

А.С. Сунцова

**ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИИ
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**



**Ижевск
2013**

Министерство образования и науки РФ
ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет»
Институт педагогики, психологии и социальных технологий
Кафедра педагогики и педагогической психологии

А.С. Сунцова

ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИИ
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Учебное пособие



Ижевск,
2013

УДК 376(075.8)
ББК 74.244.6я7
С898

Рекомендовано к изданию
Учебно-методическим советом УдГУ

Рецензент: к.п.н., доцент Савельева М.Г.

С 898 Сунцова А.С. Теории и технологии инклюзивного образования: учебное пособие. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013. – 110 с.

В учебно-методическом пособии раскрываются актуальные вопросы инклюзивного образования.

Содержание пособия включает теоретические и методические подходы к построению практики инклюзии, анализ инклюзивной образовательной среды как целостной педагогической системы.

Содержание пособия построено на компетентностном подходе в соответствии с ФГОС ВПО по направлениям магистерской подготовки 050400 «Психолого-педагогическое образование» и 050100 «Педагогическое образование».

ISBN 978-5-4312-0224-7

УДК 376(075.8)
ББК 74.244.6я7
С 898

© А.С. Сунцова, 2013
© ФГБОУ ВПО «Удмуртский
государственный университет», 2013

Оглавление

Предисловие	4
Лекционный модуль: Методологические и теоретические аспекты инклюзивного образования	7
Тема 1. Понятие и сущность инклюзивного образования.....	7
Тема 2. Методологические основания педагогики инклюзии	11
Тема 3. Понятие и сущность инклюзивной образовательной среды	23
Практический модуль: Практика инклюзивного образования в России и за рубежом	29
Тема 4. Нормативно-правовые основы инклюзивного образования	29
Тема 5. Реализация инклюзивной практики в зарубежных странах и в России	31
Тема 6. Организация педагогического процесса с учетом принципов инклюзии.....	33
Проективный модуль: Технологии инклюзивного образования	36
Тема 7. Моделирование и апробация инклюзивных практик	36
Тема 8. Оценка результативности инклюзивного образования.....	38
Методические рекомендации студентам	40
Методические рекомендации преподавателю	42
Вопросы для самоконтроля	47
Учебно-методическое обеспечение дисциплины	48
Приложения	52
Приложение 1. Требования Федерального государственного образовательного стандарта к уровню подготовки магистра по направлению 050400 «Психолого-педагогическое образование»	52
Приложение 2. Нормативно-правовая база образования детей с ограниченными возможностями здоровья	57
Приложение 3. Отечественная концепция интегрированного обучения	74
Приложение 4. Программы экспериментальной деятельности учреждений по организации инклюзивной образовательной среды.....	89

Предисловие

Целью данного издания является оказание методической помощи магистрантам в организации индивидуальной и групповой учебно-познавательной деятельности в процессе освоения курса «Теория и технологии инклюзивного образования». Курс разработан в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400.68 «Психолого-педагогическое образование» (степень магистр), утвержденного Приказом министерства образования и науки Российской Федерации от 16 апреля 2010 года № 376. Согласно ФГОС, педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в специальном и *инклюзивном образовании* является одним из видов профессиональной деятельности, к которому готовится магистр.

Понятие «инклюзивное образование» (от франц.inclusif – включающий в себя) для нашей страны является относительно новым (вошло в обиход в конце 90-х годов). В Федеральном Законе № 273 – ФЗ от 29.12.2012 года «Об образовании в Российской Федерации» (статья 2) инклюзивное образование обозначено как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учётом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Практика инклюзии стала возможной благодаря распространению в обществе идей и принципов нормализации. Концепция нормализации была сформулирована в Европе в 1960-х годах, согласно ее идеям, каждый человек ценен, независимо от того, какой он и каких успехов может достигнуть; все люди имеют право на достойное человеческое существование; общество должно создать такие возможности для всех. Инклюзивное образование является средством реализации концепции нормализации.

