своего уже психического «тела» на границы автомобиля.

2-й уровень, или представления о физическом пространстве объектов как по отношению к собственному телу, так и между собой, отражает не всегда вербализуемые представления ребенка о том, где находится тот или иной предмет (топологические представления). Это представления о местонахождении предметов с использованием представлений (ощущений?) «верха-низа», «спереди-сзади», сторонности тела, а также так называемые «метрические представления», то есть насколько далеко в физическом пространстве обнаруживается какой-либо предмет.

Наиболее важным компонентом (подуровнем) здесь следует считать возможность анализа ребенком пространственных взаимоотношений между двумя и более предметами, находящимися в окружающем его пространстве. Основным «итогом» подобной сформированности становится целостная интегрированная картина физического мира между объектами и собственным телом ребенка, целостные структурно-топологические представления.

Пространство речи и языка (*квазипространственные представления*) рассматриваются в качестве 3-го уровня системы пространственных представлений.

И здесь можно говорить о иерархической системе, которая начинает формироваться еще до года в виде «протопространства» языка – лепетной речи и далее в виде звукоподражательных слов, простой фразы (около 1,5–2 лет), словотворчества. Все это можно рассматривать в контексте пространственно-ременных репрезентаций (см. например, Л.М. Веккер, 2000). В целом квазипространственные представления уже в виде языка возникают, безусловно, на определенном этапе речевого развития, когда у ребенка вна-

чале в импрессивном плане, а позже (иногда параллельно) в экспрессивном появляется возможность вербализации. И здесь, как в предыдущем случае, можно говорить об определенной последовательности появления в речи вначале обозначений топологического плана (тут, вот, там) и лишь позже – слов, обозначающих координатные и метрические представления (дальше, ниже, сзади, слева...).

Лингвистические пространственные представления вместе с регуляцией можно рассматривать как основу уже речевой деятельности. В свою очередь это является одним из основных компонентов собственно когнитивного развития ребенка. К подобным представлениям можно отнести, помимо возможности понимания сложных речевых конструкций, словообразование, в том числе формирование множественного числа, притяжательных местоимений, овладение последовательностью времен года, дней недели и т.п.

Точно так же можно говорить и об иерархической структуре пространства межличностных отношений ребенка. Совершенно очевидно, что его формирование проходит на фоне достаточной сформированности системы «нижележащих» пространственных представлений и в тесной взаимосвязи как с произвольной регуляцией поведения, так и с уровнем эмоционального контроля (4-й уровень аффективной организации по О.С. Никольской – см. далее).

В практике деятельности психолога образования пространство межличностных отношений «конкретизируется» в социометрическом анализе.

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

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

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

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

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

- 1) уровень аффективной пластичности (более раннее название – полевая реактивность) (1-й уровень);
- 2) уровень аффективных стереотипов (2-й уровень);
- 3) уровень аффективной экспансии (3-й уровень);
- 4) уровень эмоционального контроля (4-й уровень).

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

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

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

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

Обеспечение активной адаптации к изменяющимся условиям внешней среды, через преодоление неожиданных препятствий, является следующей ступенью развития эмоционального контакта со средой – уровнем аффективной экспансии. Приспособительным смыслом уровня является аффективная экспансия окружающего мира, овладение неизвестной, следовательно, опасной ситуацией и с помощью этого – через запуск исследовательского поведения, поиска преодоления трудностей – получение положительных пережива-

ний успеха, победы, преодоления. Очевидно, что этот уровень решает куда более сложные задачи адаптации в целом.

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

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

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

Рассматривая триаду механизмов психического развития как взаимосвязанную и синхронно формирующуюся структуру, можно представить ее в виде треугольника, стороны которого демонстрируют триединую взаимосвязь произвольной регуляции, пространственных представлений и аффективной организации (рис. 2).

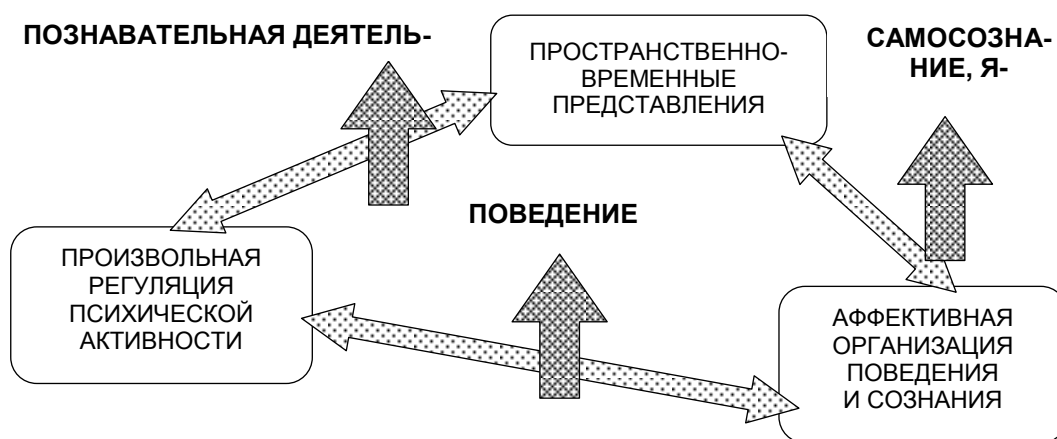


Рис. 2. Треугольник взаимодействия базовых составляющих развития как основных компонентов регуляторно-волевой, когнитивной и аффективно-эмоциональной сфер

Анализ психического развития ребенка с точки зрения особенностей формирования произвольной регуляции, понимаемой как осуществление контроля (осознанного или неосознаваемого) за собственной деятельностью, и сформированности пространственных представлений дает возможность оценить уровень сформированности *познавательной деятельности* в целом.

При этом обязательно включение в познавательную деятельность системы аффективной регуляции как ее мотивационно-аффективного компонента. Произвольную регуляцию и пространственные представления все же следует рассматривать как приоритетные для познавательной деятельности ребенка.

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

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

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

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

§ 4. Система психологического сопровождения

Получение детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами образования является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профес-

сиональной и социальной деятельности. На повестке дня стоит вопрос об оказании квалифицированной психологической помощи в этом направлении.

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

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

Сущность психологического сопровождения обучаемых с ОВЗ заключается в создании психолого-педагогических условий для эффективного полисубъектного взаимодействия со значимыми взрослыми и сверстниками. В этих целях процесс социальной адаптации обучаемых с ОВЗ включает обучающий тренинг полноценному социально адаптивному ролевому поведению на основе партнерских субъект-субъектных отношений.

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

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

Сегодня выделились два направления ПМСО:

- актуальное, ориентированное на решение уже имеющихся трудностей;
- перспективное, ориентированное на профилактику отклонений в обучении и развитии.

В деятельности службы сопровождения существует три обязательных взаимосвязанных друг с другом компонента:

- анализ имеющихся возможностей образовательной среды для обучения и развития в соответствии с требованиями к уровню развития обучаемого;
- диагностика психического, личностного и социального развития обучаемого;
- реализация программ коррекционно-развивающей направленности в индивидуально-групповых занятиях.

ПМСС обучаемых с особыми образовательными возможностями имеет свою специфику:

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

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

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

Категории нуждающихся в ПМСС.

1. Лица с психическими нарушениями в сферах:

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

2. Степень выраженности нарушений:

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

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

3. Наличие или отсутствие статуса «особый ребенок»:

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

– нет – не прошел ПМПК.

4. Наличие или отсутствие инвалидности.

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

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

В соответствии с целями и задачами инклюзивного обучения формируется индивидуальная программа сопровождения лиц с ОВЗ, которая включает четыре базовых модуля (подпрограммы), ориентированных на решение проблем семьи, педагогического состава, одноклассников и самого обучаемого (рис. 3).



Рис. 3. Схема модульного сопровождения лиц с ОВЗ

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

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

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

Проводится мониторинг эмоционального состояния и адаптации обучаемого.

Основные задачи службы:

- Создание условий для гармоничного личностного, психофизического и интеллектуального развития и социальной адаптации.
- Раннее выявление и включение обучаемого с проблемами в развитии в среду сверстников. Профилактика и коррекция различных отклонений в развитии.
- Повышение родительской компетентности и профилактика нарушений и коррекция детско-родительских отношений.
- Предотвращение формирования феномена инвалидизации семьи и профилактика социального сиротства.
- Развитие общечеловеческих ценностей и принятие философии социальной инклюзии.

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

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

- индивидуальные консультации и занятия;
- консультации различных специалистов службы по запросу родителей и специалистов;
- индивидуальные и групповые консультации для специалистов образовательных учреждений (ОУ). Основное внимание уделяется проведению групповых родительско-детских занятий, где наряду с обычными детьми на-

ходятся дети с различными вариантами отклоняющегося развития и их родители в соотношении: 70% условно обычных детей, 30% особых детей.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

§ 5. Гендерные аспекты инклюзивного образования

В последнее время актуальным становится рассмотрение образовательного процесса согласно инклюзивному подходу, направленному на обеспечение адаптации и социализации ребенка с особенностями в развитии. Изучение гендерных особенностей включения личности в достаточно сложный процесс обучения и развития позволяет учитывать не только биологические, но и социальные составляющие личности.

В психологической литературе достаточно широко распространены данные об особенностях воспитания, социализации, развития и обучения детей относительно их половой принадлежности. Однако данных, свидетельствующих о сходствах и различиях между обучающимися на уровне социального пола, не так много. Кроме того, гендерный подход применительно к инклюзивному образованию представляет собой один из способов профилактики нарастающей умственной и физической дисфункциональности, различного рода дезадаптации в поведении, дисгармоничного психического развития, одаренности детей.

В нашем понимании, гендер – это социальный пол, определяющий поведение человека в обществе [13], это важнейший фактор, в рамках которого формируется жизненная позиция личности, ее самоопределение, выбор идеалов и жизненных целей, учебная мотивация и профессиональный выбор, статус в коллективе сверстников и др.

В целом гендерные различия начали изучаться еще в конце XIX века, однако до середины XXI века это была лишь демонстрация половых различий, и обосновывалось разное отношение к полам. На сегодняшний день, уделяется большое значение изучению психологических особенностей личности, согласно ее гендерной принадлежности. Так, зарубежные исследователи Е. Массобу и С. Jacklin выделили четыре психологических отличия между полами: способности к ориентации в пространстве, математические способности, агрессивность и речевые навыки [4].

Установлено, что мужчины лучше ориентируются в пространстве и решают сложные математические задачи в связи с применением иных стратегий при выполнении различного рода задач. Однако, К. Trew и J. Kremer выявили, что некоторые математические задачи лучше выполняют женщины определенного возраста, другие – мужчины [7]: в младшем школьном и подростковом возрасте когнитивные задачи лучше решаются девочками [2], а в юношеском возрасте – мальчиками [3].

Гендерные различия в агрессивном поведении мальчиков и девочек выражается в демонстрации более высокого уровня физической агрессии

мальчиками. Для девочек характерны различные проявления косвенной агрессии. На формирование этих и ряда других различий в значительной мере влияют представления о гендерных ролях, сложившиеся в культуре [12].

Существуют данные о том, что девочки превосходят мальчиков в тех областях, где, прежде всего, требуется знание языка, а мальчики превосходят девочек в решении задач пространственного характера [4].

Отечественные исследователи В.А. Геодакян, В.Д. Еремеева, Т.П. Хризман, В.Е. Каган, В.Н. Клейн, Д.В. Колесов, И.С. Кон, В.А. Москвин, Н.Г. Пушкарева и другие ученые пришли к выводу о необходимости учета различий на психологическом, физическом, когнитивном и поведенческом уровнях (табл. 1).

На психологическом уровне у мальчиков доминирует правое полушарие, которое отвечает за ориентацию в пространстве, абстрактное мышление. Преобладает также оперативная память и фантазирование. У девочек более развито левое полушарие, которое отвечает за регуляцию речи, письма и счета, интуитивную ориентацию в пространстве, конкретно-наглядное, образное мышление. Доминирует долговременная память.

На физическом уровне мальчики отличаются большей массой тела и большей физической силой, у них быстрее развивается моторика. У девочек меньшая масса, но большая грация, гибкость и подвижность. У девочек быстрее развивается точность координации движений, они аккуратны и осторожны.

На когнитивном уровне у мальчиков доминирует качественный подход к изучению учебного материала, они склонны к абстрактному мышлению, к творчеству и самостоятельности. Им свойственен полет фантазии и тяга к философствованию. Наблюдается тяга к спорам, дискуссиям, азартность. Высокая скорость концентрации внимания. У девочек доминирует количественный подход к изучению учебного материала, им свойственна четкость анализа, они склонны к алгоритму, шаблонности, им также присуща интуиция и предусмотрительность, аналитический подход, умение анализировать на эмоционально-чувственной основе. Скорость концентрации внимания, в отличие от мальчиков, ниже.

На поведенческом уровне у мальчиков быстрая реакция на воздействие окружающей среды, легко адаптируются к ней, однако с трудом переносят стресс. У девочек же адаптация к среде проходит через переживание и эмоциональный срыв, но они легче переносят стрессовые ситуации через переключение на другие эмоции или слезы. Полагаются больше на интуицию [9].

Условные гендерные различия мальчиков и девочек

Различия	Мальчики	Девочки
Различия на психологическом уровне	– более развито правое полушарие, отвечающее за распознавание и анализ зрительных образов, форм и структур предметов	– более развито левое полушарие, обеспечивающее регуляцию речи и письма
	– имеют преимущественно кратковременную память	– имеют преимущественно долговременную память
	– обладают абстрактным мышлением	– развито наглядно-образное мышление
	– легкая адаптация к окружающей среде	– адаптация к среде проходит через переживания, иногда через эмоциональные срывы
	– с трудом переносят стресс	– легче переносят эмоциональный стресс
	– объективная самооценка	– субъективная самооценка, вследствие того, что упор делается на испытываемые чувства и переживания
Различия на физическом уровне	– большая масса тела и физическая сила	– меньшая масса тела, но большая грация, гибкость и подвижность
	– менее развита точность и координация движений	– быстрее развивают точность и координацию движений
	– доминирует визуальный обзор пространственных образов по вертикали	– визуальное восприятие информации происходит по горизонтали
Различия на когнитивном уровне	– доминирует качественный подход к изучению учебного материала	– доминирует количественный подход к изучению учебного материала
	– синтетический подход, умение обобщать на рациональной основе	– стройность и четкость анализа – склонность к алгоритму, выполнению действия по шаблону
	– высокая скорость концентрации внимания	– скорость внимания ниже, чем у мальчиков
	– склонность к диалогово-дискуссионной деятельности	– пристрастие к монологу и повествованию

Различия	Мальчики	Девочки
Различия на поведенческом уровне	– более оптимистичны, открыты	– скрытны, послушнее, приветливее
	– показатель гуманных отношений в совместной деятельности выше	– раньше, чем мальчики, понимают, какими их хотят видеть окружающие
	– низкая способность демонстрировать социально одобряемые формы поведения	– высокий уровень чувствительности и социальной ответственности
	– более четкое визуальное восприятие пространства, им интереснее смотреть иллюстрации, лепить, вырезать, конструировать	– слуховой способ познания действительности, рано появляется интерес к чтению, любят петь, рассказывать стихи

Существует и иная точка зрения, выделяемая в отечественной психологии, суть которой заключается в том, что одним из элементов, способствующих формированию личности, независимо от особенностей психического и физического развития ребенка является гендерная социализация, которая рассматривается в двух аспектах: с одной стороны, личность усваивает социальные нормы, правила и особенности поведения, с другой – воспроизводит социальный опыт [8]. В рамках гендерной социализации ребенок с самого начала усваивает, что значит быть мальчиком и девочкой, мужчиной и женщиной и поведение выстраивается согласно данным представлениям. Гендерная социализация продолжается в течение всей жизни человека, но по мере взросления растет самостоятельность выбора ценностей и ориентиров. В некоторых ситуациях взрослые люди могут переживать гендерную ресоциализацию, то есть разрушение ранее принятых ценностей и моделей и усвоение новых [13].

В 3 года дети с уверенностью относят себя к мужскому или женскому полу. В это время они начинают замечать, что мужчины и женщины стараются по-разному выглядеть, занимаются разной деятельностью и интересуются разными вещами. К 7 годам, а нередко уже в 3–4 года, дети достигают гендерной константности – понимания того, что гендер постоянен, и изменить его невозможно [5]. Еще до поступления в начальную школу дети обладают достаточно глубокими знаниями о гендерных различиях в игрушках, одежде, действиях, объектах и занятиях [6].

В том случае, когда речь идет об одаренных детях, то данный феномен может проявиться в творческих, математических, речевых и интеллектуальных способностях в более раннем возрасте. Некоторые черты характера и стереотипы поведения могут оказаться «не соответствующими» поведению, предписанному обществом для людей определенного пола. Например, одаренные мальчики часто бывают сентиментальными, склонными к слезам и к любому спонтанному проявлению эмоций, то есть традиционно мужская сдержанность у них может отсутствовать. Талантливые девочки, наоборот, порой демонстрируют «мужские» черты: фанатичную целеустремленность, самостоятельность в суждениях и нежелание идти на компромисс. Необходимо учитывать и то, что у одаренных девочек могут возникнуть сложности с самооценкой, если родители невольно сформируют у нее представление «хорошая дочь – послушная дочь». И тогда взрослая девушка может испытывать страх успеха.

В том случае, когда родители не принимают участие в воспитании детей, или представление родителей относительно восприятия ими своего ребенка неадекватно; когда есть нарушения в умственной, эмоциональной, волевой и мотивационной сферах ребенка, представления о гендерной идентичности, гендерной принадлежности и гендерных различиях смещены на более поздний возрастной период и могут быть слабо выражены. Соответственно, на интеграцию в среду сверстников влияет пол, возраст и тип нарушения. Исследователями установлено, что включение ребенка с ограниченными возможностями усложняется с возрастом, при этом девочки более позитивно относятся к интеграции, чем мальчики.

В литературе по гендерной проблематике в отношении данной категории детей и их гендерной принадлежности введен термин «гендерная идентичность в связи с инвалидностью». Суть данного явления заключается в том, что с одной стороны, общество отказывает инвалидам в половой принадлежности, в общественной деятельности, ввиду существующих физических барьеров, отсутствия специально оборудованного транспорта, въездов в здания, лифтов и мест общественного пользования. С другой стороны, гендер выступает важнейшим фактором переживания человеком инвалидности, о чем свидетельствуют следующие факты из статистики Всемирной организации здравоохранения:

1) женщины с инвалидностью составляют социальную группу с самым низким уровнем жизни;

2) женщины и дети с инвалидностью часто подвергаются жестокому (физическому, сексуальному, эмоциональному) обращению;

3) в странах третьего мира девочки с инвалидностью весьма незначительно представлены среди учащихся школ, а среди взрослых женщин-инвалидов практически 100% безработных;

4) специалисты, работающие с инвалидами, получают низкую зарплату, поэтому среди них преобладают женщины;

5) академическое сообщество, включая представителей феминистских направлений, не интересуется вопросами инвалидности, а в социальной политике по отношению к инвалидам игнорируются гендерные аспекты.

Мужчины, сопротивляясь инвалидности, все же могут приобрести ожидаемый статус, которому будут соответствовать властные социальные роли, тогда как женщины во многих случаях лишены такой возможности. Женщины-инвалиды считаются неадекватными как для экономического производства (традиционно более подходящего для мужчин, чем для женщин), так и для традиционно женских репродуктивных ролей [13].

Существует множество методов, средств, форм, технологий обучения, направленных на облегчение процесса включения ребенка с особенностями в развитии в среду сверстников. В то же время, в процессе реализации инклюзивного обучения и воспитания детей необходимо учитывать некоторые трудности. Большинство образовательных программ и учебников совместного обучения рассчитаны на «среднюю личность»; пол ребенка в школах учитывается только на уроках труда и физической культуры, остальная учебная деятельность не строится с учетом пола и гендерных особенностей личности. В связи с этим можно выделить следующие гендерные затруднения в процессе включенного обучения [14].

1. Отсутствие гармоничных межполовых взаимоотношений в классах совместного обучения. Эта тенденция сохраняется и в более старшем возрасте, являясь отчасти причиной дисгармоничных семейных отношений, искажений ролевого взаимодействия мужчин и женщин.

2. Деформация социального опыта мальчиков за счет преимущественно женского состава педагогических коллективов лишает их делового взаимодействия с мужчинами. В школе мальчики приобретают и закрепляют опыт подчинения взрослой женщине, что приводит к формированию специфических типов мужского поведения: феминизированного, излишне послушного и робкого или, напротив, активно протестующего «хулигана», что выражается и во взаимодействиях с девочками.

3. Ограничение двигательной активности мальчиков и девочек в связи с тенденцией удержания в течение длительного времени всех учащихся в сидячем, скованном положении, которое в несколько раз превышает их физиологические потребности.

4. В младших классах специфические познавательные потребности мальчиков нередко игнорируются педагогами-женщинами, поскольку стратегия образования в этом возрасте рассчитана преимущественно на девочек.

С началом занятий физикой, биологией, химией, алгеброй, геометрией положение меняется. Мальчикам задаются более сложные вопросы, требующие работы мышления, а не только памяти, анализируются их ответы, учителя вступают с ними в учебный диалог.