Идеи инклюзии соответствуют задачам Национальной доктрины образования до 2025 года, где указана необходимость обеспечения доступности образования для всех категорий детей, включение специализированной коррекционно–педагогической помощи детям с особыми образовательными нуждами.

Инклюзивное образование выступает для отечественной системы образования определенной инновацией, следовательно, требует грамотного управления на всех этапах его моделирования и внедрения. Эффективность инклюзивного образования предполагает создание комплекса условий, среди которых основными выступают: готовность специалистов к реализации инклюзивного педагогического процесса (включает все виды готовности: личностной, профессиональной, психологической и др.), гуманистическая система воспитания, включающая формирование нравственно-психологического климата внутри коллектива; организация коррекционной помощи и психолого-педагогического сопровождения развития и социализации детей.

Магистр, подготовленный по направлению «Психолого-педагогическое образование», может выступать координатором в области сопровождения социализации детей в условиях инклюзии, обеспечивая реализацию механизмов эффективного функционирования условий и параметров инклюзивной образовательной среды. Следовательно, в процессе подготовки магистранту необходимо овладеть знаниями, умениями, компетенциями, позволяющими успешно решать задачи сопровождения субъектов инклюзивного образования.

Курс «Теория и технологии инклюзивного образования» предполагает введение студентов в область инновационной практической психолого-педагогической деятельности, обеспечивает понимание студентами сущности и способов реализации педагогики инклюзии, способствует освоению теории и осмыслению практики педагогической деятельности в условиях образовательной инклюзии, развивает творческие умения.

Целью курса является формирование у студентов понимания теоретических основ и практических механизмов построения инклюзивной образовательной среды, формирование компетенций, обеспечивающих решение задач сопровождения ребенка, педагога, семьи в условиях инклюзивного образования.

Задачи курса:

- ознакомление с методологическими и концептуальными основаниями педагогики инклюзии;
- анализ условий, опыта и проблем внедрения практики инклюзии в России и за рубежом;

- конструирование видов, форм и методов профессиональной деятельности педагога-психолога в условиях инклюзивного образования.

Учебно-методическое пособие призвано помочь студентам в решении указанных задач. Структура пособия включает три модуля, что предусмотрено программой курса: теоретический, практический, технологический. Освоение теоретического модуля предполагает знакомство с концептуальными основами педагогики инклюзии, анализ современных педагогических идей в области воспитания и обучения детей с различными образовательными потребностями; освоение практического и технологического модулей связано с актуализацией и развитием проектировочных, конструктивных, рефлексивных компетенций обучающихся. Выполнение предложенных заданий на базе образовательных учреждений позволит студентам познакомиться с проблемами образовательной инклюзии, принять участие в их изучении и практическом решении в совместной деятельности со специалистами, детьми и их родителями.

В данном учебном пособии предложены материалы лекций, которые помогут составить общее представление о сущности, моделях и проблемах инклюзивного образования. Основное внимание уделено организации практической работы студентов, с учетом вариативности заданий, форм и методов ее организации. При этом важным представляется лишь очертить некоторые аспекты поднятых проблем и вопросов. Основная задача учебного пособия состоит в предоставлении студенту права самостоятельно, согласуясь со своими интересами, с той реальностью, в которую он погружается в ходе освоения курса, моделировать собственное понимание проблематики инклюзивного образования, формировать умения работать в инновационной образовательной среде, что в совокупности должно обеспечить готовность к решению профессиональных задач.

Лекционный модуль: Методологические и теоретические аспекты инклюзивного образования

Тема 1. Понятие и сущность инклюзивного образования

Этимология понятий интеграция, инклюзия, определение их содержательного поля. Категория инклюзии в философской, юридической, социологической, психологической и педагогической научной литературе: вариативность подходов и терминов. Инклюзивное образование как предмет психолого-педагогических исследований. Актуальность развития инклюзивной практики в России.