5. Согласно нейропсихологическим исследованиям, мальчики мыслят и принимают решения быстрее, им надоедает слушать повторное объяснение материала, которое зачастую бывает необходимым для девочек. Поэтому девочки в средних и старших классах оказываются в ситуации некоторой депривированности, у них ограничено время на понимание и выполнение заданий, они меньше участвуют в обсуждении совместной работы, которые им особенно необходимы для успешной учебы.

Вышеуказанные особенности включенного образования свидетельствуют о гендерной диспропорции, усиливающейся на всех уровнях образования примерно в 63% стран [10]. С целью адаптации учащихся к достаточно сложным учебным условиям в связи с их гендерными особенностями, на наш взгляд, необходимо:

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

2. Обеспечение безопасной и недискриминационной школьной среды.

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

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

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

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

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

Список использованной литературы

1. Emmerich W., Goldman K. S. Kirsh B., Sharbany R. Evidence for a transitional phase in the development of gender constancy // *Child Development*. – 1977. – V. 48. – P. 930–936.
2. Friedman L. Mathematics and the gender gap // *Review of Educational Research*. – 1989. – V. 59. – P. 185–213.
3. Hilton T.L., Berglund G.W. Sex differences in mathematics achievement. A longitudinal study // *The Journal of Educational Research*. – 1974. – №. 67. – P. 231–237.
4. Массоби Е.Е., Джеклин С.Н. *The Psychology of Sex Differences*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1974.
5. Martin C.L., Halverson C.F. Gender constancy: A methodological and theoretical analysis // *Sex Roles*. – 1983. – V. 9. – P. 775–790.
6. Serbin L.A., Powlisha K.K., Gulko J. The development of sex typing in middle childhood // *Monographs of the Society for Research in Child Development*. – 1993. – V. 58. – P. 1–74.
7. Трев К., Кремер Ж. (Eds.) *Gender and Psychology*. – London: Arnold, 1998.
8. Андреева Г.М. *Психология социального познания: учеб. пособие для высших учебных заведений*. – М.: Аспект-Пресс, 1997.
9. Аникеева Н.П. *Учителю о психологическом климате в коллективе*. – М., 1983.
10. Институт статистики ЮНЕСКО // *UIS Facts // Gender parity in education*. – Montreal. – 2008. – № 1.
11. Кон И.С. *Совместное и раздельное обучение: научно-теоретические основы*. – Ставрополь, 2005.
12. Малкина-Пых И.Г. *Гендерная терапия // Справочник практического психолога*. – М.: Эксмо, 2006. – 928 с.
13. *Словарь гендерных терминов / под ред. А.А.Денисова*. – М.: Информация XXI век, 2002. – 256 с.
14. Перфилова Г.Б. *Гендерный подход в обучении и воспитании*. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/570550/>

Глава 4. ТЕХНОЛОГИИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

§ 1. Технологии инклюзивного обучения в системе общего образования

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

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

– Педагогическая технология – это содержательная техника реализации учебного процесса (В.П. Беспалько).

– Педагогическая технология – это описание процесса достижения планируемых результатов обучения (И.П. Волков).

– Технология – это искусство, мастерство, умение, совокупность методов обработки, изменения состояния (В.М. Шепель).

– Технология обучения – это составная процессуальная часть дидактической системы (М. Чошанов).

– Педагогическая технология – системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей (М.В. Кларин).

– Педагогическая технология – это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, органи-

зации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя (В.М. Монахов).

На основе анализа многочисленных определений понятия «технология» (например, академик В. Монахов приводит 10 определений) может быть сформировано содержание понятия «технология инклюзивного обучения».

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

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

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

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

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

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

К принципам инклюзивного обучения можно отнести:

– принцип предельной доступности образования для каждого с постановкой адекватных для всех учеников целей;

- ориентация на потребности каждого в программе и процессе обучения;
- увеличение степени участия каждого отдельного учащегося в обучающей деятельности;
- принятие и уважение индивидуальных особенностей обучения;
- создание условий для повышения успешности каждого ученика.

Названные принципы инклюзивного обучения являются основой выбора (создания) технологий инклюзивного обучения. Данные технологии, внедренные в учебный процесс, призваны повысить уровень приспособления образовательной среды для работы с разнообразными детьми благодаря гибкости учебных программ и методов обучения; создать систему поддержки учащихся; дифференцировать работу с разными группами; использовать необходимые материально-технические средства обучения.

При всем многообразии форм, методов, приемов, средств в организации учебного процесса в инклюзивном классе есть некоторые общие требования, благодаря которым становится возможным одновременное обучение разных детей. К ним относятся:

1. Вариативные программы обучения учащихся одного класса.
2. Минимум учебного времени для общей работы со всем классом, преобладание индивидуальных работ.
3. Активное применение бланковых методик (раздача детям индивидуальных заданий различной степени сложности на отдельных бланках).
4. Позитивное подкрепление учебной деятельности детей.
5. Учет эмоциональных особенностей каждого ребенка.

Актуальность проектирования данных требований в технологию обучения в инклюзивном классе предопределяется социально-психологическими особенностями некоторых учеников данного класса. Любые виды нарушений в развитии учащихся сопровождаются определенными функциональными или органическими отклонениями в состоянии центральной нервной системы. Указанные отклонения проявляются в учебной деятельности, в отношении с окружающими. Поэтому, планируя деятельность на учебном занятии, педагог должен учитывать тот факт, что учащимся с особенностями развития присущи не только проблемы освоения учебного материала, но и проблемы социализации, регулирования эмоциональных состояний.

Дети с речевыми нарушениями быстро истощаются и пресыщаются любым видом деятельности (т.е. быстро устают). Они характеризуются раздражительностью, повышенной возбудимостью, двигательной расторможенностью, не могут спокойно сидеть, теребят что-то в руках, болтают ногами и т.п. Они эмоционально неустойчивы, настроение быстро меняется. Нередко возникают расстройства настроения с проявлением агрессии, навязчивости,

беспокойства. Таким детям трудно сохранять усидчивость, работоспособность и произвольное внимание на протяжении всего урока. Их двигательная расторможенность может выражаться в том, что они проявляют двигательное беспокойство, сидя на уроке, встают, ходят по классу, выбегают в коридор во время урока.

Для слабослышащих (неслышащих) детей характерны неустойчивое состояние вегетативной системы, утомляемость, нарушение моторики, лабильность эмоциональной сферы. На всех этапах школьного обучения продуктивность внимания данных учащихся остается более низкой по сравнению со слышащими сверстниками. Зрительный анализатор глухих и слабослышащих принимает почти все раздражения на себя, и организм глухого ребенка быстро утомляется. Слабослышащие школьники с трудом овладевают обобщенными способами ориентации в сфере научных технических понятий, в выявлении внутренних существенных связей и отношений внутри и между объектами.

Поведению детей с нарушениями зрения в большинстве случаев недостает гибкости и спонтанности, отсутствуют или слабо развиты неречевые формы общения. Для них характерны стереотипы, косная привязанность слова к образу одного конкретного предмета или явления тормозит деятельность воображения, мешает использованию слов и понятий в нестандартных ситуациях, комбинировать и создавать новые образы.

Для детей с церебральным параличом характерны разнообразные эмоциональные и речевые расстройства. Эмоциональные расстройства проявляются в виде повышенной эмоциональной возбудимости, повышенной чувствительности к обычным раздражителям окружающей среды, склонности к колебаниям настроения. Повышенная эмоциональная лабильность сочетается с инертностью эмоциональных реакций. Все эти проявления усиливаются при утомлении, в новой для ребенка обстановке и могут быть одной из причин школьной и социальной дезадаптации.

Представленные социально-психологические характеристики детей с особенностями развития выделяют некоторые сложности их включения в учебный процесс наряду с обычными детьми, поэтому необходима ревизия всего дидактического инструментария современной педагогики и его адаптация относительно таких классов, в которых учитель будет обучать детей с разным уровнем развития. В построении процесса и содержания урока включение детей с особенностями развития в учебную деятельность осуществляется с учетом социально-психологических характеристик ребенка.

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

Технология инклюзивного обучения, построенная на основе идей методики Ривина. Педагогическая деятельность А.Г. Ривина приходится на первую треть XX века. Учительствовал на Украине, организовал обучение детей разного возраста и разного уровня развития. Подробное описание методики, разработанной А.Г. Ривиним, дается в работах М.А. Мкртчян, М. Эпштейн. Методика Ривина предназначена для изучения учащимися научных, учебных, художественных текстов в ходе занятий, построенных по принципу парной работы и работы в группе.

Каждый учащийся получает свой текст и прорабатывает его по абзацам в парах сменного состава. При освоении содержания текста учащимися составляется подробнейший план, который складывается из заглавий абзацев (частей) текста. При работе над текстом учащийся может пользоваться необходимым учебным оборудованием, картами, пособиями, словарями, выполняя те или иные предписания текстов. Организационной формой работы над текстом является работа в парах. Каждый абзац текста прорабатывается учащимся с разными напарниками. Для работы над первым абзацем учащийся выбирает себе напарника, после совместного обсуждения идеи абзаца и его обозначения, сделанного в тетрадях, он помогает своему товарищу разобраться в его абзаце, озаглавить и записать название в тетрадь. После этого для проработки своего второго абзаца учащийся ищет нового напарника, рассказывает ему содержание первого абзаца, далее с ним читает, обсуждает, выясняет содержание второго абзаца, озаглавливает и пишет название в тетрадь. Таким же образом он прослушивает своего напарника и помогает ему разобраться в его абзаце, озаглавить его и записать название в тетрадь. По завершению работы над текстом учащиеся выступают по данной теме перед малой группой.

Построение учебного занятия по методике Ривина предполагает распределение содержания учебной программы на отдельные блоки (темы, подтемы) и формирование дидактических текстов, в которых выделяются отдельные абзацы. Формирование текстов в инклюзивном образовании осуществляется с учетом степени доступности и индивидуальных возможностей ученика, которому текст предназначается. В современных условиях доступность содержания обеспечивается не только объемом текста (в зависимости от ситуации он может быть от одной до пяти страниц) и степенью сложности информации, которая должна быть осмыслена учащимся. Снижение сложностей обучения разных детей в одном классе предполагает наличие необходимых технических средств, которые помогли бы освоить текст слабовидящим или слабослышающим детям, обучающимся вместе с детьми, не имеющих данных отклонений в здоровье. Кроме того, на этапе подготовки к учебному

занятию педагогом должны быть продуманы маршруты движения учащихся в ходе урока. Схема движения маршрута должна быть представлена таким образом, чтобы ученик прошел через все темы с соблюдением логической связи между ними. При формировании маршрутов урока необходимо продумать разноуровневость самой группы, благодаря чему учащиеся будут приобретать опыт работы с детьми с особенностями развития. Движение учащихся по маршруту не должно нарушать логики самой темы. Однако объем текстов, степень сложности содержания формируются с учетом особенностей развития ребенка. В качестве варианта возможно применение идей внутренней дифференциации при формировании пар и групп. Применение принципа внутренней дифференциации позволяет организовать работу в группе равных по возможностям учащихся. Рациональное сочетание разноуровневых и дифференцированных групп оптимизирует условия решения педагогических задач.

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

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

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

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

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

ученик окажется более подготовленным к восприятию нового материала и передачи его содержания другим ученикам группы.

J. Theodore 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 решения какой-либо образовательной задачи. Например, для написания эссе, проведения экспериментального исследования, изучения новой лексики, решения математических задач, ответа на вопросы после прочтения материала. Педагог объясняет особенности работы в группе, помогает распределить роли в группе (кому-то отводится роль лидера, распределяющего задания, кто-то ведет записи и т.п.). В начале работы педагог вводит специальные термины, ставит проблему, показывает актуальность ее решения. Организуя работу группы, педагог должен помочь учащимся осознать, что они все ответственны друг за друга. Данная ответственность может быть в итоге отражена в оценке работы группы. В этом случае к показателям оценивания относится не только достигнутый результат, но и степень участия в его создании каждого члена группы. (При этом в качестве индивидуального участия может быть даже вырезание картинок к оформлению доклада или написание новых терминов на листах бумаги и т.п.)

Если формальные группы создаются для работы в течение всего учебного задания, то неформальные учебные группы являются временными (образованы на несколько минут, одно занятие, фильм, мероприятие). Однако результат, который может быть достигнут в течение непродолжительного периода времени, – показатель работы всей группы. А значит должна быть обязательно педагогическая оценка уровня работы группы.

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

В зарубежном опыте инклюзивного обучения широко применяются компьютерные технологии обучения. Данные технологии особенно востре-

бованы в обучении точным наукам (Friend & Bursuck, 1996; Xin, 2000). Но свой потенциал компьютерные технологии имеют и в обучении основам других наук. Так, эта технология может обеспечить индивидуальное, упорядоченное обучение основам русской грамматики. Выполнение школьниками на уроке интерактивного диктанта с обращением к «Репетитору онлайн» помогает построить процесс освоения учебного материала с учетом индивидуальных возможностей и способностей учащихся. Организация работы при выполнении интерактивного диктанта может быть построена в соответствии со следующим алгоритмом:

- распределение участников по парам с определением маршрута их движения по выполнению задания и времени, отведенного на работу с текстом диктанта;
- работа в парах по выполнению интерактивного диктанта, уточнение правил в репетиторе с записью их в тетради;
- создание новой пары, в которой участники прорабатывают текст своего диктанта с новым напарником, при этом правила грамматики, определяющие правила написания текста обосновываются с опорой на сделанные в тетради записи;
- переход в новую пару и работа с новым напарником;
- актуализация грамматических правил языка, которые отрабатывались при выполнении интерактивного диктанта;
- подведение учителем итогов работы с обязательной оценкой продвижений в усвоении правил грамматики.

В построении настоящей технологии по работе с интерактивными текстами – модифицированная методика Ривина. Использование компьютера в обучении обеспечивает необходимую тренировку и практику в изучении и закреплении учебного материала. Задача учителя при использовании компьютерных технологий в обучении в оценке и определении уровня освоения учащимся темы, создание пространства актуального и ближайшего развития каждого учащегося. Важной ролью учителя в инклюзивном классе является создание атмосферы доверия каждому учащемуся и вера в него.

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

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

- излишних требований к порядку и тишине на занятиях, наполненных пассивными формами репродуктивной деятельности школьников (переписывание с доски, переписывание текстов из учебников, чтение учебника и т.п.);
- подачу нового материала одним блоком и в один прием, с рассмотрением не только наиболее общих подпунктов темы, но и отдельных фактов, деталей;
- оценивания результатов и качества деятельности учащихся с созданием стрессовой ситуации.

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

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

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

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

Индивидуализация обучения – это организация учебного процесса на основе способов, приемов, темпа обучения, выстроенных с учетом индивидуальных особенностей учащихся, организация, предусматривающая различные учебно-методические, психолого-педагогические и организационно-управленческие мероприятия, обеспечивающие индивидуальный подход.

Технология индивидуализированного обучения в инклюзивном классе призвана обеспечить право детей на разный уровень и содержание обучения. Теоретической основой для ее построения могут стать:

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

Специфическими особенностями технологии индивидуализированного обучения И. Унт являются выбор самостоятельной работы учащегося в школе и дома главной формой обучения. Организация самостоятельной работы осуществляется на основе индивидуальных учебных заданий, рабочих тетрадей на печатной основе, педагогического руководства индивидуализированной самостоятельной работой школьников. Такая форма организации деятельности позволяет выстроить процесс обучения в соответствии с уровнем развития ребенка. Однако, при индивидуализированной системе обучения вне зоны педагогического управления может оказаться важным требование инклюзии – свободное общение. Дифференциация заданий для самостоятельной работы по уровню способностей учащихся не предполагает их взаимодействия в обмене усвоенной информацией. Обогащение технологии индивидуализированного обучения И. Унт принципами инклюзивного образования, предполагающего взаимодействие в процессе обучения детей с особыми потребностями с другими детьми, делает возможным вариативность программ обучения учащихся одного класса.

Технология адаптивного обучения А.С. Границкой предполагает нелинейную конструкцию урока: часть первая – обучение всех, часть вторая – два параллельных процесса: самостоятельная работа учащихся и индивидуальная работа учителя с отдельными учениками. При такой организации урока в рамках классно-урочной системы 60–80% времени учитель может выделить для индивидуальной работы с учениками. Последнее особенно важно, исходя из необходимости оказывать специализированную помощь учащимся с особыми потребностями, которые обучаются в общеобразовательной школе. В методике А.С. Границкой получают развитие идеи работы в парах сменного состава, описанные в работах В.К. Дьяченко, который был учеником А.Г. Ривина. Организация учебного процесса по данной методике включает использование опорных схем Шаталова, многоуровневых заданий с адаптацией (карточки Границкой). Предложенная А.С. Границкой нелинейная конструкция урока соответствует многим требованиям, которые предъявляются к организации обучения в инклюзивных классах. Например, в данной структуре организации урока ученику не надо быть пассивным слушателем, процесс обучения предполагает активную деятельность каждого, вариативность содержания обучения может быть обеспечена благодаря карточкам многоуровневых заданий.

Обучение на основе индивидуально-ориентированного учебного плана В.Д. Шадрикова выстраивается на базе гипотезы о том, что развитие способностей эффективно, если давать ребенку картину усложняющихся задач, мотивировать сам процесс учения, но оставлять ученику возможность работать

на том уровне, который для него в настоящем возможен, доступен. Особенностью содержания и методики В.Д. Шадрикова являются следующие моменты: учебный план, программы и методические пособия создаются для шести уровней, которые позволяют вести обучение в зависимости от способностей каждого ученика. Выбирая посильный уровень сложности по каждому предмету, ученики оказываются в классах с переменным составом и, не теряя в объеме и содержании предмета, вместе движутся в освоении учебной программы. Причем выбор уровня сложности достаточно подвижен и делается не «навсегда», как в классах выравнивания, например, а в соответствии с сегодняшним наличным состоянием способностей учащегося. Шесть уровней сложности позволяют организовать учебный процесс, посильный для всех, адаптированный к способностям ученика, к развитию способностей. Модифицированный вариант методики обучения на основе индивидуально-ориентированного учебного плана может быть использован в инклюзивном классе. В этом случае при формировании содержания шести уровней обучения должны быть учтены индивидуальные потребности детей, содержание индивидуальных видов деятельности, организация работы над ключевыми понятиями темы и т.п.

Индивидуализированная работа с детьми, имеющими выраженные проблемы развития, может быть реализована благодаря:

1) вариативным планам обучения, законодательно закрепляющим право детей на обучение по программам разного уровня и содержания в одной возрастной группе;

2) сокращению объема фронтальной работы с классом, преобладанию различных видов индивидуальных работ;

3) активному применению бланковых методик, что дает возможность:

– учитывать различный темп работы учеников (например, дети, быстро завершившие самостоятельную работу по английскому языку, могут выбрать на стеллаже в классе книжку для чтения на английском языке);

– давать различные по уровню сложности задания, в зависимости от возможностей ученика;

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

– индивидуально обсуждать с проблемным ребенком план выполнения задания;

– проводить текущий контроль;

4) позитивному подкреплению учебной деятельности детей, включающему в себя:

– стимулирующую помощь (педагог помогает ребенку включиться в работу, эмоционально поддерживает его);

– возможность выбрать привлекательное занятие после выполнения обязательного задания;

5) учету эмоциональных особенностей ребенка через:

– предоставленную ему возможность получить индивидуальную помощь;

– предупреждению педагогом риска возникновения конфликтов и негативных реакций;

– формированию позитивных эмоциональных отношений в группах.

В организации учебного процесса в инклюзивном классе, где одновременно обучаются разные дети, актуальными являются технологии индивидуальной поддержки. Теоретической основой данных технологий стали идеи представителей гуманистической психологии. К. Роджерс считает основной задачей педагога – помощь ребенку в его личностном росте. Педагогика, по его мнению, сродни терапии: она всегда должна возвращать ребенку его физическое и психическое здоровье. К. Роджерс утверждает, что учитель может создать в классе нужную атмосферу помощи ребенку в его личностном росте, если будет руководствоваться следующими положениями:

– на всем протяжении учебного процесса учитель должен демонстрировать детям свое полное доверие к ним;

– учитель должен помогать учащимся в формировании и уточнении целей и задач, стоящих как перед классом в целом, так и перед каждым учащимся в отдельности;

– учитель должен исходить из того, что у детей есть внутренняя мотивация к учению;

– учитель должен быть для учащихся источником разнообразного опыта, к которому всегда можно обратиться за помощью;

– важно, чтобы в такой роли он выступал для каждого учащегося;

– учитель должен развивать в себе способность чувствовать национальный настрой группы и принимать его;

– учитель должен быть активным участником группового взаимодействия;

– он должен открыто выражать в классе свои чувства;

– должен стремиться к достижению эмпатии, позволяющей понимать чувства и переживания каждого школьника;

– учитель должен хорошо знать самого себя и свои возможности.

Данные требования, положенные в основу педагогического взаимодействия в инклюзивном классе, означают, что субъектом доверия учителя является каждый ребенок, даже если это особый ребенок. Демонстрация доверия прямо и косвенно проходит через все учебное занятие, когда выполняются

разные по сложности виды учебных действий. Представленные концептуальные положения технологии индивидуальной поддержки означают активное участие учителя в групповой (парной) работе. Последнее означает, что для каждой из представленных выше технологий обучения должны быть продуманы сценарии педагогических действий, благодаря которым может быть обеспечено посильное участие учеников в работе над учебным материалом. В концептуальных положениях технологии индивидуальной поддержки хорошо просматривается принцип демократизации учебного взаимодействия.

Эффективность личностного роста ребенка обеспечит учительское умение построения процесса осознания учениками того, что каждый может столкнуться с трудностями в обучении в определенных областях или в определенное время. Своевременно оказанная помощь – путь в преодолении данных трудностей. Помогая однокласснику при работе в группах (парах), школьник оказывает ему поддержку в преодолении трудностей.

Реализация технологии индивидуальной поддержки в работе с классом предполагает диагностическо-мониторинговое сопровождение учебного процесса. Используя многообразие методов сбора информации (наблюдение, анкетирование, интервьюирование и т.п.) об учебных достижениях учащихся, об их умении организовать себя в работе, об умении построить отношения с одноклассниками, учитель сможет увидеть даже небольшие продвижения своих учеников в личностном росте, выделить те или иные проблемы личностного развития. Фиксация данной информации (в первую очередь, о детях с особенностями развития) в специальных тетрадях может стать значимым фактором педагогической поддержки ребенку.

Важными направлениями наблюдения за детьми с особенностями развития выступают следующие направления:

- общее поведение (в различных видах деятельности);
- самостоятельность;
- социальное поведение;
- актуальный уровень развития;
- проблемы поведения и обучения.

Активное внедрение перечисленных выше технологий обучения в работу с детьми инклюзивного класса помогает индивидуализировать работу с детьми, имеющими выраженные проблемы развития. Это связано с сокращением фронтальной работы с классом; с различным уровнем сложности заданий; с позитивным подкреплением работы ребенка.

Составной частью педагогических технологий являются игровые технологии. В образовательном процессе используют занимательные, театрализованные, деловые, ролевые, компьютерные игры. В мировой педагогике иг-

ра рассматривается как любое соревнование или состязание между играющими, действия которых ограничены определенными условиями (правилами) и направлены на достижение определенной цели (выигрыш, победа, приз). Разработкой теории игры, ее методологических основ, выяснением ее социальной природы, значения для развития обучаемого в отечественной педагогике занимались Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.

Педагогическая игра характеризуется учебно-познавательной направленностью. Игровая форма занятий создается на уроках при помощи игровых приемов и ситуаций, выступающих как средство побуждения, стимулирования к учебной деятельности. По мнению Д.Б. Эльконина, главными структурными единицами игры можно считать:

- роли, которые берут на себя играющие;
- сюжет, отношения, которые передаются в игре и копируются из жизни взрослых, воспроизводятся играющими;
- правила игры, которым играющие подчиняются.

Игровые технологии имеют огромный потенциал для построения учебного процесса в инклюзивном классе. Однако специфика класса предполагает определенные требования к выбору игровых технологий в нем. В частности, при планировании урока в игровой форме необходимо:

- заранее определить роли для каждого учащегося с учетом интересов, возможностей, границ успешности, которые у каждого ребенка свои;
- спрогнозировать 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).

Приведем пример игры, построенной на состязательных принципах между группами. При закреплении темы, учащиеся разбиваются на малые группы, получая задание собрать из отдельных деталей фигуру. При этом все детали фигуры находятся у учителя и выдаются группам по факту правильного выполнения заданий. Группа сама формирует заказ, сколько заданий готова взять за один раз (одно на всех членов группы, два или более). Содержание заданий соответствует теме, над которой работает класс, учитель всегда может прийти на помощь каждой группе, но нужно оговорить заранее количество раз, когда можно будет воспользоваться помощью учителя (оно должно быть ограничено). Победителем выходит та группа, которая быстрее всех выполнила задания и собрала фигуру из полученных деталей.

Введение игровых приемов в обучение позволяет создать ему благоприятный фон. Игровые приемы в обучении особенно актуальны при работе с детьми, страдающими синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ). Как указывают Т.Ю. Хотылева, Т.В. Ахутина, дети с СДВГ составляют наиболее многочисленную группу, требующую коррекционно-развивающей помощи. Ее численность составляет от 7,5 до 15% современной детской популяции в экономически развитых странах. Рассматриваемая группа является одной из самых перспективных с точки зрения возможной положительной динамики и успешной адаптации в массовой школе при условии оказания оптимальной помощи. Вовлечение в театрализованные игры может стать для ребенка, страдающего синдромом дефицита внимания и гиперактивности, одним из способов усвоения учебного материала.

На основе игровых форм, активно внедряемых в работу с учащимися начальной школы, создаются условия для развития памяти, внимания, воображения, мышления ребенка. Современный набор развивающих игр достаточно многообразен, в учебном процессе хорошо применимы психотехнические упражнения. Например, веселая зарядка. Учитель называет слово, являющееся той, или иной частью речи, ставя условия в одном случае хлопнуть в ладоши перед собой, в другом – над головой и т.д. Варианты заданий, развивающих внимание ребенка, могут быть самые разные (хлопанье ногами, хлопанье по столу руками), а содержание заданий выстраивается на основе изучаемого материала. Данные упражнения создают положительный эмоциональный фон урока, для детей с СДВГ это возможность «выпустить излишний пар».

Осмысление роли игровых технологий в обучении детей инклюзивного класса предполагает понимание функций игры. К важным функциям игры как педагогического феномена культуры относятся: социокультурное назначение игры; функция коммуникации; функция самореализации человека в

игре; диагностическая функция и др. При планировании урока на основе игровой технологии педагог должен продумать те функциональные предназначения игры, которые должны доминировать в организуемой игровой деятельности. Это позволит более эффективно реализовать ее назначение не только в обучении школьника, но и его личностном и социальном развитии.

Так, проектируя игру в форме суда над ... (частью речи; наукой химией из-за которой возможна экологическая угроза и т.п.), учитель активно реализует функции коммуникации, которые выстраиваются соответственно правилам игры, где есть обвинитель и обвиняемый, адвокат и судья, свидетели. При этом чем неожиданней сюжет игры, тем больше возможность проникнуть в глубь изучаемого явления с неожиданной стороны. Например, в качестве подсудимого может быть представлено правило написания *n* и *nn* в существительных, прилагательных, наречиях (содержание игры формируется в зависимости от класса). Для проведения игры необходимо распределение учащихся на группы, которые предварительно должны познакомиться с той ролью, которую будут играть. Написание сценария каждой группе (судьям, обвинителям, защите, свидетелям) учителем образует содержательную основу урока, открывает одну из сторон темы, другая сторона темы должна открыться для учащихся в процессе игры. Так, обвинители могут привести довод, что если правило не для всех, то разве такое можно допустить и просят пригласить свидетелей, которые имеют информацию о тех словах, которых названное правило не касается (например, *стеклянный, оловянный, деревянный*). Игра, построенная по предложенному сценарию, требует от учащихся определенного уровня готовности и может быть сложной для детей с особенностями развития, по этому их ролевое участие в игре должно быть особенно тщательно прописано.

Специфика инклюзивного класса, его целей и задач, среди которых воспитание толерантности, определяет некоторые особенности использования игровых технологий обучения. В частности, реализуя принцип состязательности, учитель должен предупредить ситуации, когда ребенок с особенностями развития может стать объектом для негативных эмоций учащихся той группы, которая в состязании показала худший результат. При использовании игровых технологий обучения, построенных на принципах состязательности, необходимо:

– продумывать большее разнообразие ситуаций для поощрения учащихся (здесь даже факт переживаний ребенка, ярко проявляющийся в его действиях, движениях, может быть оценен дополнительным баллом);

– определять победителей на промежуточных этапах игры и отказ от победителя по общим итогам игры;

– предупреждать отношения сверстников к ребенку с особенностями развития как ненужному приложению к группе (с этой целью можно заранее готовить таких детей к участию в игре, или представлять им роли арбитров, наблюдателей и т.п.).

К важным моментам построения урока на основе игровых технологий относится выбор игры. Выбор игры, в первую очередь, зависит от того, каков ребенок, что ему необходимо, какие обучающие и воспитательные задачи требуют своего разрешения. При выборе игры необходимо учитывать особенности состава класса, возраста учащихся, их интересы, уровни общения и совместимости и т.п. Игра в обучении должна стать средством получения чего-либо (новых знаний, умений, отношений). При определении целей игры ценным становится умение педагога усилить акцент на формирование отношений... (отношения к знаниям – интерес, потребность, ценность; отношения к одноклассникам – толерантность, доброжелательность и т.п.; отношения к делу – организованность, дисциплинированность). Указанные цели могут находиться за пределами игровой ситуации, а результат игры выражаться в виде внешних предметов и всевозможных изделий (модели, макеты, игрушки, конструкторы, куклы и др.). Любая игра, в том числе и проводимая в рамках урока, должна помочь учащимся получить удовольствие, однако ее результат должен быть конструктивным.

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

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

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

– подсчет, чья группа была более продуктивна в работе;

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

Существуют и другие методы передачи информации изучаемого текста при помощи рук, например один из членов группы при помощи жестов передает информацию классу по отношению к понятию, написанному на его ладони

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

Показателями конструктивности урока, построенного по данному алгоритму, становятся:

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

Современные игровые технологии обучения достаточно многообразны. Этим многообразием устанавливаются и определенные правила действий для педагога на этапе подготовки и проведения игры. Знание этих правил и особенностей их осуществления соответственно специфики инклюзивного класса – одно из условий успешности внедрения данных технологий в обучение учащихся.

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

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

В первой половине XX века метод проектов начинает вводиться в педагогическую практику. Идеи проектного обучения появляются в педагогической практике России благодаря С.Т. Шацкому. По личному распоряжению Н.К. Крупской проектные методы в преподавания широко применяются в 20-е годы прошлого столетия. В 1931 году метод проектов был осужден. Его возрождение начинается в инновационные 90-е годы XX столетия.

Использование метода проекта в инклюзивном классе предоставляет учителю возможность построить учебный процесс с учетом интересов ребен-

ка, его способностей. Метод проектов в обучении помогает реализации актуального требования инклюзивного образования – включения родителей в учебный процесс. В этой связи в качестве специфической особенности метода проектов в инклюзивном классе становится организация работы с родителями. В линии связи ученик – учитель – родитель – учебный материал проект может стать путем индивидуализации темпов и уровня изучения школьной программы (как уже указывалось вариативность образовательных программ – обязательное условие инклюзивного образования). А защита проектов не только итог самостоятельного погружения в проблему, но и праздник преодоления трудностей. Для придания определенной торжественности моменту защиты проектов ее можно проводить при присутствии родителей, причем само их участие может быть не только в качестве пассивных зрителей, но и активных участников. Технология использования метода проектов для построения самостоятельной работы учащихся над учебным материалом, кроме привлечения к ней родителей включает в себя ряд особенностей. Среди них обязательное обозначение учителем этапов работы над проектом с выделением объема работы; осуществление педагогом контрольных функций по результатам работы (отдельные фрагменты будущего проекта могут представляться учащимися на специально отведенном для этого времени урока); оказание учителем консультативной помощи родителям и учащимся при работе над проектом, использование урока для выполнения отдельных элементов проекта.

В требования к проекту могут быть включены формы его оформления. Например, в качестве формы проекта может быть форма детской книги (такая форма может быть использована независимо от возраста и класса). Такое представление означает наличие иллюстраций к сформированному тексту, особенности построения самого текста, оформления и т.п.

Актуальность метода проектов в инклюзивном образовании определяется тем, что он ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся, которая может осуществляться в индивидуальной, парной и групповой деятельности. Метод может быть использован не только в организации внеучебной работы по предмету, но и в качестве метода урочной деятельности. В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве; развитие критического мышления. Организация проектной деятельности в ходе урока имеет свои специфические особенности, например использование системы опережающих заданий, уровень сложности которых соответствует уровню возможности самих учащихся. Благодаря опережающим заданиям можно осуществлять межпредметные

связи и проводить интегрированные уроки, содержание которых объединит два школьных предмета в одно единое целое, помогая учащимся постигнуть единство и взаимосвязь знаний в силу единства и целостности мира.

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

Современной школой накоплен большой арсенал технологий обучения. Обращенные к разным дидактическим теориям, построенные на основе использования разнообразных методов, средств и приемов, представленные в трудах теоретиков и практиков технологии обучения учащихся обычной школы, класса могут быть адаптированы в пространство инклюзивного образования, позволяя рационализировать процесс обучения разных детей в одном классе.

§ 2. Технология дистанционного и on-line обучения как инструмент реализации инклюзивного образования

Современные информационные и коммуникационные технологии, которые еще совсем недавно казались чем-то далеким и нереальным, очень быстро стали обыденностью в нашей жизни и используются, применяются в различных сферах деятельности, начиная от строительства и заканчивая обучением в школе и детских садах.

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 [1].

Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением ин-

формационно-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.

В соответствии с подходом ЮНЕСКО, «образование должно взять на себя выполнение сложной задачи по преобразованию различий между людьми в конструктивный фактор, способствующий укреплению взаимопонимания между отдельными членами и обществом в целом» [2].

Включение детей с особенностями в развитии (с особыми образовательными потребностями) в образовательный процесс в массовых школах по месту жительства – новый подход для российского образования. Именно этот подход терминологически связан с процессом, который называется «инклюзия в образовании», и, соответственно, образование в русле этого подхода – «инклюзивное образование».

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» [3].

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.

Главная задача, была поставлена Д.А. Медведевым, когда он был президентом. «Мы просто обязаны, – подчеркнул он, – создать нормальную систему образования для инвалидов, чтобы дети могли обучаться среди сверстников в обычных общеобразовательных школах и с раннего возраста не чувствовали себя изолированными от общества» [4].

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.

Несмотря на то что 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. Кроме того, в силу ограниченных возможностей передвижения некоторых категорий учащихся, а также недостатка преподавательских кадров использование дистанционных методов коммуникации может оказаться актуальным для процесса обучения.

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 [5].

В качестве примера использования таких технологий можно привести Стивена Хокинга, этого «уникального человека», в силу жизненных обстоятельств вынужденного использовать современные разработки в области информационных технологий для общения с окружающим миром. Стивен Хокинг родился 8 января 1942 года. В 1962 году он окончил Оксфордский уни-

верситет и начал занятия теоретической физикой. Тогда же у Хокинга стали проявляться признаки бокового амиотрофического склероза, которые привели к параличу. После операции на горле в 1985 году он потерял способность говорить. Друзья подарили ему синтезатор речи, который был установлен на его кресле-коляске. Некоторую подвижность сохранял лишь указательный палец на правой руке Хокинга. Впоследствии подвижность осталась лишь в мимической мышце щеки, напротив которой был закреплен инфракрасный датчик. С его помощью физик управлял компьютером, позволяющим ему общаться с окружающими.

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».

Когда речь идет об обеспечении доступа к чему-либо пользователя с ограниченными возможностями, мы затрагиваем такое свойство предмета, как «accessibility». В русском языке, к сожалению, пока так и не появилось абсолютно точного эквивалента данному слову, но все-таки наиболее близким и широко употребляемым является «доступность», однако очень часто даже в русских текстах предпочтение отдается употреблению именно англоязычного варианта. Также важно понимать, что термины «accessibility» и «usability» далеко не синонимичны.

Для того, чтобы ИКТ были доступны всем, необходимо использовать несколько практических решений при применении доступных ИКТ:

1. Максимально использовать специальные возможности обеспечения доступности современных технологий. Большинство традиционных ИКТ, такие как компьютеры, компьютерные планшеты и другие технические средства, применяемые в школах, имеют огромное множество особых функций, которые, благодаря установке предпочтительных характеристик, могут помочь

очень большому числу учащихся в освоении учебной программы и фиксации результатов проделанной ими работы.

2. Помогать учащимся в «освоении» путем овладения особыми функциями компьютера, наиболее отвечающими их потребностям. Способность персонализировать технологию с тем, чтобы она отвечала собственным предпочтениям и потребностям – это необходимый жизненный навык, который будет полезен для учащихся по мере того, как они будут проходить через систему образования.

3. Необходимо отслеживать и использовать потенциал новых разработок и ожидаемых в ближайшем будущем технологий как одного из средств преодоления нынешних барьеров. Заслуживающие внимания технологические тенденции – это, в частности, обучение с помощью мобильных систем, решение на основе облачных вычислений, сенсорный экран, интерактивные пользовательские интерфейсы с распознаванием жестикмуляции и исследование по применению игровых консолей для обучения.

4. Воспитывать инклюзивное и позитивное отношения к применению технологии для обучения. Поведенческие барьеры и боязнь новой технологии со стороны преподавателей, родителей и администраторов значительно снижают возможности того, чтобы преподаватели воспользовались выгодами доступных ИКТ даже в хорошо обеспеченных ресурсами условиях.

5. Обучать преподавателей и оказывать им помощь. Для того, чтобы убедить преподавателей в ценности доступных ИКТ в классной комнате, они должны, прежде всего, обладать необходимыми навыками, взглядами и знаниями.

6. Создавать возможности, обучения и постоянно оказывать поддержку, которые необходимы для эффективного применения доступных ИКТ, – это «командная задача».

7. Учитывать потребности учащихся с ранних этапов формирования учебной программы. Разработка учебной программы, которая с самого начала отвечает потребностям наибольшего числа учащихся, снижает необходимость затратного по расходам и времени процесса ее доработки (универсальный дизайн).

8. 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.

9. Применять доступные ИКТ, что должно быть неотъемлемой частью плана по внедрению ИКТ.

В условиях быстрого технологического и информационного развития во всех сферах человеческой деятельности необходимым и обязательным условием развития и модернизации государства становится включение людей с особыми потребностями в новую образовательную среду, основанную на использовании ИКТ, а также обеспечение равных возможностей для людей с ограниченными возможностями.

Список используемой литературы

1. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785r.pdf>
2. URL: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214675.pdf>
3. URL: <http://www.ifap.ru/ictdis/ictdis001.pdf>
4. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=10681>

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

Принципы, которым должна соответствовать инклюзивная школа. Инклюзивные (на первой стадии внедрения – экспериментальные) школы должны начать работу на следующих основаниях: школа признает, что все дети могут учиться; школа принимает для обучения всех детей, независимо от национальности, пола, социального статуса родителей, наличия определенных проблем в развитии (но способные учиться) и т. п.; школа работает над созданием благожелательной, гуманистической среды обучения, систем и методик для обеспечения образовательных потребностей всех детей; школа имеет инновационный научный (кадровый) потенциал для развития.

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

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

данный процесс. Поликультурность связана с многообразием культурно-этнического состава Татарстана и свидетельствует о том, что инклюзивная школа готова к обучению детей, принадлежащих к различным этническим группам и культурам, говорящих на разных языках, имеющих различный социальный и экономический статус, с разными способностями, интересами и целями обучения. Индивидуализация обучения обусловлена тем, что все дети учатся по-разному, поэтому на основе государственного образовательного стандарта инклюзивные школы Республики Татарстан создают свои вариативные планы и индивидуальные программы обучения. Профессиональное мастерство и сотрудничество педагогов связано, прежде всего, со спецификой работы с детьми со специальными потребностями. Она затрагивает как проблему формирования готовности будущих педагогов-бакалавров, магистров для работы в инклюзивных классах и школах, так и совершенствование педагогического мастерства действующего состава педагогических кадров. Коллективное сотрудничество всех педагогов должно обеспечить успех инклюзивной школы, поскольку ни один преподаватель не преуспеет, обучая большое количество разных детей. Когда специалисты разного профиля (учителя-предметники, воспитатели, психологи, медики и др.) работают в команде, им удается развить каждого ребенка. Социальное партнерство, т.е. привлечение к участию в жизнедеятельности школы местного сообщества, медицинских учреждений, различного рода неправительственных организаций, семей детей становится дополнительным источником ресурсов, усиливая тем самым эффективность обучения для каждого школьника.

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

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

образовательного процесса является приоритетной по отношению к специальному классу и индивидуальному обучению.

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

Для воспитанников с нарушениями опорно-двигательного аппарата, не имеющих вторичных и сопутствующих нарушений (задержки психического развития, умственной отсталости, выраженных нарушений слуха, зрения, поведенческих нарушений) интегрированный класс является приоритетной формой организации образовательного процесса на всех ступенях общего образования.

Образование в специальном и интегрированном классе осуществляется по индивидуально ориентированным учебным планам и программам, разрабатываемым совместно педагогами класса и членами Консилиума на основании общеобразовательных программ, рекомендованных ПМПК, и данных углубленного динамического психолого-педагогического обследования [10].

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

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

Как правило, когда говорят об особых образовательных потребностях, речь идет о детях с физиологическими, сенсорными, интеллектуальными,

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

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

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

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

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

Дж. Леско (США) подчеркивает, что инклюзия означает раскрытие каждого ученика с помощью образовательной программы, которая достаточно сложна, но соответствует его способностям. «Инклюзия – это принадлежность к сообществу (группе друзей, школе, тому месту, где живем)» [9].

Это означает, что образовательная среда будет одинакова 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 общество. В первую очередь – это переход к подлинному взаимодействию и общению всех детей без отличий. В этих целях используются различные формы совместной деятельности в условиях безбарьерной среды, чтобы дети могли осваивать в процессе взаимодействия нормы социального поведения и приобретать опыт их воспроизведения.