Содержание лекции:

В современной науке и практике для обозначения, описания педагогического процесса, в котором здоровые дети и дети с ограниченными возможностями здоровья обучаются и воспитываются вместе, используются такие термины, как интеграция, мэйнстриминг, инклюзия.

Термин «интеграция» произошел от латинского слова *integrare* – восполнять, дополнять. В педагогике термин «социальная интеграция» появился в XX в. и использовался первоначально преимущественно в США применительно к проблемам расовых, этнических меньшинств, с 60-х годов XX в. термин вошел в речевой оборот Европы и стал применяться в контексте проблем людей с ограниченными возможностями здоровья.

К началу XXI века за рубежом интеграция в широком социально-философском смысле понимается как форма бытия, совместной жизни обычных людей и людей с ограниченными возможностями здоровья, что предусматривает осуществление неограничиваемого участия человека с особыми потребностями во всех социальных процессах, на всех ступенях образования, в процессе досуга, на работе, в реализации различных социальных ролей и функций, причем это право законодательно закреплено в большинстве развитых стран мира.

Зарубежная педагогика рассматривает интеграцию как возможность совместной жизни и учения обычных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья при поддержке и сопровождении этого процесса мерами экономического,

организационного, дидактического и методического характера (Назарова Н.Н., 2010).

Мэйнстриминг (от англ. mainstream, т.е. выравнивание, приведение к распространенному образцу) – понятие, используемое в зарубежной литературе, обозначает стратегию, при которой ученики, имеющие инвалидность, общаются со сверстниками в рамках различных досуговых программ, что позволяет расширять их социальные контакты. Каких либо образовательных целей здесь, как правило, не ставится.

Основными недостатками указанных форм объединения (интеграция, мэйнстриминг), по мнению исследователей, выступает неприспособленность образовательной среды к нуждам инвалидов. Ребенок с ограниченными возможностями вынужден адаптироваться к имеющимся условиям образования, остающимся в целом неизменными. То есть ребенок с ограниченными возможностями здоровья должен быть достаточно подготовлен в плане познавательного и личностного развития к обучению в массовом образовательном учреждении. Для облегчения процесса обучения предполагается введение системы дефектологической, психолого-педагогической помощи ребенку.

Инклюзивное образование – (от франц.inclusif – включающий в себя), термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) школах. **Инклюзивное образование** – образование, которое каждому ребенку, несмотря на имеющиеся физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые и другие особенности, предоставляет возможность быть включенным в общий (единый, целостный) процесс обучения и воспитания (развития и социализации), что затем позволяет взрослому человеку стать равноправным членом общества, снижает риски его сегрегации и изоляции.

Общепринятым считается, что инклюзивное образование – это процесс развития общего образования, подразумевающий доступность образования для всех, что и обеспечивает доступ к образованию детям с особыми потребностями.

Термин «инклюзивное образование» является более современным, отражающим новый взгляд не только на систему образования, но и на место человека в обществе. Инклюзия предполагает решение проблемы образования детей с

ограниченными возможностями за счет адаптации образовательного пространства, школьной среды к нуждам каждого ребенка, включая реформирование образовательного процесса, (перепланировку учебных помещений так, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех без исключения детей, необходимые средства обучения согласно типу отклонения развития ребенка, психологическую и методическую готовность учителей, и другое). Таким образом, инклюзия предполагает включение детей со специальными образовательными потребностями в массовые учреждения, где считается важным снять все барьеры на пути к полному участию каждого ребенка в образовательном процессе.

Американская педагогика рассматривает инклюзию как кардинальное преобразование массовой школы под задачи и потребности совместного обучения обычных детей и детей с проблемами в развитии. В немецкоязычных странах термин «инклюзия» употребляется сравнительно мало. Здесь продолжают пользоваться терминами «интеграция», «совместное обучение», «включение». Страны, ориентирующиеся на американскую образовательную модель, в том числе и Россия, все шире используют термин «инклюзия» (Назарова Н.Н. , 2010).