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

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

Роль и место педагогов в процессе включенного обучения. Разнородность учеников в одном и том же классе, разный уровень достижения ими образовательных целей требуют, безусловно, продуманного дифференцированного подхода к обучению на многих уровнях (цели обучения, методы обучения, технические средства, система оценок и т.д.). Фронтальное обучение в этих условиях отступает на второй план зато объем самостоятельной работы учеников – либо индивидуальной, либо в парах или группах, – наоборот, увеличивается. Ученики с проблемами в развитии хотя бы частично должны учиться по индивидуальному плану, который ориентируется как на

индивидуальные возможности и потребности ребенка, так и на учебные программы (программы массовой школы или программы специального образования для детей с умственными отклонениями). Основой составления индивидуального плана обучения учащихся является тщательное наблюдение за ребенком со стороны педагогов [1, с. 93].

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

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

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

Педагогов для инклюзивной школы нашей республики необходимо целенаправленно и как можно скорее начинать готовить в вузах, причем не обязательно только на дефектологических факультетах. Для этого в вузовские учебные программы для подготовки учителей должны быть включены модули, посвященные разным аспектам инклюзивного обучения. Во-первых, студенты должны осваивать фундаментальные основы инклюзивного обучения. Речь идет о научно-практической и нормативно-правовой базе (международной, европейской и внутригосударственной), вопросах инфраструктурного обеспечения инклюзивного образования, вопросах, касающихся пони-

мания собственной профессиональной роли в процессе инклюзивного обучения. Во-вторых, они должны овладевать представлениями о ситуации развития детей с психофизическими нарушениями, например, об их психологических потребностях, их возможностях и путях коммуникации.

Наряду с высококачественной подготовкой в рамках учебных предметов (например, математики), студенты они должны осваивать на таком же уровне дидактические компетенции и методические знания, умения и навыки. Это позволит на практике реализовать дифференцированный подход к работе в разнородных группах, подход, который, как известно, полезен и для детей без нарушений в развитии. Сюда же относится и квалификация в области психолого-физиологической, педагогической диагностики и наблюдения в текущем педагогическом процессе.

Учебно-методическое обеспечение инклюзивного обучения:

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

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

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

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

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

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 тех-

нологий 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 [11].

Полагаем, что именно интерактивные технологии как нельзя лучше вписываются в теорию и практику инклюзивного обучения, так как в их основе лежат активные взаимодействия, позволяющие 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 («*case-study*» – «кейс-метод») с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка или

группы детей), попробовать различные варианты решения, сохранять наработки каждого ребенка в доступном ему месте.

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

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

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

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

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

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

И.Ю. Кудряшова считает возможным признать, что в нашей стране уже можно говорить о формировании системы дошкольного и начального школьного инклюзивного образования. Однако такой системы пока не существует в средней и старшей школе. «Нам, учителям-предметникам, – пишет она, – приходится всерьез готовиться к тому, что в классы придут дети с ОВЗ. Безусловно, определенный опыт работы с такими детьми есть практически у ка-

ждого педагога, но сейчас мы говорим о системе. Каждый учитель понимает, что для качественной результативной работы в новых условиях от него требуется, прежде всего, овладение новыми образовательными технологиями» [2, с. 163].

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

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

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

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

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

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

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

Таким образом, технология «портфолио» позволяет индивидуально решать многие проблемы инклюзивного образования. Для некоторых учеников с особо ограниченными двигательными функциями подобное портфолио – возможность полноценно реализовать свои способности (в электронном виде с помощью простейших компьютерных программ). Опыт работы с технологией «портфолио» в инклюзивном образовании позволяет к числу его достоинств отнести следующее: возможность для учителя дифференцировать и индивидуализировать процесс обучения с учетом ограниченных возможно-

стей 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: мат-лы междунар. конф., 19–20 июня 2008 г. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 215 с.
2. Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: Материалы международной научно-практической конференции (20–22 июня 2011, Москва) / Моск. гор. психол-пед. ун-т; редкол.: С.В. Алехина и др. – М.: МГППУ, 2011. – 244 с.
3. Инклюзивное образование: перспективы развития в России: мат-лы к конф., 23-24 июня 2004 г. – М.– 108 с.
4. Сапегин К.В. Образовательная технология «Портфолио» // Директор сельской школы. 2010. – № 3. – С. 40–59.
5. URL: <http://inclusion.vzaimodeystvie.ru/news/i-vse-taki-obuchenie/>
6. Нигматов З.Г. Гуманистические основы педагогики: учеб. пособие. – М.: Высш. шк., 2004. – 400 с.
7. Нигматов З.Г. Гуманотворческая парадигма профессионального педагогического образования // Педагогическое образование в России: прошлое, настоящее, будущее: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 200-летию педагогического образования в Поволжье (Казань, 3–5 октября 2012 г.). – Казань: Казан. ун-т, 2012. – 520 с.

8. Шамова Т. И., Давыденко Т. М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001.
9. Здоровье детей. 2008. – № 12.
10. URL: <http://samara-desnica.narod.ru/>
11. URL: <http://global-school.ru/articles/view/153/>

§ 4. Технология фасилитации в системе дистанционного обучения

В Европе и в России становится наиболее популярным online обучение, которое имеет ряд преимуществ по сравнению с традиционным. Однако в современной России немало организаций и органов управления, особенно в сельской местности, в которых Интернет используется лишь ограниченно. Нередки случаи, когда студенты избегают применения компьютера в решении бытовых, иногда даже производственных вопросов. Основной причиной является или отсутствие дома компьютера, или психологический барьер. Для облегчения изучения курсов, расположенных в системе «Moodle», в Институте экономики, управления и права (г. Казань) мы разработали элективный авторский курс, который называется «Информационные технологии в дистанционном обучении», изучение которого позволяет студентам, поступающим учиться на дистанционную форму обучения, быстро адаптироваться в интернет-среде. Этот курс помогает студентам приобрести навыки получения обучающей информации не только в портале (Moodle) и через образовательный портал, но и используя различные образовательные ресурсы, в том числе, открытые ресурсы, сайты, электронные ресурсы, расположенные в открытом доступе.

Вторым и наиболее значительным инструментом обеспечения успешной адаптации студентов к Интернет-среде является фасилитация. Использование фасилитации как средства ускорения усвоения способов и методов обучения возможно только при специальной подготовке преподавателей к реализации психолого-педагогического сопровождения учебной деятельности студентов. Как правило, в вузе немало преподавателей, не прошедших специальную психолого-педагогическую подготовку. Они хорошо владеют содержанием изучаемой дисциплины, но слабо представляют проблемы студентов, возникающих в процессе обучения. Многие преподаватели (тьюторы) считают, что студент сам должен самостоятельно регулярно осваивать материал, но не учитывают того, что не все студенты одинаково мотивированы на регулярную учебную работу. В процессе интерактивного опроса студентов об удовлетворенности процессом преподавания и тьюторского сопровожде-

ния их учебной деятельности часто выявляются наиболее сложные и нерешенные проблемы, например, «преподаватель недостаточно оперативно отвечает на вопросы студентов», «задания слишком сложные и неинтересные», «преподаватель равнодушен к успехам студентов» и т.д. Одной из актуальных проблем является отсутствие у большей части преподавателей знаний и технологий фасилитации. Фасилитация – это профессиональная организация процесса групповой работы, направленная на прояснение и достижение группой поставленных целей. Процесс фасилитации приводит к повышению эффективности групповой работы, вовлеченности и заинтересованности участников, раскрытию их потенциала, это помощь нейтральной стороны, задача которой – облегчение взаимодействия внутри группы. Фасилитатор – человек, который управляет процессом обсуждения, вовлекает участников и структурирует работу группы.

Подготовка преподавателей в вузах имеет немало недостатков, среди которых наиболее ощутимая на практике проблема – неумение преподавателей быть рядом со студентом, когда у него появляются сложности. Как правило, это сложности, связанные с отсутствием навыков учебной деятельности и недостатком знаний, депрессивное состояние, связанное с различными жизненными обстоятельствами, комплекс неполноценности, апатия, изменение жизненных ценностей и приоритетов и др. Лишь малая часть преподавателей обладают сензитивностью и способностью угадывать сиюминутное состояние студентов. Большинство преподавателей придерживается позиции: «студент сам обязан найти выход из сложной ситуации». Это зачастую приводит к тому, что студенты теряют интерес к учебе, нередко они и вовсе перестают заниматься, забрасывают учебу. Учитывая это обстоятельство, мы создали систему повышения фасилитативной компетенции преподавателей.

В начале каждого нового учебного года мы организуем курсы повышения информационно-коммуникативной и психолого-педагогической компетенции преподавателей, которые органически включают в себя вопросы обеспечения фасилитации и мотивирования студентов. Решение данной задачи в практическом аспекте, то есть подготовка педагогов к овладению технологией фасилитации, начинается с теоретических занятий с преподавателями. Содержание этих занятий включает следующие темы: «Гуманная педагогика как теоретическая база фасилитации», «Толерантность в учебном процессе», «Технологии фасилитации», «Учимся рефлексии», «Что значит быть сензитивной личностью». Особенность этих занятий заключается в том, что они проводятся в тренинговом режиме и завершаются визуализацией, позволяющей «пропускать через себя – через сознание и сердце» весь материал. Занятия формируют эмпатию и эйдетику, актуализируют навыки умения ставить

себя на место обучающихся, что, в конечном итоге, позитивно влияет на более психологизированное сопровождение учебного процесса.

Такая общая подготовка педагогов к обучению в системе online является пропедевтическим подходом, подводящим их к компетенции фасилитации в процессе использования систем skype и openmitings. Использование этих систем позволяет максимально приблизить учебный процесс к контактному. Помимо вышеназванных навыков, преподавателям необходимо овладеть и определенными элементами актерского мастерства, так как онлайн обучение происходит в режиме видеоконференцсвязи, и каждое движение педагога, его мимика, тембр голоса, взгляд, жесты должны соответствовать замыслу занятия и способствовать фасилитации.

Наша практика показала, что на первоначальном этапе определенный психологический барьер в online общении испытывают и преподаватели, и студенты. Одной из причин может быть и речевое несовершенство: косноязычие, невыразительность и скудость речевого запаса, определенные стилистические ошибки. Немало случаев, когда, видя свое изображение на мониторе или экране, студенты и преподаватели теряются, стесняются говорить, критически оценивают свой вид. Это вызывает зажатость и желание быстрее уйти с экрана, закрыться. Такое состояние может быть преодолено при предварительной подготовке к использованию онлайн средств обучения. Как правило, это достигается в процессе видеотренингов, которые проходят и студенты, и преподаватели. Видеотренинг опережает начало онлайн занятий с использованием систем skype и openmitings. Студентам и преподавателям предлагаются короткие тексты выступлений, содержащих эмоционально-экспрессивные фразы и предложения. После произнесения этих текстов сначала по бумаге, затем наизусть максимально выразительно происходит самоанализ и самооценка выступления. Очень часто выступившим не нравится мимика, голос, взгляд, интонация. В этот момент с испытуемым работают психолог, который снимает напряжение и формирует уверенность, и филолог, специалист по ораторскому искусству. Тренинг продолжается до полного усвоения роли оратора, лектора, человека, который свободно и красиво излагает свои мысли. Данные видеотренинги являются составной частью занятий по медиакультуре. В дальнейшем мы изложим последовательность действий педагога фасилитатора по сопровождению процесса онлайн обучения с использованием систем скайп и опенмитингс. Попробуем представить, как это происходит.

Шаг первый. Расположение к себе студентов и создание учебной мотивации. Преподаватель улыбаясь приветствует обучающихся. Возможные формы обращения: «Добрый день! (Доброе утро!) Я вас приветствую и при-

глашаю вместе со мной преодолеть ряд барьеров на пути к достижению новой вершины в освоении удивительной науки ... (называется изучаемый курс). Я вспоминал(а) вас с теплотой, ибо запомнила ваши прекрасные лица, улыбки, пытливые глаза. Я уверен(а), время, проведенное вместе с вами в поисках научных истин, будут полезными не только для вас, но и для меня...». Далее педагог начинает работать по своему плану, постоянно вовлекая обучающихся в партнерские отношения, в активную работу, используя интерактивные методы, которые имеются у него в арсенале. Это могут быть методы брейнсторминга, кейс-метод, проблемное обучение, эвристические методы, диалог, различные ролевые, сюжетные игры, разработка совместных проектов и др. Педагог-фасилитатор должен обладать высокой чувствительностью, уметь распознавать смысл мимики и жестов, чувствовать состояние обучающихся. Можно сказать, он должен уметь сканировать внутреннее состояние обучающихся и вовремя найти средство оказания помощи и разрешения проблем. Одной из причин возникновения затруднений у студентов в процессе он-лайн занятий является различие темперамента преподавателя и студента. Преподаватель-холерик ведет занятие в быстром темпе, требует со студентов быстрых же ответов, говорит в быстром темпе, частит во время выражения своих мыслей, перебивает, вклиниваясь в процесс выражения мыслей, тем самым запутывая обучающихся. Такая же картина наблюдается и со стороны обучающихся.

Другая крайность – общение в online преподавателя-флегматика, значительно реже – меланхолика. Бесцветная и скучная речь такого преподавателя отбивает у студентов желание учиться, отвлекает внимание даже при внешнем проявлении внимательности. Такому преподавателю следует использовать больше наглядности, мультимедийных презентаций, разнообразить занятия более активным включением студентов в занятие, при этом постоянно видеть студентов, выражение лица, их настроение. Настоящий педагог-фасилитатор, работающий на уровне импровизации, способен корректировать настроение студентов, поддерживать позитивный настрой всей группы, тем самым обеспечивая психологический комфорт всей группы и отдельных обучающихся. В конце занятия, обобщая материал и предлагая его визуализировать студентам, преподаватель-фасилитатор находит возможность отметить участие каждого на занятии, также высказать свои ожидания от тех студентов, кто не включился в интерактивный процесс занятия. Завершение занятия – ответственный процесс, ибо по законам социальной психологии, как правило, запоминается начало и конец встречи. Занятие завершается визуализацией изученного материала, повторением основных, наиболее значительных элементов пройденного материала. Не менее важ-

ным элементом завершающего этапа занятия является самооценка студентами собственной активности (*self assesment*). Студенты делятся своими ощущениями о собственной активности или, наоборот, пассивности на занятии, высказывают свои пожелания по улучшению занятия и о своих возможностях привнести определенные улучшения для активизации работы студентов и преподавателя.

Использование инструментов фасилитации требует от преподавателя тех качеств, которые необходимо обрести и иметь в повседневном педагогическом процессе. Можно даже утверждать, что преподавателю, осознавшему значимость овладения технологией фасилитации, необходимо провести своеобразную ревизию своих знаний, умений и навыков в этой области. Недостающие знания педагог получает из различных научных источников, из Интернет и на курсах повышения квалификации. Одна из сложных проблем – это саморазвитие сензитивности педагогов. Данную проблему невозможно решить только обучением на курсах. Есть два пути решения проблемы: первый путь – это участие в специальных тренингах; второй путь – это интроспекция. Интроспекция (лат. *Introspecto*, смотрю внутрь) – метод, позволяющий иметь представление о своей сущности, структуре, организации. Это метод наблюдения собственных психических процессов без использования каких-либо инструментов или эталонов. Речь идет о том, чтобы преподаватели стали рефлексивными субъектами. Механизм рефлексии включает в себя мысленную постановку вопросов и мысленные ответы на вопросы: что происходит в данный момент с моими студентами? Понимаем ли мы друг друга? Правильно ли я строю взаимоотношения со студентами? Что надо сиюминутно изменить в моих действиях? Как я могу стимулировать и мотивировать моих студентов? Что необходимо изменить в моих действиях в организации общения с каждым из них?

Практика показывает, этим качеством обладает менее половины преподавателей, это, как правило, люди, ориентированные на студентов, педагоги с глубокими психологическими познаниями в области личности человека, педагогической антропологии и педагогической психологии. Формирование качеств фасилитатора требует занятий в тренинговых группах, в которых, в сочетании с суггестопедическими методами, формируется толерантность и ориентация на интересы и личность студентов. Главное в том, что фасилитация должна приносить удовлетворение самим преподавателям, обогащать их новыми позитивными эмоциями, в конечном счете, обеспечивать их профессиональный компетентностный рост и личностное развитие.

§ 5. Технологии развития медиакультуры в системе непрерывного образования

Современный мир и жизнь человечества уже невозможно представить без медиа, т.е. без средств массовой информации и коммуникации (традиционно сюда относят печать, прессу, телевидение, кинематограф, радио, звукопись и систему Интернет). Наиболее активно в жизнь человечества медиа вошли в последние 40–50 лет. Сегодня медиа – это одна их важнейших сфер в жизни людей всей планеты. Сегодня средства массовой коммуникации проникли уже во все сферы жизни и общества, и отдельного человека. Охватив собой все культурное пространство, медиа перестали быть только передаточным механизмом (что изначально подразумевал сам термин – от латинского «*media*», «*medium*» – средство, посредник) и превратились в основное средство производства современной культуры. Таким образом, в результате процессов, происходящих в современном обществе, сложилась особая форма культуры – медиакультура, которая стала и средой обитания человека, и структурой, репрезентирующей в сознании индивида все общество со всеми его проблемами. Особенно сильно влиянию медиакультуры подвержена молодежь.

Популярность текстов медиакультуры у молодежи определяется множеством факторов: во-первых, медиа используют весь широкий спектр возможностей воздействия на зрителя; во-вторых, основу медиакультуры составляют зрелищно-развлекательные жанры, которые используют общие для всех видов массовой культуры методы воздействия на потребителя. Однако, обладая столь впечатляющим потенциалом воздействия на человека, медиа не всегда способствуют гармоничному развитию личности. Это особенно заметно на примере современной молодежи, которая практически с рождения входит в мир медиа и уже не может представить себя без ежедневного, а порой и ежечасного общения с экраном. Вследствие этого именно медиа задают для подрастающего поколения определенные рамки и стереотипы восприятия окружающей действительности, мощные силы медиакультуры легко овладевают сознанием неискушенного зрителя и изменяют его. Многочисленные ток-шоу, игры и развлекательные передачи, кинокартины, которые зачастую не отягощены никаким смыслом, мощная, агрессивная реклама – все это неизменная составляющая современных медиа, ориентированных на создание четких и востребованных рыночной действительностью образцов имиджа, образа и стиля жизни, стереотипов мыслей и чувств. Ориентируясь на реалии общества всеобщего потребления, медиа-

индустрия манипулирует зрителем и лишает его возможности творчески подходить к анализу продукции медиа.

Таким образом, медиакультура формирует специфическую целевую аудиторию – обезличенную, легко поддающуюся внушению, примитивную по своим интеллектуальным и эмоциональным запросам, привлечь интерес к которой можно только рассмешив, напугав или сыграв на ее физиологических потребностях. Эта аудитория становится надежным потребителем исключительно однообразной по своему формату, шаблонной по содержанию и примитивной по сути информации. При этом изменяется мышление человека, оно принимает стереотипные формы, у такого человека исчезает (либо вообще не успевает сформироваться, если речь идет о человеке молодом) критический взгляд на медиапродукцию, выполняющий обычно роль информационного фильтра и не позволяющий растерять присущее гармоничной личности душевное равновесие и трезвость восприятия. В этих условиях очевидно, что медиакультура личности должна складываться и формироваться не спонтанно, а целенаправленно, чтобы весь огромный потенциал современных средств коммуникации мог быть рационально использован на благо человека и общества. В то же время задача образования заключается не только в формировании критического мышления, но и в умении отстаивать свои медиапредпочтения. Формирование медиакультуры – работа многогранная. Нельзя навязывать свои вкусы даже через общение с высокими образцами медиакультуры. Наиболее важной задачей медиакультуры является не только творческое освоение медиаинформации, ее критическая переработка, но и наиболее активное создание собственных Интернет-ресурсов и формирование представления о механизмах их создания.

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

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

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

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

- развитие восприятия медиатекстов, «чтение» их языка, активизация воображения, зрительной памяти, развитие различных видов мышления (кри-

тического, логического, творческого, образного, интуитивного), умений для понимания идей (нравственных, философских проблем и пр.), образов и т.д.;

- развитие креативных практических умений на материале медиа.

Бесспорно, каждый из данных этапов можно воплощать в жизнь автономно, однако тогда медиаобразование будет, скорее всего, однобоким. Так, в одном случае на первый план выйдет информация, а в другом – критическое мышление, в третьем же – практические умения [8].

При этом медиапедагоги разных стран активно используют различные способы учебной деятельности: дескриптивный (пересказ медиатекста, перечисление действующих лиц и событий); личностный (описание отношений, эмоций, воспоминаний, которые вызывает медиатекст); аналитический (анализ структуры медиатекста, языковых особенностей, точек зрения); классификационный (определение места произведения в историческом контексте); объяснительный (формирование суждений о медиатексте в целом или о его части); оценочный (заключение о достоинствах медиатекста на основе личностных, нравственных или формальных критериев).

В итоге учащиеся должны не только получить удовольствие от общения с медиакультурой, но и уметь интерпретировать медиатекст (анализировать цели автора, устно или письменно обсуждать характеры персонажей, действующих лиц и развитие сюжета), связать его со своим опытом и опытом других (поставить себя на место персонажа, оценивать факт и мнение, выявить причину и следствие, мотивы, результаты поступков, реальность действия и т.д.), реагировать на произведение (написать рецензию, минисценарий и т.д.), понимать культурное наследие (видеть личную, историческую, национальную, всемирную перспективу и т.д.), приобретать знания (ознакомиться с основными видами и жанрами медиакультуры, определить развитие какой-либо темы в различных жанрах, в различные исторические эпохи, изучать основные направления стилей, приемов, творчество выдающихся мастеров), владеть критериями и методами оценки медиатекста и т.д. Формирование данных умений, на наш взгляд, способствует пониманию аудиторией места медиакультуры в обществе, так как она связана с социальными, политическими, экономическими, религиозными и интеллектуальными аспектами жизни людей; развитию эстетического сознания (восприятия, вкуса и пр.), творческой индивидуальности учащегося, студента.