Введение инклюзивного обучения рассматривается как высшая форма развития образовательной системы в направлении реализации права человека на получение качественного образования в соответствии с его познавательными возможностями и адекватной его здоровью среде по месту жительства. Инклюзивное обучение и воспитание – это долгосрочная стратегия, рассматриваемая не как локальный участок работы, а как системный подход в организации деятельности общеобразовательной системы по всем направлениям в целом. Инклюзивная форма обучения касается всех субъектов образовательного процесса: детей с ограниченными возможностями здоровья и их родителей, нормально развивающихся учащихся и членов их семей, учителей и других специалистов образовательного пространства, администрации, структур дополнительного образования. Поэтому деятельность общеобразовательного учреждения должна быть направлена не только на создание специальных условий для обучения и воспитания ребенка с ОВЗ, но и на обеспечение взаимопонимания как между педагогами (специалистами в области коррекционной и

общей педагогики), так и между учащимися с ОВЗ и их здоровыми сверстниками (Ковалев Е.В., Староверова М.С. , 2010).

Следует особо подчеркнуть, что введение инклюзии в образовательную систему не должно приводить к уменьшению значения специального образования. Инклюзивное образование выступает как одно из направлений образования, вариант предоставления образовательных услуг ребенку с ограниченными возможностями здоровья. Все особые дети нуждаются в обогащении опыта социального и учебного взаимодействия со своими нормально развивающимися сверстниками, однако каждому ребенку необходимо подобрать доступную и полезную для его развития модель образования. Образовательная инклюзия, скорее всего, имеет свои пределы, в тех случаях, когда для ребенка нецелесообразно совместное обучение, необходимо предоставить возможность обучаться в специализированном учреждении, позаботившись о формировании социальных умений, включив его в совместные досуговые программы.

Литература:

1. Ковалев Е.В., Староверова М.С. Образовательная интеграция (инклюзия) как закономерный этап развития системы образования // Инклюзивное образование. Выпуск 1. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 272с.
2. Назарова Н.Н. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Социальная педагогика. 2010. № 1. С.77-87.
3. Организация инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья: Учебное пособие/ Отв. ред. С.В.Алехина, Е.Н.Кутепова. – М.: МГППУ, 2013. – 324с.

Тема 2. Методологические основания педагогики инклюзии

Системный, аксиологический, антропологический, синергетический, личностно-ориентированный, деятельностный, компетентностный подходы как теоретико-методологические основания социальной, образовательной инклюзии.

Междисциплинарный характер методологии построения инклюзивного образования.

Содержание лекции:

Методологические основания науки представляют собой совокупность исходных философских основополагающих позиций, принципов, категорий, представлений, определяющих направление и характер осмысления объективной действительности, общие и частные методы ее познания, научного проникновения в ее сущность и закономерности развития для осуществления целенаправленного, разумного воздействия на мир и взаимодействия с ним (Лихачев Б.Т., 1998). Необходимо определить методологические позиции как основания построения концепции инклюзивного образования. Важно выделить такой базис, который объединил бы конструктивные идеи для перспективы, инновационного движения педагогической науки и практики, отвечающей потребностям современности и завтрашнего дня. Здесь важно не ограничиваться совокупностью эклектично подобранных положений, наиболее отвечающих и подходящих для реализации инклюзивного образования. Это должно быть определение ведущих системообразующих оснований, обеспечивающих понимание направления движения педагогической науки и практики к ребенку, к личности.

Сегодня образовательная практика сложилась таким образом, что по большей части, она делит детей на нормальных (успешно осваивающих программу), для которых «подходят» выработанные веками методы и средства обучения и воспитания и тех, которых трудно научить привычными способами, которые «не вписываются» в формат стереотипного педагогического мышления, арсенал применяемых методик. Инклюзивные процессы в образовании и воспитании детей обозначаются как проблемы современного Российского общества, вскрываются причины, тормозящие их внедрение, идет сравнительный анализ зарубежного и отечественного опыта (Малофеев Н.Н., Назарова Н.М, Шипицина

Л.М., Фуряева Т.В., др.). Исследование инклюзивных процессов в отечественной педагогике происходит, как в контексте процессов организации воспитания и образования детей с ограниченными возможностями здоровья (коррекционная педагогика), так и в контексте проблем их социализации и реабилитации. Исследования носят преимущественно эмпирический характер, обобщают наработанный опыт интеграции детей (Шматко Н.Д., Сайтханов А.Ф., Фаррахова А.Ю., Мельник Ю.В., Семаго М.М., Семаго Н.Я., Пенин Г.Н., др.).

В современной ситуации накопленного опыта социальной и образовательной инклюзии неизбежно встает вопрос о поиске и четкой трактовке методологических, концептуальных оснований, с позиции которых будет происходить исследование процессов построения инклюзивного образования, так и процессов, происходящих внутри него. Попытки содержательного обоснования проблемы в литературе часто ограничиваются призывами к обеспечению реального права детей с нарушениями на полноценное образование. Вполне понятно, что концептуальное наполнение интегрированной модели образования будет происходить постепенно, соответственно реализации комплексных системных исследований в этой области. Ясным является то, что становление теории нового образования будет представлять синтез теорий, включающий философское, педагогическое, психологическое, медицинское и т.д. знание, а результаты теоретического поиска будут выполнять роль научных ориентиров в практике реализации инклюзивного образования, обеспечат его оптимальное функционирование.

Очевидно, что основные положения инклюзивной модели образования должны формулироваться с опорой на междисциплинарный подход, предполагающий исследование проблемы с позиции различных научных дисциплин, взаимную и совместную интерпретацию объекта. Методологический уровень разработки данной проблемы обусловит выбор ведущих идей исследования в этой области, научное описание выявляемых фактов и явлений, анализ и научную оценку эффективности происходящих процессов.

Поиск теоретических оснований инклюзивной модели образования требует сопряжения положений многих наук:

- философия воспитания и образования, с позиции которой инклюзия представлена как процесс развития современного цивилизационного сообщества, реализующей культуuroобразующую и менталеформирующую функции образования (Б.С.Гершунский);
- педагогическая теория, задающая смыслы и значение реализации целенаправленного образовательного процесса, определяющая сущность таких базовых компонентов как закономерности, цели, принципы, категории, методы и т.д.;
- психологические концепции, объясняющие механизмы социализации и развития личности в условиях инклюзивного педагогического процесса.

Большинство современных исследований в области педагогики строятся на емких и в то же время взаимообогащающих друг друга научных подходах: системном, аксиологическом, антропологическом, синергетическом, личностно-ориентированном, деятельностном, компетентностном. Оценивая инклюзивное образование как современную инновационную образовательную систему, исследователи (М.М.Семаго, Н.Я.Семаго, Т.П.Дмитриева) подчеркивают необходимость значительной корректировки мировоззренческих инвариантов ее научного анализа, поскольку речь идет не просто об очередном реформировании образовательной системы, а переходе к построению принципиально иной цивилизационной парадигме – постмодернизму, что соотносится со вступлением в постнеклассический этап научной картины мира. Авторы оценивают инклюзивное образование как современную инновационную систему, что предполагает применение современных методологических представлений при ее моделировании, а именно, синергетической концепции. Предлагается ввести в категориальную матрицу системного анализа такие дополнительные категории как триадность анализа, синхрония (синтонность) структурных изменений, фрактальность (самоподобие) моделируемых систем. В методологии моделирования инклюзивного образования предполагается использование таких синергетических концептов как «управляющие параметры», «параметры порядка», «принцип подчинения», «точки бифуркации» и др. (Симаго, др., 2011).