Пожалуй, самыми популярными у школьников и молодежи в настоящее время являются экранные медиа – телевидение, кинематограф, видео, DVD. Именно с экрана начинается знакомство ребенка с медиамиром. Начиная с раннего возраста, дети достаточно хорошо запоминают увиденное на экране, становятся активными телезрителями (со своими предпочтениями и люби-

мыми героями), а к поступлению в школу, как правило, уже осваивают азы компьютерной грамотности.

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

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

2) средство общения (знакомство, переписка с помощью электронной почты и т.д.);

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

4) техническое средство обучения (изучение таблиц, справочников, географических карт и т.д.)» [7].

Среди основных причин постоянно растущей популярности Интернета и мультимедийных технологий исследователи выделяют следующие: доступность практически любой информации; новизна; большие релаксационные возможности; приближенность виртуальной реальности к жизненным условиям (к объективной реальности) по эмоциональности и эстетическим канонам и т.д. [7].

Возможности воздействия на психику, подсознание аудитории, манипулирование сознанием подрастающего поколения у современных медиа огромно. В то же время экранное насилие и жестокость, постоянно присутствующее в фильмах, программах, компьютерных играх и т.п. могут оказывать не просто негативное воздействие на неокрепшую психику ребенка, подростка, но и вызывать так называемое «привыкание» к сценам насилия на экране и даже воспринимать их как норму. Это снижает порог чувствительности по отношению к проявлению насилия окружающими людьми, превращает насилие в привычное дело. Все это приводит к тому, что в человеке появляются чувства равнодушия и безразличия к жертвам насилия.

В современном обществе, где, к сожалению, насилие и агрессия представляется иногда панацеей решения конфликтов и сложных вопросов, на первый план выходят проблемы, касающиеся воспитания подрастающего поколения, находящегося под постоянным воздействием медийного потока, которому через несколько лет предстоит самостоятельно ориентироваться не только в виртуальной, но и в своей реальной жизни, уметь отличать доброго человека от злого, а миролюбивого – от агрессивного и кровожадного. И в этой жизни новому поколению придется делать свой

сложный выбор между миром и войной, любовью и ненавистью, добросердечием и злобой.

Итак, практически все стороны жизни современных дошкольников, школьников и молодежи тесно связаны со средствами массовой информации и коммуникации. С помощью медиа происходит познание культурных, социальных, нравственных, духовных ценностей, норм и установок, расширение у подрастающего поколения представлений об ожидающих его во взрослой жизни социальных ролях. Освоение медиакультуры открывает богатейшие возможности для развития познавательных интересов, расширения кругозора, повышения интеллектуального и общекультурного уровня, духовно-нравственного становления личности.

Изучение массовой коммуникации в ракурсе освоения медиакультуры на разных возрастных этапах развития личности имеет свою специфику. Процессы развития, связанные с переходом от детства к взрослости, составляют основное содержание и специфическое отличие всех сторон становления личности: физического, умственного, нравственного, социального, духовного и т.п. В связи с этим процесс организации медиаобразовательной деятельности, в том числе, выбор определенных медиаобразовательных методик и технологий неразрывно связывается с возрастными особенностями каждого этапа развития ребенка. Этим объясняется необходимость обращения к изучению психолого-педагогических особенностей медиаобразования аудитории разных возрастов. Основой для изучения особенностей организации медиаобразовательного процесса на разных этапах развития выступает изучение возрастной психологии и особенностей медиаобразования дошкольников, школьников и студентов.

Младший школьный возраст характеризуется перестройкой всех познавательных процессов ребенка (восприятия, внимания, памяти, воображения, мышления, речи), а также приобретением качеств, свойственных взрослым людям. Это связано с тем, что дети включаются в новые для них виды деятельности и систему межличностных отношений.

Как и дошкольники, учащийся младших классов отличается подвижностью, непоседливостью, импульсивностью поведения, неустойчивостью внимания, но роль ученика накладывает на него новые обязательства: вместо игровой деятельности, которая была преобладающей в дошкольном возрасте, на одно из первых мест выходит учеба, вовлекающая ребенка в сложную умственную деятельность, цель которой – получить новые знания [8].

Просмотр телепередач, видеофильмов, компьютерные игры и Интернет являются важнейшим компонентом повседневной жизни ребенка как дошкольного, так и младшего школьного возраста. По результатам проведенных

исследований, был сделан вывод о том, что старшие дошкольники, школьники (особенно младшие) читают газеты и журналы гораздо меньше, чем дети более старшего возраста. Для этой возрастной категории более характерно увлечение комиксами.

К началу обучения в школе современные первоклассники уже имеют значительный медийный опыт. Младшему школьнику наиболее понятны, доступны и интересны зрелищные виды искусства, например, кинематограф и телевидение. Детское восприятие таково, что младшему школьнику легче воспринимать экранное зрелище, где он видит игру актеров, декорации, слышит музыкальное оформление, чем сосредоточиться, к примеру, на чтении. В это время дети при помощи своего воображения и фантазии представляют себе образы героев, происходящие действия и т.д. Часто плоды фантазии и воображения воплощаются в рисунках или играх ребенка.

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

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

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

Конечно, общение с медиамиром не замыкается у младших школьников только просмотром фильмов, сериалов, телевизионных программ и мультфильмов. Все больше детей младшего школьного возраста обращаются к виртуальному миру – миру компьютерных игр, общения в сети Интернет. Компьютерные игры, обладающие большой притягательной силой для школьников и молодежи, во многом созвучны с жанрами, сюжетами и мотивами телевизионной продукции.

При общении с медиа, как, впрочем, и при чтении, дети младшего школьного возраста часто идентифицируют себя с телевизионными, компьютерными или кинематографическими героями: идентификация помогает ребенку лучше понять характер и поступки персонажей. Однако возникающее

порой несоответствие между тем, что увидено на экране, и тем, что происходит в реальной жизни, приводит некоторых детей в смятение, у них возникает так называемый ценностный конфликт, с которым связаны трудности, которые впоследствии могут оказать негативное влияние на формирование мировоззрения, сферу общения в семье, жизненные ориентиры. К тому же, учитывая, что дети младшего школьного возраста получают доступ к медиапродукции не только для детской, но и для взрослой аудитории, способствующей формированию далеко не всегда высоконравственных качеств личности, возникает проблема «некритичности и подражания» этим образцам [8].

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

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

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

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

Большой интерес у младших школьников вызывают творческие задания на материале медиа: создание фото- и видеофильма, рисунков-кадров для художественного или мультипликационного фильма, подбор музыки к сцене из фильма или его отдельному кадру, визуального ряда к музыкальному

фрагменту, сочинение реплик для героев в неозвученном фрагменте фильма, игровая имитация телепередач и т.д [8].

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

Процесс развития медиаобразования должен продолжаться на протяжении всей жизни, тем более что медиаобразование не включено в школьную программу и процесс общения школьной (в том числе – и подростковой) аудитории с медиаискусствами складывается стихийно, к достижению подросткового возраста у ребенка складываются уже довольно устойчивые аудиовизуальные предпочтения (причем, связанные не только с медиапродукцией для детей, но и для взрослых). Современные исследователи отмечают, что у многих подростков отношение к экранным искусствам носит потребительский характер: герои фильмов, к примеру, воспринимаются ими весьма поверхностно, в основном, симпатии или антипатии к ним основаны на мнении других людей, пользующихся авторитетом у подростков – сверстников или взрослых. Популярность некоторых фильмов, программ или компьютерных игр зачастую объясняется веянием «моды» или присутствием захватывающего сюжета, при помощи просмотра которого можно хорошо отдохнуть, расслабиться или посмеяться от души [8].

На сегодняшний день многие подростки, к сожалению, пополняют армию «всеядных зрителей», потребляющих без всякого выбора огромный объем кино- и видеопродукции, не задумываясь над художественными особенностями, моральными принципами, заложенными в фильме, компьютерной игре или телепрограмме. Причин такой «всеядности» достаточно много. Это и низкое качество некоторых транслируемых на нашем телеэкране фильмов и программ, и ориентация на развлечение при просмотре ТВ или видеофильмов, и многое-многое другое. Немаловажное значение здесь играет и воспитание зрительской (экранной, медийной) культуры в семье и школе.

В современных условиях медиаобразовательный потенциал в работе с подростками реализуется, преимущественно, в процессе интеграции медиа-

образования в различные учебные предметы, либо – в работе кружков, медиастудий, школьных редколлегии, фото и видеомастерских и т.д.

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

- организацию благоприятного психологического климата и системы внутренних мотиваций для занятий медиакультурой в малых творческих группах;

- диагностику общего развития подростков, хода учебного процесса и его результатов;

- управление учебно-познавательной деятельностью учащихся (включая аспект практического ориентирования на самостоятельное творчество в сфере аудиовизуальных искусств);

- самоанализ результатов обучения (рефлексия – как для учащихся, так и для самого учителя) [3].

Медиаобразовательные программы для подростков должны быть направлены, прежде всего, на развитие личности, обогащение ассоциативного поля, освоение новых методов творчества, самопознания и познания мира. Процесс освоения подростками современного медиапространства должен способствовать:

- реализации художественно-творческого потенциала подростков в формах, нацеленных на профессиональную ориентацию;

- формированию равновесия в эмоциональном и интеллектуальном освоении мира;

- формированию личной и активизации общественной позиции школьника;

- освоению ряда умений и навыков, необходимых для полноценного понимания информации и создания собственных медиатекстов;

- возникновению реальной, действенной системы межпредметной интеграции через работу над творческими проектами;

- интенсификации освоения знаний по базовым предметам и формированию целостной, единой картины мира [3].

Обучение в старших классах школы соответствует возрасту от 15 до 17 лет. Этот период принято называть периодом ранней юности. В данном возрасте завершается физическое созревание, а в социальном плане ранняя юность – завершающий этап первичной социализации личности. Ведущим видом деятельности в ранней юности продолжает оставаться учеба, однако мотивация в старших классах существенно меняется, и учебная деятельность начинает восприниматься как средство подготовки к будущей трудовой жизни.

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

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

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

В юношеском возрасте возрастает интерес к художественно-творческой деятельности на медиаматериале: любительской видеосъемке, созданию собственных фильмов с привлечением компьютерных программ и т.д. К примеру, современные мультимедийные программы позволяют старшеклассникам самостоятельно программировать пространственно-временную реальность экрана, создавать динамичные зрительные образы средствами мультипликации (анимации) и т.д. Непосредственное включение в творческое информационное взаимодействие становится для старших школьников одним из важных средств самореализации: они с удовольствием занимаются видео- и фотосъемкой, монтируют собственные фильмы и т.п. Однако в связи с потребительским характером отношения к миру медиа, осознанием его существования только как источника развлечения, у многих старшеклассников преобладает практический компонент отношения к произведениям медиакультуры.

Еще одной важной проблемой старших школьников, связанной со средствами массовой коммуникации и информации, являются коммуникативные барьеры, возникающие в результате чрезмерного ухода в мир SMS, интернетных чатов и т.д. К примеру, привыкание к виртуальному общению приводит к трудностям, возникающим у школьника в реальном мире. Как пишет Л.С. Зазнобина, «старшеклассник уходит в свой информационный «кокон», не проявляет природной любознательности» [4]. Это негативно сказывается на учебно-познавательной деятельности, выражаясь в стремлении получить готовую информацию, не проявляя поисковых умений. В учебной деятельности старшеклассника (а зачастую – и студента) подобная пассивность по отношению к информационным ресурсам приводит к трудностям, связанным с анализом полученной информации, необходимостью аргументировано высказать свое отношение к изучаемому материалу.

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

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

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

Студенчество – важная веха в жизни подрастающего поколения, ответственный этап жизни будущего специалиста. Очень трудно представить себе молодого человека, современного студента, не вовлеченного в медиапро-

странство. Можно согласиться с Г.П. Максимовой, которая считает, что «вуз нужно рассматривать как социокультурную систему, смысл которой не ограничивается подготовкой студентов к профессиональной деятельности. Вуз представляет собой по своей сути форму воспроизводства культурных норм, ценностей и идей, что напрямую соотносится с необходимостью создания университетского медиапространства. Благодаря ему вуз вступает в диалог с молодым человеком, разворачивая взаимосозидательную совместную деятельность» [6].

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

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

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

Изучив отечественный и зарубежный опыт развития медиаграмотности и медиакультуры школьников и студентов, мы пришли к выводу о том, что в

России в настоящее время проблема развития медиакультуры студентов развита недостаточно, поэтому на базе Института дистанционного обучения (Институт экономики, управления и права г. Казань) для студентов, обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий, нами был разработан спецкурс «Практикум по медиакультуре», который включает в себя несколько блоков: обучение студентов правилам оформления основных документов (в том числе и электронных), обучение правилам составления электронных писем и культуре общения по электронной почте, обучение информационной культуре (как относиться и правильно оценивать информацию, получаемую через средства массовой информации). Данный спецкурс был разработан нами не только для повышения инфокоммуникационной грамотности наших студентов, но и для повышения их эстетической грамотности. Кроме того, нами проводится работа с преподавателями, которые являются авторами и разработчиками электронных учебно-практических пособий, необходимых для эффективной организации учебного процесса студентов, обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий. На наш взгляд, введение в образовательный и воспитательный процесс подобных спецкурсов может способствовать обучению студентов навыкам эффективного использования медиакультуры как в учебных, профессиональных, так и в досуговых целях; решить проблему защиты сознания молодого человека от манипулирования СМИ.

Особенно актуальна проблема развития медиаобразования и медиакультуры в призме инклюзивного образования. Инклюзивное образование понимается как образование, ориентированное на людей с особыми образовательными потребностями (сюда можно отнести разные группы людей, например, одаренные дети, лица, находящиеся в пенитенциарных учреждениях, семьи военнослужащих, люди со множеством физиологических нарушений и т.д). Для этих людей Интернет, средства массовой информации в силу различных жизненных обстоятельств становятся зачастую чуть ли не единственным источником общения с окружающим миром, поэтому, учитывая как положительные, так и отрицательные стороны воздействия масс медиа на психику человека, именно группы людей, относящихся к инклюзии, требуют особого внимания и работы с ними в области развития у них медиаобразования и медиакультуры.

Таким образом, средства медиа, обладая широким спектром возможностей для развития человеческой личности, ее эмоциональной и интеллектуальной сферы, могут способствовать становлению творческого, нередко критического мышления, навыков художественного восприятия и анализа; по-

зволяют активизировать знания, полученные в ходе изучения традиционных дисциплин.

Список использованной литературы:

1. Дистанционное обучение: учеб. пособие / под ред. Е.С. Полат. М.: ВЛАДОС, 1998. 192 с.
2. Баженова Л.М. Медиаобразование школьника (1–4 классы). – М.: Изд-во ин-та худ. обр-я Российской академии образования, 2004. – 55 с.
3. Бондаренко Е.А. Формирование медиакультуры подростков // Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент: мат-лы междунар. науч.-практ. конф. – М., 2002. – 79 с. – С. 11–14.
4. Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного в гуманитарные и естественно-научные дисциплины начального общего и среднего общего образования // Медиаобразование / под ред. Л.С. Зазнобиной. – М.: Изд-во Москов. ин-та повыш. квалиф. работников обр-я, 1996. – С. 72–78.
5. Усов Ю.Н. Основы экранной культуры // Искусство в школе. – 2005. – № 6. – С. 73–78.
6. Максимова Г.П. Медиавоспитание в высшей профессиональной школе. – Ростов н/Д.: Изд-во Ростов. гос. пед. ун-та, 2006. 180 с.
7. Чельшева И.В. Использование мультимедиа в организации досуговой деятельности школьников // Теоретические и практические проблемы социальной педагогики / отв. ред. Т.Д. Молодцова. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2001.
8. Чельшева И.В. Методика и технология медиаобразования в школе и вузе / под ред. А.В. Федорова. – Таганрог: Изд. центр Таганрог. гос. пед. ин-та, 2009. – 320 с.

§ 6. Технология психологического сопровождения ресоциализации, адаптации, коррекции в инклюзивном образовании

Для развития ребенка, имеющего ОВЗ, необходимо создание условий, при которых он мог бы включаться в процессы своей ресоциализации. Это организация деятельности и создание толерантной среды в ДООУ. Такая среда служит объединению всех участников образовательного процесса, а также оказанию психологической помощи в преодолении кризисов возрастного развития.

Психологи, включенные в технологию сопровождения, призваны способствовать психосоциальной интеграции обучаемых с ОВЗ в общую образовательную среду, а также развитию у них учебной мотивации на успешное овладение знаниями, определяемых общим учебным планом. Без этого все остальные результаты останутся сопутствующими, но не предопределяющими достижение основных целей.

Психологическим механизмом эффективного развития обучаемых в условиях инклюзивного образования выступает постепенное усложнение со-

циально-ролевого поведения детей в процессе общения со сверстниками и значимыми взрослыми. Необходимая предпосылка успешной реализации модели – это формирование психологической культуры и толерантности, а также активной субъектной позиции в коррекционно-развивающем процессе образовательного учреждения.

Разнообразие форм и технологий психологического сопровождения обучаемых с ОВЗ определяется типами и степенью ограничений их возможностей; в целом же реализуемая технологическая последовательность имеет общие черты (табл. 3).

Таблица 3

**Технологическая последовательность
психологического сопровождения в инклюзивном обучении**

Этапы организации учебного процесса	Действия специалистов сопровождения
Определение формы организации обучения	Консультирование родителей. Анализ предыдущего обучения и его результатов
Проведение ПМКконсилиума	Комплексная диагностика развития ребенка. Составление рекомендаций по обучению. Подбор оптимальных методов обучения, стиля учебного взаимодействия, формы проверки знаний
Назначение учителя	Консультирование учителя об особенностях развития ученика, его возможностях и ограничениях
Проведение педагогического тестирования	Ассистирование учителю
Составление индивидуального расписания	Рекомендации по нагрузке. Консультирование родителей о доли участия в процессе обучения
Составление индивидуальной образовательной программы	Коррекция в связи с интересами и планами ученика. Включение блока коррекционно-развивающей и консультативной работы. Консультирование классного руководителя по вопросам социализации и условиям успешности ребенка
Проведение учебных занятий	Ассистирование учителю на уроке. Индивидуальное консультирование педагога. Анализ наиболее эффективных форм учебного взаимодействия. Работа с родителями (обучение и консультирование)

Проведение аттестационных работ	Поиск адекватных способов контроля. Ассистирование на аттестационных работах
---------------------------------	---

Концептуальная модель психологического сопровождения лиц с ОВЗ в условиях инклюзивного образования построена в контексте гуманистической парадигмы современного специального образования (рис. 4). В этой связи выделяются взаимозависимые блоки модели.

Первый блок включает в себя диагностическое, коррекционное и развивающее направления психологического сопровождения.

Каждое направление представлено взаимосвязанными модулями. Диагностический модуль включает комплексное и системное психологическое изучение лиц с ОВЗ, что необходимо для разработки индивидуальной траектории и стратегии образовательного маршрута. Диагностическое изучение организуется только в пределах тех заданий, которые доступны обучаемым соответственно их возрасту и проводится с помощью высоко и малоформализованных методов и методик. Потенциал обучаемого в виде зоны ближайшего развития определяет возможности и темп усвоения новых знаний и умений.

Второй блок представлен коррекционным модулем и включает технологический арсенал оказания помощи разным категориям обучаемых. Этот модуль позволяет реализовать социально-психологическую среду ОУ в условиях инклюзии.

Блок нацелен на создание оптимальных условий для раскрытия индивидуально-личностных особенностей с акцентом на позитивный личностный ресурс обучаемых. Основными задачами для реализации указанного направления являются выявление и преодоление недостатков, дефицитности в развитии функциональных систем и личностных свойств. Коррекция служит основным методом оптимизации развития психических процессов, функций и гармонизации личностных свойств под контролем специалистов – дефектолога и практикующего психолога.