Системный подход позволяет раскрыть системные свойства педагогического процесса, дает возможность многопланового понимания происходящих процессов в условиях инклюзии, понять связи и механизмы взаимоотношений субсистем, находящихся в развитии, а также осмыслить возможности педагогической компенсации возникающих рисков и противоречий, безусловно возникающих при внедрении инновационных процессов. Системность – одна из ключевых характеристик педагогических явлений и процессов (Беспалько В.П., Данилов М.А., Ильина Т.А., Андреев В.И.). Системный подход позволяет моделировать педагогический процесс с учетом таких свойств как целостность, структурность, иерархичность, взаимозависимость системы и среды (Андреев В.И., 2003). Образование является сложной, одновременно и устойчивой, и динамической системой, характеризуемой большим количеством параметров и связей. В последние десятилетия оно функционирует в режиме постоянных глобальных изменений, обусловленных как внешними, так и внутренними требованиями. Нововведения – закономерность развития любой системы, вызывающие рассогласованность, расхождение уже сложившихся ее подструктур. Согласно положениям системного анализа, при внедрении инновации необходимо обеспечить, чтобы новая модель была согласована с культурной средой, в которой ей предстоит функционировать, входила бы в эту среду не как чужеродный элемент, а как естественная составная часть (Перегудов Ф.И., Тарасенко Ф.П., 1989). Также вероятно, что и в самой среде должны быть созданы предпосылки, обеспечивающие функционирование будущей модели. Таким образом, не только модель должна приспособливаться к среде, но и среду необходимо приспособлять к модели будущей системы (Новиков А.М., 2002). В контексте исследования и моделирования педагогического процесса на инновационной основе необходимо учитывать указанное свойство ингерентности: в рамках инклюзивного педагогического процесса будут полноценно решаться поставленные задачи при условии подготовки образовательной системы к реализации инновации, если образовательная среда будет гармонично включать детей с особыми образовательными потребностями, а не отторгать их. Для этого необходимо, чтобы педагоги научились строить собственную деятельность в условиях

инновационных требований педагогического процесса. С другой стороны, модель должна содержать механизмы адаптации к условиям образовательной среды массового образовательного учреждения. Последнее может быть обеспечено такими условиями, как: готовность и способность родителей ребенка с ограниченными возможностями включаться в образовательный процесс, обеспечение разноуровневого сопровождения развития ребенка в массовом образовательном учреждении, оказание специальной поддержки педагогов массового учреждения в процессе взаимодействия с особым ребенком. Применение системного подхода дает возможность многопланового понимания происходящих процессов в условиях внедрения инклюзии, выявления и обоснования связей, механизмов деятельности субсистем, находящихся в развитии, а также осмысления условий педагогической компенсации рисков и противоречий, безусловно возникающих при внедрении инновационных процессов в образовательную систему.

Представляет интерес *социально-педагогическая парадигма*, предполагающая реализацию личностно-социально-деятельностного подхода (Липский И.А., 2004). Согласно данной парадигме признается триединство социальных процессов, протекающих в разнообразных социально-педагогических институтах социума под влиянием специально-организованной деятельности. К этим процессам относятся: процессы включения человека в социум, процессы социального развития личности, процессы педагогического преобразования социума. Определение новой социально-педагогической парадигмы, по мнению И.А. Липского, призвано преодолеть некоторую узость личностно-ориентированного подхода, согласно которому акцент делается на исследовании социального воспитания, использования воспитательного потенциала социальных институтов, то есть организации воздействия на личность в целях адаптации, включения в социум. При этом в стороне остаются вопросы о качестве самого социума, о наличии его воспитательного потенциала, о степени эффективности социально-воспитательного потенциала и ряд других. С другой стороны, новой парадигме удастся преодолеть и ограниченность средового подхода (чисто социологического), в рамках которого активно разрабатываются положения педагогики социальной работы, призванной

использовать воспитательный потенциал институтов социализации для оказания помощи в удовлетворении социальных потребностей человека.