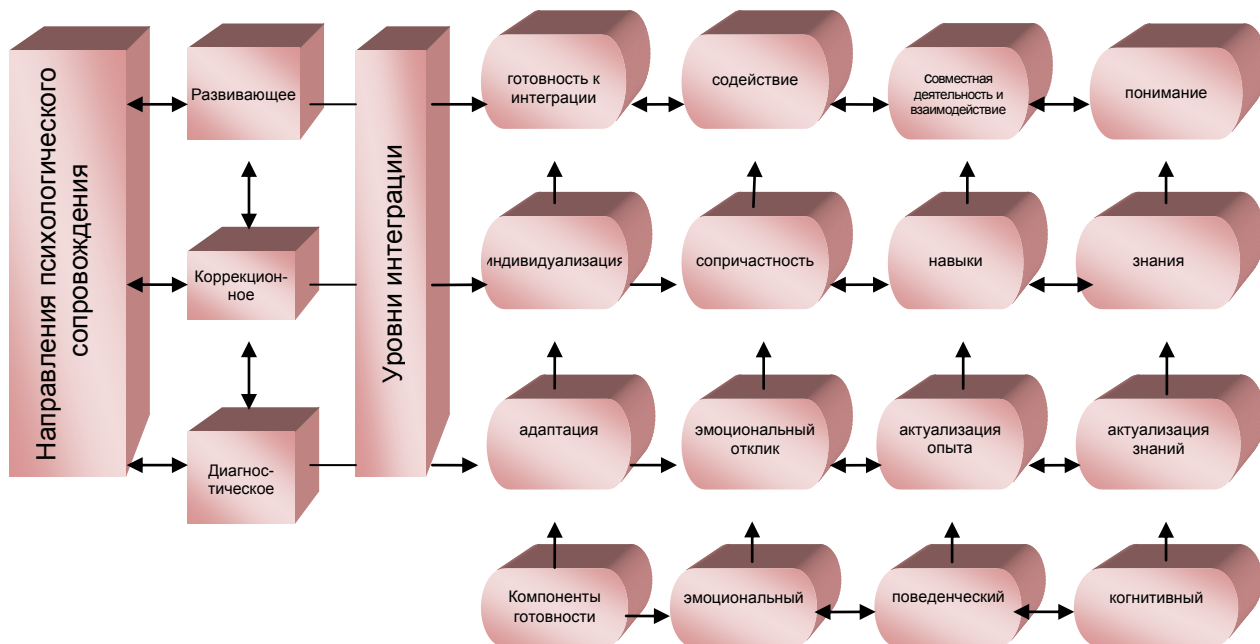
Последний, развивающий блок включает методическое обеспечение, методы управления обучающей деятельностью; регулирование отношений между обучаемыми с постепенным усложнением задач взаимодействия и сотрудничества в детско-родительских сообществах.

Необходимым условием функционирования модели является развитие и совершенствование инновационной системы компетенций у всех участников образовательного процесса:

– у практических психологов – психолого-дидактических и специально дефектологических компетенций;

- у педагогов ДОУ – психолого-дидактических компетенций;
- у педагогов-дефектологов – психолого-технологических компетенций;
- у родителей – психолого-педагогических компетенций.

Формирование готовности обучаемых с ОВЗ к интеграции в социум



Виды и участники психологического сопровождения

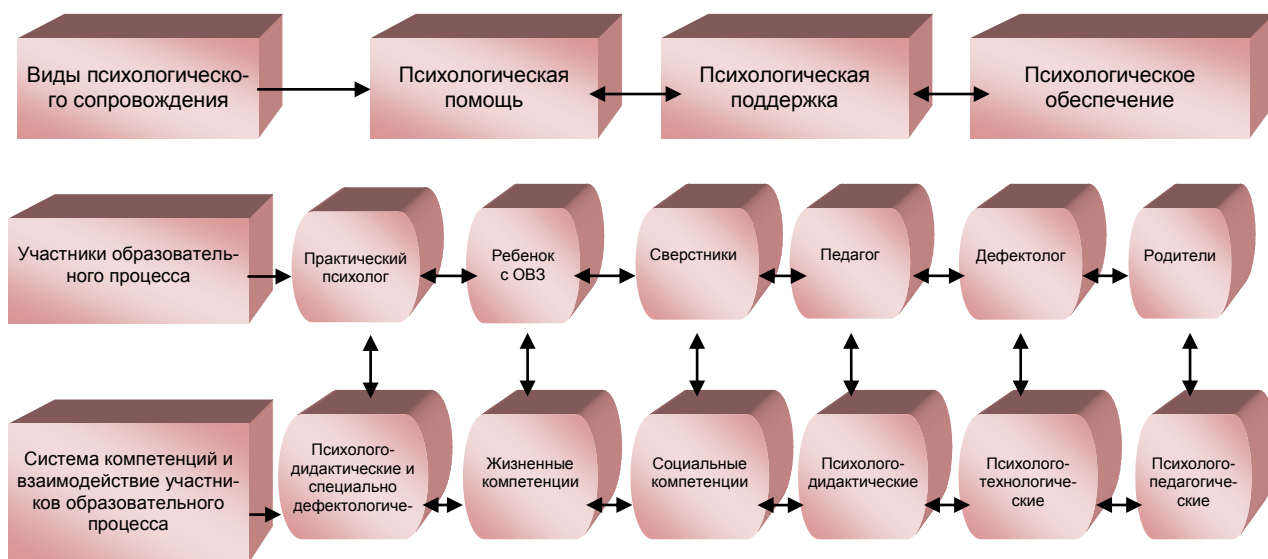


Рис. 4. Модель психологического сопровождения инклюзивного образования лиц с ОВЗ

Для обучаемых с ОВЗ выявляются показатели уровней социальной готовности к интеграции в массовую образовательную среду, включающие эмоциональные, поведенческие и когнитивные проявления в совместной деятельности.

Выделяются три уровня социальной готовности: первый уровень (высокий) соответствует интеграции, второй уровень (средний) - индивидуализации, а третий (низкий) - адаптации обучаемого.

В качестве критериев уровней готовности к интеграции в социум рассматриваются отклик и принятие (на уровне адаптации), частичная включенность в деятельность, сопереживание, сочувствие на уровне индивидуализации, включенность в деятельность и содействие на уровне интеграции (табл. 4).

Таблица 4

**Уровни готовности к интеграции в социум
в инклюзивном обучении**

Интеграционные уровни	Показатели готовности к интеграции	Эмоциональный компонент	Поведенческий компонент	Когнитивный компонент
		Критерии уровней		
<i>В свободной игровой деятельности</i>				
1 уровень интеграция	Включенность в деятельность и содействие	Ребенок вступает в общение и взаимодействие в игровой ситуации, учитывает желания, мнения партнеров, оказывает внимание сверстнику	Включенность в совместную игру, обращения к партнерам в контексте роли, умение поставить себя на место другого, оказать ему реальную помощь	Конструктивная реакция детей на затруднения сверстника: внесение конструктивных предложений, попытки нахождения альтернативного решения в ситуации конфликта, умения договариваться о совместной деятельности, уступать друг другу, спокойно настаивать на своем, приходить к общему решению
2 уровень индивидуализация	Частичная включенность в деятельность, сопереживание, сочувствие	Ребенок реагирует на состояние другого человека, испытывает идентичные чувства по поводу игровой ситуации	Эпизодические обращения к партнерам в контексте роли	Активные высказывания, реакции ребенка, оказывающие воздействие на сверстника в ситуации затруднения, в конфликтных ситуациях

3 уровень адаптация	Отклик и принятие	Ребенок адекватно эмоционально реагирует на игровую ситуацию взаимодействия	Отсутствие или спонтанные обращения к партнеру	Импульсивные, спонтанные проявления
---------------------	-------------------	---	--	-------------------------------------

Продолжение табл. 4

<i>В играх с правилами</i> (организатор - взрослый)				
1 уровень интеграция	Включенность в деятельность и содействие	Ребенок вступает в общение и взаимодействие в игровой ситуации, учитывает желания, мнения партнеров, оказывает внимание сверстнику	Включенность в игровое сообщество, согласование действий в соответствии с правилами игры, помощь сверстнику в завершении действия	Конструктивная реакция детей на затруднения сверстника: внесение конструктивных предложений, попытки нахождения альтернативного решения в ситуации конфликта, умения договариваться о совместных действиях, уступать друг другу, спокойно настаивать на своем, приходиться к общему решению
2 уровень индивидуализация	Частичная включенность в деятельность, сопереживание, сочувствие	Ребенок реагирует на состояние другого человека, испытывает идентичные чувства по поводу деятельности	Эпизодические обращения к партнерам в контексте роли	Активные высказывания, реакции ребенка, оказывающие воздействие на сверстника в ситуации затруднения, в конфликтных ситуациях.
3 уровень адаптация	Отклик и принятие	Ребенок адекватно эмоционально реагирует на игровую ситуацию взаимодействия	Отсутствие или спонтанные обращения к партнеру	Импульсивность и спонтанность проявлений в игре
<i>В конструктивной деятельности</i> (организатор - взрослый)				
1 уровень интеграция	Включенность в деятельность и содействие	Ребенок вступает в общение и взаимодействие в деятельности, учитывает желания, мнения партнеров, оказывает внимание сверстнику	Включенность в совместную деятельность, обращения к партнерам по ходу действия, умение оказать реальную помощь	Соблюдение инструкции в процессе деятельности, предложения по ходу действий, реакция детей на затруднения сверстника: подсказка, напоминание плана или замысла, обращения к взрослому
2 уровень индивидуализация	Частичная включенность в деятельность, сопереживание, сочувствие	Ребенок реагирует на состояние другого человека, испытывает идентичные чувства по ходу деятельности	Эпизодические обращения к партнерам по ходу деятельности	Активные высказывания, реакции ребенка, оказывающие воздействие на сверстника в ситуации затруднения, в конфликтных ситуациях.

3 уровень адаптации	Отклик и принятие	Ребенок адекватно эмоционально реагирует на ход деятельности	Наблюдение за игрой, отсутствие или спонтанные обращения к партнеру	Импульсивные, спонтанные проявления по ходу деятельности
---------------------	-------------------	--	---	--

Для оценки уровней готовности к интеграции разрабатывается психодиагностический материал:

1. Методика организованного наблюдения (статистическое и динамическое выборочное наблюдение) за обучаемыми в свободной игровой деятельности, в организованной деятельности (руководство педагога): играх с правилами и на занятиях по изобразительной деятельности – конструированию (руководство педагога). Наблюдение позволяет выявить минимальный уровень готовности к взаимодействию в смешанной группе – адаптацию.

В наблюдении составляются характеристики взаимодействия родитель – ребенок с ОВЗ. Для этого используются пять характеристик из методики Е.И. Захаровой:

- оказание эмоциональной поддержки;
- способность воспринять состояние ребенка;
- умение воздействовать на эмоциональное состояние ребенка;
- способность к сопереживанию;
- стремление к телесному контакту.

При этом учитываются выраженность вербальных и невербальных реакций и поведенческий репертуар детей и родителей:

- обращения родителей к детям во время расставания, встречи (характер действий и контактов во взаимодействии);
- активные высказывания ребенка, оказывающие воздействие на сверстника в ситуации взаимодействия, выражающиеся в умении договариваться о совместной деятельности, уступать друг другу, спокойно настаивать на своем, приходить к общему решению;
- степень вовлеченности в коммуникацию в процессе совместной деятельности, в общее пространство взаимодействия, включенность в эмоциональные отношения, в совместные переживания;
- проявления эмоций обучаемого, моменты заражения эмоциональной экспрессией сверстника во взаимодействии (синтония);
- реакции обучаемого на затруднения сверстника: оказание помощи друг другу, внесение конструктивных предложений, попытки нахождения альтернативного выхода или игнорирование его;
- учет желаний, мнений сверстника внимание к нему;
- эмоциональные и поведенческие проявления в конфликтных ситуациях.

2. *Критериально-ориентированные психодиагностические методики* (ситуации нравственного выбора, эмпатические ситуации, предполагающие помощь, поддержку сверстнику, взрослому; распознавание эмоциональных состояний сверстников). Эти методики включают задания с опорой на представления детей, которые имеют свое предназначение и использование вербального и невербального стимульного материала. Предъявляемая ситуация подбирается по содержанию и скрытому смыслу, должна быть соответствующей жизненному опыту обучаемых, знакомой и понятной.

При наблюдении отмечаются характеристики эмоционального взаимодействия, позволяющие выявить развитие эмпатии у обучаемых к сверстникам в ситуации реального поведения (взаимодействия), а также средства, имеющие непосредственное отношение к реализации эмпатийного поведения.

Характеристики эмоциональных и поведенческих проявлений обучаемых во взаимодействии оцениваются по критериям, приведенным в табл. 4. Кроме того, выявляются:

- эмоциональное отношение к «иному», эмоциональный фон взаимодействия со сверстником и взрослым в ситуации взаимодействия;
- позитивное отношение, поддержание эмоциональных контактов;
- нейтральное отношение (безразличие и игнорирование) к сверстнику;
- негативное отношение (агрессивное, враждебное отношение к сверстнику, разрыв эмоциональных контактов, аутичность отношений);
- включенность в совместные переживания, групповые эмоциональные состояния и общее настроение (синтония): включенность – автономность;
- эмоциональные реакции, эмоциональный отклик детей на затруднения и переживания сверстника: сопереживание – сочувствие – содействие – игнорирование – неадекватная эмоция;
- уровень передачи эмоционального состояния в поведенческом репертуаре: адекватность – неадекватность эмоциональных и поведенческих реакций в ситуациях взаимодействия;

Опрос (анкетирование, интервьюирование, беседа) с участниками образовательного процесса – педагогами и родителями.

Все собранные фактические данные по тому и другому направлению интерпретируются в ключе эмоционального отклика (на ситуацию, на сверстника, на родителей и педагогов), а также в ключе готовности к взаимодействию, сопереживанию, сочувствию и содействию, с учетом степени эмоционального переживания обучаемого.

Формирующая программа строится на следующих основополагающих психолого-педагогических принципах:

принцип гуманистической направленности в отношениях между взрослыми и детьми. Основан на признании самоценности личности и ориентирует на прочувствование и принятие позиции равенства и личностного роста в отношениях в семье; принцип дает возможность обучаемому почувствовать свою значимость, полноправие в отношениях со взрослыми, а родителям – почувствовать в ребенке личность;

принцип социальной связанности через включение родителей и детей в совместные виды деятельности. Родители активно проводят время вместе с ребенком и находятся в пространстве его интересов;

принцип активного участия родителей в коррекционно-развивающей программе. Этот принцип позволяет повысить педагогическую грамотность, психологическую компетентность родителей и «включить» механизмы личностного саморазвития;

принцип индивидуального подхода в отборе родителями предлагаемых психологом средств развития позитивных отношений с обучаемым в зависимости от собственных потребностей, интересов, в выборе способа реализации рекомендаций и коррекционно-развивающих средств;

принцип дифференцированного подхода к родителям и обучаемым разных категорий;

принцип учета специфики семейной ситуации у обучаемого лица с ОВЗ;

принцип проблемности, т.е. осознание, моделирование и разрешение родителями проблемных и конфликтных межличностных ситуаций с целью устранения деструктивных форм поведения и обучения приемами адекватного реагирования в проблемных и стрессовых ситуациях взаимодействия;

принцип позитивного эффекта: психолог интерпретирует полученные результаты с позиции соответствия индивидуально-психологическим особенностям обучаемых с ОВЗ и требованиям коррекционно-развивающей программы с учетом перспектив развития и возможностей компенсации. Он акцентирует внимание на потенциалах родителей и детей, а не ограничивает их; поддерживает и стимулирует их поисковую активность.

Этапы развивающей работы.

Первый этап – информационный, предполагает реализацию задач психолого-педагогического просвещения родителей о возрастных и психологических особенностях личности обучаемого с ОВЗ.

Для того чтобы убедить родителей в важности и значимости социоэмоционального, общего психического развития личности и совместного обучения разных категорий лиц с ОВЗ прочитываются лекции на темы: «Социоэмоциональное развитие», «Влияние родительского стиля общения на психическое

развитие ребенка», «Роль семьи, способы и приемы психологической поддержки ребенка с ОВЗ в семье», «Особенности общего психического развития детей разных категорий».

Второй этап – работа с родителями по осознанию ими родительской позиции во взаимоотношениях с ребенком, формированию навыков и приемов позитивных эмоциональных отношений в семье.

Родителям предлагается аутодиагностика стиля общения, проводится индивидуально-конфиденциальное знакомство с результатами диагностики констатирующего среза (особенностей стиля детско-родительских отношений и характеристик эмоционального взаимодействия с обучаемым). Применяются родительские анкеты для выявления характеристик эмоционального взаимодействия (автор Е.И. Захарова), тест родительского отношения к детям (авторы А.Я. Варга и В.В. Столин), опросник для изучения взаимодействия родителей с детьми И.М. Марковской.

Далее родителям предлагаются ситуации взаимодействия в супружеских отношениях в семье, выявляются причины проблем и конфликтов между супругами. Психолог направляет родителей на поиск причин конфликтов в их субъект-объектной позиции по отношению к другому, в эмоциональном тоне общения, насильственных формах и стиле взаимодействия (авторитарном, директивном). Родителей просят вспомнить эпизоды, ведущие к ссорам и конфликтам в супружеской жизни. Им предлагается самостоятельно найти способы разрешения конфликтных ситуаций. Разыгрываются сценарии, в которых родители открывают для себя возможности и способность их неконфликтного разрешения, отмечают их эмоциональный характер.

Третий этап – совместное участие детей и родителей на занятиях. На заключительном этапе решается задача построения детско-родительских отношений на основе субъект-субъектной позиции. В ней ребенок должен принять измененное родительское отношение, новую родительскую позицию, сформировать позитивные ожидания и научиться новым способам взаимодействия и сотрудничества.

Изложенные технологические приемы и методики психологического сопровождения обучаемых с ограниченными возможностями здоровья разработаны практикующими психологами, валидизированы практикой в ряде образовательных учреждений России (в том числе – в казанском центре психолого-педагогической коррекции и реабилитации «Росток»); обобщены в виде рекомендаций, признаны научно-образовательной общественностью страны с присвоением их авторам ученых степеней в соответствующих отраслях гуманитарного знания.

В связи с необходимостью обогащения деятельности практического психолога психолого-дидактическими, специально-дефектологическими знаниями остро встают проблемы совершенствования его профессиональной компетентности и развития профессионального самосознания. Профессиональные знания и умения психолога взаимосвязаны с его психологической культурой и владением психотехнологиями.

Важнейшим условием становления профессионального самосознания и личностного развития будущих специалистов инклюзивного образования в условиях нового интегративного профессионального взаимодействия является целенаправленное формирование целостной системы профессиональных компетенций.

Инновационная подготовка будущих специалистов для системы инклюзивного образования предполагает овладение следующими компетенциями:

– педагоги образовательных учреждений на основе психологизации своей профессиональной деятельности приобретают *психолого-дидактические компетенции*;

– практические психологи на основе профессионализации своей психологической квалификации приобретают *психолого-дидактические и специально дефектологические компетенции*;

– педагоги-дефектологи осваивают и расширяют *психолого-технологические компетенции*.

В условиях инклюзивного образования, наиболее оптимальным для научно-методического обеспечения процесса сопровождения детей различных категорий является создание методологической и методической базы при вузовских психолого-педагогических кафедрах, разрабатывающих стратегию и содержание образования в двухуровневой системе подготовки специалистов (бакалавриат – магистратура) с продолжением обучения в аспирантуре и докторантуре.

В рамках системы повышения квалификации и переподготовки специалистов необходимо вводить практико-ориентированные учебные курсы, позволяющие осваивать инновационные модели инклюзивного образования и расширять систему профессиональных компетенций.

§ 7. Технологии коррекционной работы с детьми с нарушениями в развитии

В настоящее время в специальной психологии и коррекционной педагогике существуют различные классификации нарушений в развитии

(В.В. Лебединский; В.А. Лапшин и Б.П. Пузанов; О.Н. Усанова и т.д.). Наиболее рабочей классификацией в практической деятельности специалистов является классификация Б.П. Пузанова и В.А. Лапшина, но в этом параграфе мы осветим не все нарушения в развитии, представленные в этой классификации, а лишь некоторые из них, по-нашему мнению, наиболее распространенные.

У детей с проблемами в развитии имеются физические и(или) психические недостатки, которые приводят к отклонению в общем развитии. В зависимости от характера дефекта, времени его наступления одни недостатки могут 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 коррекцию в отдельности.

Дети с нарушениями слуха и зрения

Дети с нарушениями слуха. Различают два вида слуховой недостаточности – тугоухость и глухота.

Под тугоухостью понимается такое снижение слуха, при котором возникают затруднения в восприятии и в самостоятельном овладении речью. Однако остается возможность овладения с помощью слуха хотя бы ограниченным и искаженным запасом слов.

Принято различать три степени тугоухости (по Л.В. Нейману):

1) первая степень тугоухости – потеря слуха в речевом диапазоне не превышает 50 дб;

2) вторая степень тугоухости – потеря слуха в речевом диапазоне от 50 до 70 дб;

3) третья степень тугоухости – потеря слуха в речевом диапазоне превышает 70 дб.

При первой степени тугоухости для ребенка остается доступным речевое общение: он может разборчиво воспринимать речь разговорной громкости на расстоянии более 1–2 м. При второй степени тугоухости речевое общение затруднено, так как разговорная речь воспринимается на расстоянии до 1 м. При третьей степени тугоухости общение нарушается, так как речь разговорной громкости воспринимается неразборчиво даже у самого уха. Затруднения в овладении речью могут возникнуть у ребенка уже при снижении

слуха на 15–20 дБ. Это состояние слуха Л.В. Нейман считает границей между нормальным слухом и тугоухостью. Условная граница между тугоухостью и глухотой по классификации Л.В. Неймана находится на уровне 85 дБ.

Глухота – полное отсутствие слуха или такая форма его понижения, при которой разговорная речь воспринимается лишь частично, с помощью слуховых аппаратов.

Принято выделять 4 группы глухих детей:

1-я группа – дети, воспринимающие звуки самой низкой частоты, т. е. 125–250 Гц;

2-я группа – дети, воспринимающие звуки до 500 Гц;

3-я группа – дети, воспринимающие звуки до 1000 Гц;

4-я группа – дети, которым доступно восприятие звуков в широком диапазоне частот, т.е. 2000 Гц и выше.

Дети с минимальными остатками слуха (первая и вторая группы глухоты) способны воспринимать лишь очень громкие звуки на небольшом расстоянии (гудок автомобиля или паровоза, удар в колокол, громкий крик). Глухие дети третьей и четвертой группы могут воспринимать и различать на небольшом расстоянии звуки, разнообразные по своей частотной характеристике (звучания различных музыкальных инструментов и игрушек, громкие голоса животных, некоторые бытовые звуки: звонок в дверь, звучание телефона и др.). Глухие дети, отнесенные к третьей и четвертой группе, в состоянии различать речевые звучания – несколько хорошо знакомых лепетных или полных слов.

У глухих детей особенно отстает развитие словесно-логического мышления. Наиболее сложна для глухих детей логическая переработка текста, построение умозаключений на основе сведений, предъявляемых в речевой форме.

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

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

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

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

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

Дети с нарушениями зрения. Слепота – неспособность видеть, т.е. воспринимать зрительные стимулы, из-за патологических изменений в глазах, зрительных нервах или в мозгу.

Слепые дети делятся на две группы: тотально слепые и дети с остаточным зрением.

Для построения грамотной коррекционной работы необходимы: учет первичных и вторичных дефектов, учет уровней сформированности речи, а так же индивидуальные способности ребенка. Процесс коррекционной работы предполагает комплексный подход, а именно работу нескольких специалистов: логопеда, учителя, тифлопедагога, воспитателя.

80% незрячих детей имеют различные речевые нарушения, поэтому особое место отводится логопедическим занятиям. Они проводятся как индивидуально, так и в группе. Группы комплектуются с учетом состояния зрения детей, их речевых и индивидуальных возможностей.

Тифлографика – теория построения рельефных рисунков, применяемых в качестве пособий при обучении слепых детей рельефному рисованию.

Тифлографика знакомит с пространственной ориентировкой на рисунке, со способами оценки величины и формы изображенных предметов.

Обучение слепых дошкольников тифлографике – одна из важных задач, стоящих перед тифлопедагогами, воспитателями, родителями в подготовке ребенка к школе. Овладение тифлографикой слепым ребенком способствует развитию мелкой моторики руки и сохранных анализаторов, прежде всего осязательно-двигательного. Кроме того, овладевая методикой восприятия и воспроизведения тифлографического изображения, ребенок расширяет свои познавательные возможности. Тифлографика выполняет важную компенсаторную роль и предупреждает появление вторичных отклонений в развитии. Обучение слепых дошкольников тифлографической деятельности открывает большие возможности для проведения коррекционной работы по преодолению и ослаблению недостатков в развитии процессов мышления, формированию представлений. Тифлографическая деятельность способствует художественному воспитанию незрячих, прививает эстетический вкус, приобщает их к творческой деятельности.

Одной из наиболее актуальных проблем развития и воспитания дошкольников со зрительной патологией является обучение ориентировки в пространстве. Самостоятельное ориентирование в пространстве слепых детей, рассматривается как залог формирования полноценной личности.

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

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

1. Развитие готовности сохранных анализаторов к обучению пространственной ориентировке.
2. Ориентировка на своем теле, телах близких людей и в микропространстве.
3. Формирование представлений о предметах, наполняющих замкнутое пространство.
4. Обучение ориентировке в замкнутом и в свободном пространствах.
5. Развитие общей моторики формирование правильной позы и жеста при обследовании предметов и ориентировке.
6. Совместная ориентировка со зрячими (взрослыми и сверстниками).

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

Программа рассчитана на четыре года пребывания в специальном дошкольном учреждении. Распределение программного материала дано не по возрастным группам, а по годам обучения. Объясняется это частым отставанием ребенка с нарушенным зрением в развитии и наличием у него к моменту поступления в дошкольное учреждение целого ряда вторичных отклонений.

Умственно отсталые дети и дети с задержкой психического развития

Умственная отсталость – это качественные изменения всей психики, всей личности в целом, явившиеся результатом перенесенных органических повреждений центральной нервной системы. Это такая атипия развития, при которой страдают не только интеллект, но и эмоции, воля, поведение, физическое развитие.

Для правильной коррекционной работы необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка с умственной отсталостью.

Очень важно как можно раньше начать коррекционное воздействие на индивида и обучение умственно отсталого ребенка.

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

Как правило, умственная отсталость 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.

Задержка психического развития (ЗПР) – это нарушение нормального темпа психического развития, в результате чего ребенок, достигший школьного возраста, продолжает оставаться в кругу дошкольных, игровых интересов.

Организация обучения и воспитания детей с ЗПР регламентирована рядом нормативных государственных документов. В соответствии с приказом Министерства просвещения СССР от 3 июля 1981 года (№ 103) действуют специальные (коррекционные) образовательные учреждения: школы-интернаты, школы, классы выравнивания при общеобразовательных школах. Для детей с задержкой психического развития существует специальное (коррекционное) образовательное учреждение VII вида.

Коррекционное учреждение VII вида осуществляет образовательный процесс в соответствии с уровнями общеобразовательных программ двух ступеней общего образования:

1-я ступень – начальное общее образование (нормативный срок освоения – 3–5 лет);

2-я ступень – основное общее образование (нормативный срок освоения – 5 лет).

Прием детей в коррекционное учреждение VII вида осуществляется по заключению психолого-медико-педагогической комиссии (консультации ПМПК) с согласия родителей или законных представителей ребенка.

Главной задачей коррекционной работы с детьми данной категорией, является обогащение знаний детей об окружающем мире, научить их самостоятельно добывать знания и умело пользоваться ими. Разрабатывая программы коррекционной работы с детьми с ЗПР, следует ориентироваться на следующее: исследование интеллектуального, эмоционального и личностного развития; формирование базовых составляющих психического развития; формирование операционной и мотивационно-потребностной сферы; коррекция эмоционального развития: предупреждение эмоциональных расстройств, формирование базовой аффективной регуляции; коррекция речевого развития: звукопроизношения, фонематических процессов, смысловой стороны речевой деятельности; развитие навыков коммуникативной деятельности, умения строить конструктивные взаимодействия в группе. Коррекционная работа с детьми с ЗПР должна активизировать психические процессы, улучшать процессы восприятия, развивать словесно-логические операции, формировать произвольную психическую активность. План коррекционно-развивающих мероприятий должен быть направлен на формирование интеллектуально-эмоциональных операций.

Дети с тяжелыми нарушениями речи

Нарушения речи – собирательный термин для обозначения отклонений от речевой нормы, принятой в данной языковой среде, полностью или частично препятствующих речевому общению и ограничивающих возможности социальной адаптации человека.

Дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) обучаются в школах-интернатах V вида. Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи – тип специального школьного учреждения, предназначенный для детей, страдающих алалией, афазией, ринолалией, дизартрией, заиканием при нормальном слухе и первично сохранном интеллекте. Успешное формирование речи и усвоение программы обучения у данного контингента детей эффективно лишь в школе специального назначения, где используется особая система коррекционного воздействия. Коррекция нарушений речи и письма у учащихся проводится систематически в течение всего учебно-воспитательного процесса, но в наибольшей степени на уроках родного языка. В связи с этим выделены специальные разделы: произношение, развитие речи, обучение грамоте, фонетика, грамматика, правописание и развитие речи, чтение и развитие речи.

Трудность в работе с детьми с ТНР связана с тем, что у многих детей отмечается сложная структура дефекта. У большинства детей проявляются психоневрологические и соматические расстройства, пониженная сопротивляемость к различным инфекциям, аллергическим реакциям, к хроническим заболеваниям внутренних органов. Поэтому большое значение в коррекционной работе с детьми имеют лечебные и профилактические мероприятия. Большинство воспитанников логопедических групп находятся под медицинским наблюдением и на периодическом активном лечении у педиатра, невропатолога, психиатра и отоларинголога. Успех коррекционно-воспитательной работы в специализированной логопедической группе определяется строго продуманной системой, суть которой заключается в логопедизации всего образовательного процесса, всей жизни и деятельности детей.

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

Воспитатель логопедической группы помимо общеобразовательных решает и ряд коррекционных задач.

Коррекционные задачи, стоящие перед воспитателем:

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

4. Упражнение в правильном употреблении сформированных грамматических категорий.
5. Развитие внимания, памяти, логического мышления в играх и упражнениях на бездефектном речевом материале.
6. Формирование связной речи.
7. Закрепление навыков чтения и письма.

Дети с нарушениями опорно-двигательной системы

Большую часть детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата составляют дети с церебральными параличами. Детский церебральный паралич (ДЦП) – это тяжелое заболевание нервной системы, которое нередко приводит к инвалидности ребенка.

ДЦП возникает в результате недоразвития или повреждения мозга на ранних этапах развития (во внутриутробный период, в момент родов и на первом году жизни). Двигательные расстройства у детей с ДЦП часто сочетаются с психическими и речевыми нарушениями, с нарушениями функций других анализаторов (зрения, слуха). Поэтому эти дети нуждаются в лечебной, психолого-педагогической и социальной помощи.

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

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

психики, речи и моторики, а также предупреждение и коррекция их нарушений.

§ 8. Специфика подготовки педагогических кадров для инклюзивного образования

Когда почти весь мир, в том числе и Россия, заговорил о необходимости внедрения системы инклюзивного образования, перед педагогическим образованием общество объективно поставило поистине историческую задачу: обеспечить высокую функциональность человека в условиях стремительного изменения информации. В условиях такой постановки вопроса педагогическое образование просто обязано создать в обозримом будущем новый тип педагога. Это профессионал-наставник, посредник для освоения человеком любого возраста необходимых общечеловеческих ценностей, знаний, культуры, норм поведения. Новый педагог должен быть ориентирован на вызовы и запросы времени, главным в его деятельности является не просто «передача знаний» обучаемому, как это было раньше, а умение оказывать всестороннюю помощь в формировании гуманной личности Человека.

В мире идет историческая смена функций педагога. Кроме того, чтобы только учить и воспитывать, он должен будет уметь обеспечивать обмен опытом, действиями, ценностями, мыслями своих слушателей, учащихся, поэтому главной проблемой педагогического образования становится подготовка учителя к формированию ситуации развития личности учащегося человека, а не только передачи ему знаний на уровне информации. Эффективность деятельности педагога в данном случае зависит от того багажа знаний методов развития личности, которые становятся частью самой личности педагога.

Если педагогическое образование не станет приоритетным направлением государственной политики, утверждают многие ученые, нация окажется на задворках цивилизации. Однако, в динамике изменений, в условиях вхождения России в глобальное образовательное пространство, во взаимосвязи с процессами информатизации, стандартизации и коммерциализации достаточно отчетливо прослеживается тенденция к размыванию высшей педагогической школы. Тем более тревожно постепенное исключение из педагогических образовательных программ знаний ценностного (аксиологического) цикла. Если это произойдет, выпускник педагогического университета за все время обучения может ни разу не услышать таких слов, как «эстетика» и

«этика», не получит способности и потребности размышлять по этому поводу, а это значит, что не сможет мотивировать собственное профессиональное поведение. [1, с. 71–73].

Одним словом, следует признать то печальное обстоятельство, что качество подготовки учительских кадров в последние годы снижается, а вместе с ним снижается и качество среднего образования в целом. Пожалуй, дело не столько в том, что сократилось количество вузов, ориентированных на подготовку учителей, и даже не в том, что снизилось качество предметно-методической подготовки в высшей школе. Дело в том, что современная система педагогического образования категорически не соответствует вызовам времени, реальным потребностям отечественной школы.

С наступлением глобальной информатизации учителю в современной школе уже недостаточно хорошо знать свой предмет и владеть методами его преподавания: в Интернете дети легко находят необходимые факты. Давно известно, что школьник любит тот предмет, который преподает интересный, умный, широко эрудированный учитель – человек, с которым можно говорить о глобальных вопросах смысла жизни. Поэтому, надо полагать, что основным объектом модернизации российского высшего образования сегодня является именно педагогическое образование.

Данные противоречивые тенденции современного социально-гуманитарного развития, с одной стороны, свидетельствуют о падении престижа педагогической специальности, а с другой – о проникновении педагогической деятельности в инфраструктуру всех социальных процессов и явлений, обозначая сращивание производства и образовательных систем (например, внутрифирменное обучение, формирование корпоративной культуры и др.). Поэтому одной из задач образовательной политики каждого государства становится необходимость обеспечить специалистами-педагогами все сферы человеческой деятельности, а не только систему образования. Не случайно серьезное внимание в педагогических учебных заведениях начинает уделяться подготовке социальных педагогов.

Мы знаем, насколько непроста сейчас духовно-нравственная атмосфера в обществе. В условиях кризисов и катаклизмов, которые не раз переживала наша Россия, именно учитель всегда становился главным оплотом и хранителем лучших духовных ценностей. Кризис – это дело рук человеческих. Выйти из кризиса, который сделали люди, можно только через людей. Образование – школьное и вузовское, традиционное и инклюзивное – или по-другому образовывание людей – ключевой фактор развития нравственно здорового общества. Оно же является и ключевым фактором выхода из кризиса. Нельзя

забывать о том, что школа – один из немногих социальных институтов, уроки жизни в которой проходят *все граждане* нашей страны.

Стоит ли без конца напоминать о том, что учитель в России – больше чем учитель: он традиционно носитель национального самосознания, нравственных ценностей, образ и образец культуры. А подготовка современного учителя, способного осуществить инклюзивное образование, то есть образование для всех, оказывается еще более сложной задачей для высшей педагогической школы России. «Наиболее актуальный и сложный аспект проблемы инклюзивного образования, – пишут А.П. Валицкая и В.А. Рабош, – это педагогическое образование для инклюзива: учитель нового типа должен не только владеть соответствующими профессиональными психолого-педагогическими умениями, но и быть личностью подлинной гуманитарной образованности, способной понимать современную социокультурную ситуацию в стране, обладать высокой нравственной культурой, видеть смысл собственной жизни в служении ребенку, людям» [1, с. 71].

Чтобы соответствовать гуманистической ориентации образования, современному педагогу инклюзии необходимы: педагогическая наблюдательность (умение определять потребности ребенка и те ограничения, которые мешают ему их реализовать), педагогический оптимизм (желание видеть сильные стороны ребенка и опираться на них), педагогическая ответственность (умение понимать индивидуальные проявления в поведении ребенка, создавать условия для дальнейшего развития его как индивидуальности), педагогическая настойчивость (потребность определять и отстаивать интересы ребенка в различных жизненных ситуациях).

Речь идет о содержательно-мировоззренческой, духовно-нравственной подготовке профессионала-гуманитария, способного самостоятельно, творчески, целесообразно выбирать и пользоваться технологиями, пригодными для работы с конкретными образовательными группами, будь то дети с ограниченными физическими и интеллектуальными возможностями, будь то дети мегаполиса или села.

Для этого требуется профессиональная базовая мировоззренческая подготовка, обеспечивающая устойчивость ценностных ориентиров. Именно такой духовно-нравственный и интеллектуальный фундамент защитит личность от манипуляций ее сознанием, создаст условия адекватной ориентации в современном мире. Только такой учитель сможет способствовать становлению личности ребенка инклюзивной школы, организовать образовательный процесс в единстве обучения и воспитания в процедурах междисциплинарной интеграции, имеющей своей целью удовлетворение базовой духовной потребности в понимании мира и самого себя в нем.

Учитель воспитывает в первую очередь, обучая детей своему предмету. Поэтому, заботясь об обновлении содержания инклюзивного образования (т.е. при подготовке учебников и учебных пособий), нельзя забывать о великой воспитательной роли всех предметов. Им принадлежит важнейшая роль в формировании системы жизненных ценностей, центральное место в которой занимают патриотизм и гражданская ответственность, гуманность и высокая общая культура. Это особенно важно сегодня, когда дети, особенно дети с ОВЗ, испытывают на себе агрессивное, разлагающее воздействие низкопробной массовой культуры.

В свете сказанного достаточно серьезной проблемой подготовки гуманного учителя какого-то конкретного предмета является преобразование личности студента в будущего учителя-мастера для инклюзивной школы (учителем-профессионалом он станет в процессе практической деятельности в этой школе), способного решать достаточно большое многообразие задач, связанных и с обучением, и с воспитанием совершенно разных по характеру, по состоянию здоровья, по интеллектуальному развитию детей. Ведь подлинный учитель – это, прежде всего, воспитатель. Он учит учащихся не только своему предмету, но и учит жить.

Поскольку университет выполняет не только исследовательские и кузницей формирования новых кадров, то ему необходимо позаботиться не только о подготовке компетентных специалистов, скажем в области прикладной математики, теоретической физики или нанотехнологий, но и о подготовке современного гуманного учителя, способного готовить выпускников школ к поступлению в свой университет и освоению в нем сложных научно-образовательных информационных. Отсюда следует, что сам университет должен обеспечить поддержку образовательного процесса в школе, в том числе и инклюзивной, через подготовку в своих стенах гуманитарных педагогических кадров. Это даст возможность выпускникам школ, обучившимся у подготовленных университетом учителей, сравнительно легко приспособляться к резким изменениям в вузовских требованиях.

Если на базе мощного института математики классического/педагогического университета будут получать высшее математическое образование и будущие школьные учителя математики, которым частную дидактику (предметную методику), педагогику и психологию будут читать ученые-методисты, ученые-педагоги и ученые-психологи института педагогики и психологии, являющегося структурным подразделением того же университета, тогда в гимназии, лицеи, инклюзивные школы, педагогические колледжи

пойдут основательно подготовленные, эрудированные, гуманные учителя – бакалавры и магистры [7, с. 17–18].

Следовательно, главный смысл гуманистической парадигмы профессионального педагогического образования состоит в том, чтобы формировать у будущего педагога как прочные научные знания по своей специальности (математике с методикой ее преподавания, биологии...), так и по психолого-педагогическим и культурологическим дисциплинам. Человек, не умеющий читать и писать, учитель, будучи неискренним и безнравственным сам, не может научить этому других!

Сегодня гуманитарии много пишут о личностно-ориентированном образовательном процессе. Действительно, чтобы грамотно конструировать образовательную программу, необходимо отчетливо представлять себе особенности мировосприятия того человека, которому она предназначена. А в живой педагогической практике инклюзивной школы просто необходимо обращение к каждой конкретной индивидуальности, хотя обычно педагог и имеет дело с группой воспитанников.

Несмотря на то что педагогическая деятельность ориентирована на внешние ожидания и социальные установки, отраженные в государственных стандартах, суть ее состоит все-таки в реализации ценностных общественных установок в сознании обучаемых через личность и профессионализм педагога. Подготовка и развитие педагога, обеспечивающего собственный вклад в развитие обучаемого в условиях формального и неформального образования, в широкой социальной сфере и инклюзивной среде, становится ведущим фактором инклюзивного образования в любой стране. Вот чтобы подготовить такого педагога, и следует модернизировать систему педагогического образования.

Основными принципами его преобразований должны стать системные представления о широкой инклюзии в создании педагогической среды, позволяющей каждому человеку в любой момент своей жизни участвовать в процессе получения новых и необходимых для него знаний. К этим принципам исследователи относят следующие:

- обеспечение государственных гарантий доступности и бесплатности подготовки педагогов для образования людей в разных видах и типах учебных и социальных организаций, адресная социальная поддержка педагогов и всех обучающихся;

- развитие систем качественного педагогического образования независимо от форм собственности образовательных учреждений, достижение государственных стандартов качества образования;

- широкая инклюзия, активное включение педагогов в систему формирования кадрового потенциала для эффективной экономики, развития педа-

гогической среды в любом коллективе, где вырабатываются способы информального образования на основе взаимопонимания и толерантности;

- создание современных нормативно-правовых и организационно-экономических механизмов развития инклюзивного педагогического образования на протяжении всей жизни педагога;

- всемерное повышение социального статуса, профессионального уровня педагогов, усиление их государственной поддержки;

- реорганизация системы управления педагогическим образованием с ориентацией на развитие общественного инклюзивного образования населения страны [1, с. 40].

Для реализации этих принципов, создающих условия для институализации системы инклюзивного образования в целом и подготовки педагогических кадров, нужна новая роль государства, выступающего в качестве субъекта, определяющего финансовые вложения в образование и сохраняющего контроль за их реализацией. А первейшей задачей государственной политики является создание необходимой законодательной базы и правил поведения для всех субъектов системы инклюзивного образования.

Государство в этой ситуации обязано выполнять функции обеспечения устойчивых, благоприятных условий для реализации эффективной кадровой политики в системе образования. Государственные органы должны обеспечивать системность и согласованность решений по развитию педагогического образования в стране, осуществлять разработку и корректировку принимаемых мер по их применению на практике, сочетать тактические и стратегические действия, отдавая приоритет стратегии в вопросах профессионализации педагогических кадров. Решение этих проблем предполагает наличие нового аппарата управленцев, государственных служащих, хорошо понимающих роль системы инклюзивного образования в постиндустриальном обществе.

Для этого, на наш взгляд, необходимо, прежде всего, силами ученых и практиков выработать адекватную современным требованиям концепцию государственной кадровой политики в отношении педагогов инклюзивного образования. Следует создать штат квалифицированных экспертов, обеспечивающих реализацию принципов инклюзивного образования в целом и педагогического в частности. Отработать процедуру принятия и согласования решений по развитию инклюзивного образования на всех уровнях государственной исполнительной и законодательной власти. Выработать и постоянно внедрять в практику новый организационно-экономический механизм по подготовке и развитию педагогических кадров для всех отраслей деятельно-

сти, где возможно развитие инклюзивного образования, в том числе и среди чиновников государственной службы.