Для педагогики инклюзии предлагаемая интегративная социально-педагогическая парадигма оказывается ценной, прежде всего, с точки зрения изучения и объяснения способов и механизмов построения социального пространства отношений как фактора воспитания и социализации детей с учетом их особенностей и возможностей. В рамках подхода возможно охарактеризовать новое качество разноуровневых отношений, формируемое в среде, участниками которой становятся дети с ограниченными возможностями здоровья. Данный подход позволяет исследовать проблемы включения ребенка в образовательную среду, объединив несколько направлений: социальное развитие личности, педагогизация социальной среды, обеспечение взаимодействия личности и среды. Возможно, применение такого интегративного подхода позволит выделить совокупность параметров инклюзивного образования, наиболее значимых для решения одной из его главных задач – социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья, обуславливающей достижение им автономии и самостоятельного образа жизни.

В качестве базисного методологического конструкта инклюзии может выступать философско-антропологический подход. *Антропологический подход* в педагогике – это такой философско-методологический принцип, в соответствии с которым исследование осуществляется с учетом достижений комплекса наук о человеке с целью получения целостного системного знания о человеке в условиях развития и саморазвития образовательно-воспитательных систем (Андреев В.И., 2003). Философско-антропологический подход в современной методологии воспитания, подчеркивает Л.М. Лузина, позволяет педагогической теории обрести собственное представление о целостном человеке и развить свою форму антропологии. Антропологическая интерпретация компонентов структуры воспитательного процесса придает ему онтологический характер, а философское понимание человека – направленность всех воспитательных усилий на реализацию природных сил и возможностей, заложенных в сущностных характеристиках человека. (Борытко Н.М.).

Рассмотрение воспитания как способа бытия создает предпосылки для перехода от «педагогике мероприятий» к «педагогике бытия», позволяет обогатить понятийный аппарат путем включения в него антропологических понятий – «смысл жизни», «связность жизни», «неустойчивые формы бытия», «антропологическое время», «антропологическое пространство», «душа», «дух» и др. Осмысление данных понятий позволит существенно обогатить педагогику инклюзии, определить основы построения социальной среды, ориентированной на субъектность личности. Особую ценность представляют положения педагогической антропологии, сфокусированные на обосновании путей раскрытия сущностных сил ребенка, характеристике такого пространства отношений, которое бы способствовало познанию ребенком самого себя и достижению гармонии с окружающими. Ведущие антропологические принципы, предполагающие ориентированность образования на духовные силы ребенка, веру в его возможности созвучны идеям педагогики инклюзии, исключая «дефектоориентированность» во взгляде на человека. Социально-реабилитационный эффект инклюзивного образования начинается с «запуска» детской активности в процессе освоения социальной действительности, которая позволит ребенку овладевать физическими и социальными условиями своей жизни, психологически перерабатывать события, происходящие вокруг него, при этом не только адаптируясь к социуму, но и изменяя его. Антропоцентризм для педагога является отправным пунктом работы с бесконечным множеством человеческих миров. Задача воспитателя на каждом возрастном этапе – не перевести возможно скорее ребенка на следующий этап, а поддержать становление его внутреннего мира, укрепить эту позицию, не спешить развить ее до следующей, «более прогрессивной» позиции и не сменить ее другой позицией. Толерантность, признание самоценности другой самости, открытость к диалогу мало присуща современной российской педагогической действительности. Антропологический подход дает понимание того, что детство и есть жизнь, и его не следует подменять искусственными, привнесенными в него «методами», «формами» и «мероприятиями». Сама жизнь с ее радостями и огорчениями, встречами и расставаниями, любовью и разочарованием – есть неисчерпаемый источник воспитательных средств, путь перехода от педагогики мероприятий к педагогике