Сегодня мы говорим о необходимости создания условий по подготовке педагогических кадров к реализации инклюзивного образования как об одном из самых приоритетных направлений инновационного развития вуза. Ведь реализация инклюзивной системы образования – это инновационный вид деятельности, которую предстоит осуществлять и вузам, и общеобразовательным учреждениям. Учителя зачастую оказываются в замешательстве от того, что им нужно будет учить ребенка даже с незначительными нарушениями развития и поведения. Они признаются, что не знают, как организовать его обучение и вообще «что с ним делать»; нет методических и учебных пособий для работы с нестандартными детьми. Соответственно задачей системы постдипломного образования становится подготовка педагогов и руководителей к работе в инновационных условиях, то есть обеспечение их готовности действовать в ситуациях, не предполагающих опоры на прошлый опыт.

Многие исследователи отмечают, что необходима подготовка новых кадров не только в сфере образования и социальной работы, но и в других областях деятельности – профессионалов, способных к сотрудничеству с людьми, не оценивая их по принципу физических ограничений или других особенностей. Целесообразно внедрение в систему высшего образования гуманитарных технологий, способствующих формированию готовности к социальному партнерству в инклюзивном обществе. В этом смысле инновационная образовательная магистерская программа в ИЭУП (г. Казань) «Уникальные технологии инклюзивного образования» является фундаментом для разработки научных, организационных, образовательных и кадровых вопросов по изучению и внедрению инклюзивного образования (например, в Татарстане). Значительную эффективность показал опыт включения таких технологий в содержание курсов по выбору в магистратуре по специальности «Уникальные технологии в образовании». Так, курс «Дистанционные информационные технологии» направлен на формирование компетентности в области применения информационных технологий для повышения успешности учебной и трудовой деятельности не только будущих педагогов-психологов, но и менеджеров сферы образования; овладение приемами использования специальных устройств и программного обеспечения для людей с сенсомоторными нарушениями.

Например, в РГПУ им. А.И. Герцена, где имеется достаточно большой опыт подготовки педагогических кадров для инклюзивной школы, приоритетными направлениями системы переподготовки и повышения квалифика-

ции работников образования в области инклюзивного образования являются следующие:

- приведение содержания образования, технологий обучения и методов оценки качества инклюзивного образования в соответствие с требованиями современного общества;
- выявление всех заинтересованных сторон с их интересами и потребностями;
- адаптация к новым условиям профессиональной деятельности в сфере инклюзивного образования;
- обеспечение современной профессионально значимой информацией;
- создание условий для обеспечения уровня компетентности педагога, способного самостоятельно действовать в широкой сфере профессиональной деятельности, принимать адекватные решения в нестандартных ситуациях, осуществлять осознанный выбор из имеющихся в его распоряжении разнообразных способов деятельности [1, с. 91].

Опыт, имеющийся за рубежом, показывает, что подготовка педагогических кадров для системы инклюзивного образования – это долгосрочная стратегия, требующая терпения, последовательности, непрерывности, поэтапности и комплексного подхода для ее реализации. Развитие инклюзивного образования в нашей стране также требует принципиальных изменений в системе не только среднего (как «школа для всех»), но и профессионального и дополнительного образования (как «образование для всех»).

Завершая рассуждения о проблеме педагогического образования, хочется еще раз подчеркнуть мысль о том, что мы все должны ясно понимать, что положительный результат преобразований в области образования, инклюзивного в том числе, не может быть достигнут без коренного изменения отношения к Учителю со стороны общества и государства. Государственным деятелям, да и чиновникам из сферы образования тоже, давно пора понять ту истину, что именно труд учителя, его ум, глубокие теоретические и практические знания в области своего предмета, педагогический талант, интеллект и высокая культура доводят до логического конца все то, что задумано обществом в сфере формирования интеллектуальной, нравственно и физически здоровой гуманной личности человека.

Список использованной литературы

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

2. Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: мат-лы междунар. науч.-практ. конф. (20–22 июня 2011, Москва) / Моск. гор. психол-пед. ун-т; редкол.: С.В. Алехина и др. – М.: МГППУ, 2011. – 244 с.
3. Инклюзивное образование: перспективы развития в России: мат-лы к конф., 23-24 июня 2004 г. – М., 2004 – 108 с.
4. Сапегин К.В. Образовательная технология «Портфолио» // Директор сельской школы. 2010. – № 3. – С. 40–59.
5. URL: <http://inclusion.vzaimodeystvie.ru/news/i-vse-taki-obuchenie/>
6. Нигматов, З.Г. Гуманистические основы педагогики: учеб. пособие. – М.: Высш. шк., 2004. – 400 с.
7. Нигматов З.Г. Гуманотворческая парадигма профессионального педагогического образования // Педагогическое образование в России: прошлое, настоящее, будущее: материалы междунар. науч.-практ. конф., посвященной 200-летию педагогического образования в Поволжье (Казань, 3–5 октября 2012 г.). – Казань: Казан. ун-т, 2012. – 520 с.
8. Шамова Т.И., Давыденко Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001.
9. Здоровье детей. – 2008. – № 12.
10. URL: <http://samara-desnica.narod.ru/>
11. URL: <http://global-school.ru/articles/view/153/>

СЛОВАРЬ ТЕРМИНОВ

Безбарьерная среда – это обычная среда, дооборудованная с учетом потребностей, возникающих в связи с инвалидностью, и позволяющая людям с особыми потребностями вести независимый образ жизни.

Гендер – совокупность социальных и культурных норм, которые общество предписывает выполнять людям в зависимости от их биологического пола.

Гендерная социализация – процесс усвоения индивидом культурной системы гендера того общества, в котором он живет, своеобразное общественное конструирование различий между полами.

Гендерная диспропорция – неравное число мужчин и женщин в группе, организации, обществе и органах управления.

Деадаптация – психическое состояние, возникающее в результате несоответствия социопсихологического или психофизиологического статуса ребенка требованиям новой социальной ситуации.

Де-институционализация – система мер нацеленных на предупреждение помещения (институализации) детей, лишенных родительской опеки, в интернатные учреждения и сокращение числа детей в таких учреждениях. Де-институционализация предполагает действия по предупреждению отказа от ребенка, наличие/развитие служб поддержки неблагополучных/уязвимых семей, развитие альтернативных форм устройства детей, обеспечение условий в интернатных учреждениях максимально приближенных к семейным и перепрофилирование/трансформацию интернатных учреждений в службы сопровождения семьи, центры дневного пребывания детей, ресурсные центры и т.д.

Дискриминация (*Discrimination*, от лат. *discriminatio* – различение) – преднамеренное ущемление прав, интересов отдельных лиц, социальных групп, несправедливое, отличающееся в негативную сторону от общепринятого отношение, основывающееся на произвольных мотивах.

Дети с особенностью психофизического развития – дети, которые в результате психических и физических недостатков имеют сложности в обучении: глухие дети и слабослышащие; слепые и слабовидящие; дети с задержкой

психического развития; умственно отсталые дети; аутичные дети; дети с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, со сложными (комбинированными) нарушениями и др.

Дети с ограниченными возможностями – дети с физическими и (или) психическими недостатками, имеющие ограничение жизнедеятельности, обусловленное врожденными, наследственными, приобретенными заболеваниями или последствиями травм, подтвержденными в установленном порядке.

Дети с нарушением поведения – эта категория умственно отсталых детей, у которых при неблагоприятных условиях жизни и неадекватных условиях воспитания и обучения могут возникнуть «социальные вывихи», то есть нарушения поведения.

Дети с особыми образовательными потребностями – термин, обеспечивающий потребность отразить в языке новое понимание прав детей с нарушениями в психофизическом развитии, новое отношение к ним.

Дети с особыми нуждами (дети со специальными потребностями в обучении) – дети, имеющие нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость их социальной защиты.

Дети, с проблемами в обучении – дети, которые испытывают трудности в процессе усвоения знаний и имеют поведенческие проблемы. Ребенок с проблемами в обучении также определяется как ребенок со специальными потребностями в обучении.

Дети с особыми возможностями – дети, которые проявляют значительное отличие в выполнении заданий по сравнению с большинством их сверстников.

Дети, уязвимые в результате ВИЧ/СПИДа. Данное понятие включает детей и подростков до 18 лет, являющихся носителями ВИЧ и заболевших СПИДом; детей, ставших сиротами вследствие болезни родителей СПИДом; уязвимых детей, чье выживание и благополучие или развитие находится под угрозой в результате ВИЧ/СПИДа. ВИЧ/ СПИД наносят потери детству и жизни детей.

Дефектология (от лат. *defectus* – недостаток) – научная отрасль, изучающая закономерности и особенности развития детей с физическими и психическими недостатками и вопросы их обучения и воспитания.

Джомтьенская декларация – была принята на Джомтьенской всемирной конференции «Образование для всех», проходившей в марте 1990 года в Джомтьене (Тайланд). Конференция положила начало международному

движению по обеспечению базового образования для всех детей, молодежи и взрослых. Была принята Программа действий, устанавливающая четкие направления действий и меры по достижению целей Образования для всех (ОДВ), отраженных в документе «Всемирная декларация об образовании для всех». К ключевым аспектами и принципам джомтъенской декларации относят: всеобщий доступ к обучению; содействие обеспечению равенства; особое внимание к учебным результатам; расширение средств и масштабов базового образования; улучшения условий для образования и укрепления партнерских связей.

Дифференциация в обучении и образовании – 1) организация учебной деятельности школьников, при которой с помощью отбора содержания, форм, методов, темпов, объемов образования создаются оптимальные условия для усвоения знаний каждым ребенком; 2) ориентация системы образования на удовлетворение различных образовательных потребностей.

Задержка психического развития (ЗПР) – синдром временного отставания развития психики в целом или отдельных ее функций, замедление темпа реализации потенциальных возможностей организма, часто обнаруживается при поступлении в школу и выражается в недостаточности общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления, малой интеллектуальной целенаправленностью, преобладании игровых интересов, быстрой пересыщаемости в интеллектуальной деятельности.

Защита прав детей – подразумевает предотвращение и реагирование на насилие, эксплуатацию и жестокое обращение с детьми, включая коммерческую и сексуальную эксплуатацию, торговлю детьми, детский труд, традиционные обряды, наносящие вред здоровью.

Индивидуализация обучения – организация учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся; позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого ученика. Индивидуализация обучения осуществляется в условиях коллективной учебной работы в рамках общих задач и содержания обучения.

Инвалидность (от лат. *invalidus* – слабый, немощный), состояние человека, при котором имеются препятствия или ограничения в деятельности человека с физическими, умственными, сенсорными или психическими отклонениями.

Инвалид – человек, у которого возможности жизнедеятельности личной и в обществе ограничены из-за его физических, умственных, сенсорных или психических отклонений.

Инклюзия – 1) полное включение детей с разными возможностями во все позитивные аспекты жизни образовательного учреждения, которые доступны обычным детям; 2) процесс развития предельно доступного обра-

зования для каждого в доступных школах и образовательных учреждениях, формирование процессов обучения с постановкой адекватных целей всех учеников, процесс ликвидации различных барьеров для наибольшей поддержки каждого учащегося и максимального раскрытия его потенциала.

Инклюзив – (от франц. *inclusif* – включающий в себя) местоименные или глагольные формы, указывающие на то, что адресат речи входит в число участников действия (*Большой российский энциклопедический словарь*).

Интеграция – процесс вовлечения детей с разными возможностями в существующие образовательные структуры.

Инклюзивное образование – процесс обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных школах.

Инклюзивное образование – 1) процесс интеграции, подразумевающий доступность образования для всех и создание образовательного пространства, соответствующего различным потребностям всех детей. В международной практике старый термин «интегрированное образование», описывающий данный процесс, был заменен термином «инклюзивное образование»; 2) подход, который стремится развить методологию, в центре которого находится ребенок и его разнообразные образовательные потребности. Необходимость развития инклюзивного образования связана со статьей 28 Конвенции, предусматривающей доступ к образованию для каждого ребенка; 3) социальный феномен развития образовательной системы, включение ребенка-инвалида в общеобразовательный процесс вместе со здоровыми детьми для освоения ими социального опыта и существующей системы общественных отношений.

Инклюзивное обучение детей с особенностями развития – это обучение разных детей в одном классе, а не специально отведенной группе.

Интернатное учреждение – организация, которая осуществляет уход за детьми-сиротами и детьми, лишенными родительской опеки, детьми с ограниченными возможностями, в исключительных случаях – за детьми из малообеспеченных семей и многодетных семей, детьми с асоциальным поведением, детьми из населенных пунктов, где нет соответствующих школ. Система воспитания в интернатном учреждении предусматривает групповую форму ухода за ребенком.

Информационные технологии – это аппаратно-программные средства, базирующиеся на использовании вычислительной техники, которые обеспечивают хранение и обработку образовательной информации, доставку ее учащемуся, интерактивное взаимодействие студента с преподавателем.

лем или педагогическим программным средством, а также тестирование знаний студента.

Медиаграмотность (*media literacy*) – способность использовать, анализировать, оценивать и передавать сообщения (messages) в различных формах.

Медиаграмотность (*media literacy*) – процесс подготовки медиаграмотного человека, обладающего развитой способностью к восприятию, созданию, анализу, оценке медиатекстов, к пониманию социокультурного и политического контекста функционирования медиа в современном мире, кодовых и репрезентационных систем, используемых медиа; жизнь такого человека в обществе и мире связана с гражданской ответственностью.

Медиакультура (*media culture*) – совокупность материальных и интеллектуальных ценностей в области медиа, а также исторически определенная система их воспроизводства и функционирования в социуме.

Медиаобразование – процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники.

Мейнстриминг – включение учеников с инвалидностью к общению со сверстниками на праздниках, в различных досуговых программах, прежде всего для того, чтобы повысить свои возможности социальных контактов, но не для достижения образовательных целей.

Неформальное образование – образование, которое поддерживается и организуется, но в отличие от формального образования не характеризуется последовательными ступенями обучения. Оно осуществляется в и вне образовательных учреждений и открыто для всех возрастных групп, будь это дети, не посещающие обычные школы, неграмотные взрослые или рабочие, которым необходимо овладеть определенными навыками работы.

Образовательная инклюзия – в международном масштабе рассматривается как реформа, которая поддерживает и поощряет разнообразие среди учащихся.

Одаренные дети – дети, обнаруживающие общую или специальную одаренность (к музыке, рисованию, технике и т.д.). Одаренность принято диагностировать по темпу умственного развития – степени опережения ребенком при прочих равных условиях своих ровесников (на этом основаны тесты умственной одаренности и коэффициент

интеллектуальности IQ). Значение такого показателя не следует преувеличивать, поскольку первостепенное значение имеет творческая сторона ума. Раньше других можно обнаружить художественную одаренность детей (в области музыки, затем – в рисовании). В области науки быстрее всего проявляется одаренность к математике. Детей с необычайно ранним умственным развитием или с особенно яркими, чрезвычайными достижениями в какой-либо деятельности называют вундеркиндами.

Омбудсмен (швед. *ombudsman* – представитель чьих-либо интересов) – лицо, уполномоченное парламентом осуществлять контроль за соблюдением законных прав и интересов граждан в деятельности органов исполнительной власти и должностных лиц.

Показатели инклюзии – это подборка практических материалов, направленных на формирование действий по созданию такой атмосферы в школе, которая позволяет включить всех участников образовательного процесса в школьную жизнь; это действия по созданию в школе «включающей» инклюзивной образовательной среды для всех членов школьного сообщества.

Социальная адаптация – приведение индивидуального и группового поведения в соответствие с господствующей в данном обществе, классе, социальной группе системой норм и ценностей.

Социорефлексия – стремление и умение человека посмотреть на себя глазами других людей, оценить себя со стороны.

Социальная инфраструктура для детей – система объектов (зданий, строений, сооружений), необходимых для жизнеобеспечения детей, а также организаций независимо от организационно-правовых форм и форм собственности, которые оказывают социальные услуги населению, в том числе детям, и деятельность которых осуществляется в целях обеспечения полноценной жизни, охраны здоровья, образования, воспитания, социальной адаптации, развития детей, удовлетворения их общественных потребностей.

Социальная эксклюзия (социальное исключение) – не только научный, но и социально-политический концепт, широко распространившийся в западноевропейских дискуссиях, связанных с проблемами бедности, маргинальности и депривации с середины двадцатого века и весьма популярный в наши дни.

Социальная реабилитация ребенка – процесс, направленный на достижение оптимального физического, интеллектуального, психического и/или социального уровня деятельности и поддержание его с предоставлением тем

самым средства для изменения жизни. Реабилитация включает в себя широкий круг мер и деятельности, начиная от начальной и более общей реабилитации и кончая целенаправленной деятельностью.

Толерантность (от лат. *tolerantia* – терпимость) – 1) терпимость к иного рода взглядам, нравам, привычкам; 2) способность организма переносить неблагоприятное влияние того или иного фактора среды; 3) качество, характеризующее отношение к другому человеку как к равнодостоинной личности и выражающееся в сознательном подавлении чувства неприятия, вызванного всем тем, что знаменует в другом иное (внешность, манера речи, вкусы, образ жизни, убеждения и т.п.).

Фасилитация – 1) это профессиональная организация процесса групповой работы, направленная на прояснение и достижение группой поставленных целей. Процесс фасилитации приводит к повышению эффективности групповой работы, вовлеченности и заинтересованности участников, раскрытию их потенциала; 2) это помощь нейтральной стороны, задача которой – облегчение взаимодействия внутри группы.

Фасилитатор – человек, который управляет процессом обсуждения, вовлекает участников и структурирует работу группы.

Эмпатия (от греч. *pathos* – «сильное и глубокое чувство, близкое к страданию», *em* – префикс, означающий «направление внутрь») – такое духовное единение личностей, когда один человек настолько проникается переживаниями другого, что временно отождествляется с ним, как бы растворяется в нем.

Эмпатия – эмоциональная особенность человека играет большую роль в общении между людьми, в восприятии ими друг друга, установлении взаимопонимания.

Эмпатийность (от греч. *empathia* – сопереживание) – это свойство личности, которая может носить познавательный (способность понимать и предвидеть), аффективный (способность эмоционально реагировать) и активно-деятельностный (способность к соучастию) характер.

Эксклюзия (исключение, отторжение, отчуждение, изоляция, сегрегация) в сфере образования – ситуация, в которой дети с особыми потребностями лишены возможности пользоваться правами в получении полноценного качественного образования, соблюдение которых гарантировано им международными, национальными и местными нормативно-правовыми актами.

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Теоретико-методологические и концептуальные основы инклюзивного образования	7
§1. Философские и культурологические аспекты инклюзивного образования.....	7
§2. Интеграционные процессы как предпосылки и тенденции развития инклюзивного образования.....	18
§ 3. Методологические основы инклюзивного образования	24
§ 4. Развитие концепции инклюзивного образования	30
§ 5. Гуманистическое содержание инклюзивного образования.....	39
Глава 2. Педагогика инклюзивного образования	48
§ 1. Общие основы педагогики инклюзивного образования	48
§ 2. Обучение и воспитание в целостном педагогическом процессе в условиях инклюзивного образования	58
§ 3. Профессиональная деятельность и личность педагога инклюзивного образования ...	65
§ 4. Зарубежный опыт инклюзивного образования	68
§ 5. Педагогические условия формирования самосознания подростков с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования	75
Глава 3. Психология инклюзивного образования.....	82
§ 1. Образовательная среда как аспект социально-психологической адаптации детей с особыми возможностями	82
§ 2. Психологическая типология отклоняющегося развития детей.....	86
§ 3. Психологическое обследование детей с отклонениями в развитии	90
§ 4. Система психологического сопровождения.....	99
§ 5. Гендерные аспекты инклюзивного образования	105
Глава 4. Технологии в инклюзивном образовании.....	113
§ 1. Технологии инклюзивного обучения в системе общего образования.....	113
§ 2. Технология дистанционного и online обучения как инструмент реализации инклюзивного образования.....	132
§ 3. Особенности формирования образовательной среды и применения интерактивных технологий («кейс-метод», «портфолио») в инклюзивном обучении	137
§ 4. Технология фасилитации в системе дистанционного обучения	150
§ 5. Технологии развития медиакультуры в системе непрерывного образования.....	155
§ 6. Технология психологического сопровождения ресоциализации, адаптации, коррекции в инклюзивном образовании.....	168
§ 7. Технологии коррекционной работы с детьми с нарушениями в развитии	178
§ 8. Специфика подготовки педагогических кадров для инклюзивного образования.....	187
Словарь терминов.....	196

Учебное издание

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Учебное пособие

Под редакцией

доктора педагогических наук, профессора Д.З. Ахметовой

Главный редактор *Г.Я. Дарчинова*
Редактор *Н.А. Паранина*
Технический редактор *О.А. Аймурзаева*
Дизайнер *Г.И. Махмутова*

Подписано в печать 13.02.13. Формат 60x84 1/16.
Гарнитура Times New Roman, 9. Усл. печ. л. 11,85. Уч.-изд. л. 11,84.
Тираж 100 экз. Заказ № 29.



Издательство «Познание»
420111, г. Казань, ул. Московская, 42.
Тел. (843)231-92-90, e-mail: zaharova@ieml.ru

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии
Института экономики, управления и права (г. Казань)
420108, г. Казань, ул. Зайцева, 17.