бытия. Одной из основных идей, определяющих направленность философско-педагогического антропологического знания, является идея диалога. Педагогическая антропология является диалогичной по своей природе и рассматривает не только последствия тех или иных событий, происходящих с ребенком, а и сами эти события, закономерности их протекания, реализацию или изменение личностных смыслов, определяющих суждения и поступки человека. Педагогическая антропология рассматривает ребенка в диалоге с «другим», в качестве которого может выступать учитель, родители, другой ученик, автор текста или весь класс, если им свойственны отличительные черты субъекта (Богомолова Л.И.). Диалогичность педагогических интеракций позволяет ребенку быть здесь-и-сейчас таким, какой он есть и открывает путь принятия себя и другого не через призму ущербности, а доверия к себе, к своему внутреннему миру и миру другого человека. Достижение доверия – основа жизнеутверждающей стратегии человека, фундамент которой закладывается в детстве через приобретаемый опыт социальных отношений. Современная система образования неохотно впитывает в себя идеи вариативности и диалога как педагогического принципа, отвечающего индивидуальности ребенка. Следовательно, мировоззренческое изучение проблем развития инклюзии как нового качества образования особо актуально и требует применения антропологического подхода.

Построение педагогического процесса как диалога между участниками образовательного пространства предполагает высокий уровень профессиональной компетентности педагога, поэтому особую ценность для исследования и моделирования инклюзивных процессов приобретает компетентностный подход в образовании.

Компетентностный подход – относительно новый ракурс исследования проблем образования. Понятия «компетентность», «компетенция», «компетентностный подход» как системно-образовательные и педагогические категории вошли интенсивно в понятийный аппарат наук об образовании в связи с вхождением российской системы образования в «Болонское движение» как своего рода инструмент усиления социального диалога высшей школы с миром труда. Возникла необходимость осмысления места и роли компетентностного подхода с позиций уже разработанных в отечественной образовательной практике системологического, системодействительностного и знаниецентрического подходов (Субетто

А.И., Байденко В.И.). Разнообразие смыслов и содержательных характеристик указанных понятий сходятся в попытке представить образование человека не только в контексте усвоения суммы знаний и умений, но и в контексте его социализации в обществе, с позиции овладения им традиций профессиональной культуры, позволяющей взаимодействовать с окружающим миром, развивать свои способности, реализовывать себя и быть успешным (Хуторской А.В., Старова Н.М.). Компетентность есть мера актуализации компетенций в процессе их развития, связанной с самоактуализацией личности выпускника в соответствующих видах деятельности (Субетто А.И.). Многочисленные исследования профессиональной педагогической деятельности в ракурсе компетентностного подхода, убеждают в том, что он стал неотъемлемой частью общей стратегии развития и осмысления проблем современного образования, позволяет представить результаты профессиональной подготовки педагога в качестве системно-интегративных свойств, обеспечивающих успешное решение профессиональных задач. Компетентностный подход импонирует и в том, что его рассматривают как фундамент происходящих изменений в образовательной системе, как ресурс качественного развития профессионализма, качества образования в целом. Осуществление инклюзивной практики связано с выделением и содержательным описанием компетентности педагога как совокупности личностных и профессиональных качеств, актуализируемых именно в инновационных условиях инклюзивной среды, позволяющих ему успешно решать задачи, связанные с организацией обучения и воспитания всех без исключения детей с учетом специфики их образовательных потребностей. Современной инклюзивной школе нужен учитель – профессионал с развитой гуманной позицией, владеющий вариативными, индивидуальными стратегиями обучения, умеющий работать в команде, способный к освоению нового. Взаимообусловленность уровня профессиональной деятельности педагога как субъекта образовательной практики и ребенка как субъекта саморазвития давно доказано в акмеологии. Компетенции педагога выступают средством и условием развития компетенций его учеников. Для осмысления практики инклюзии, это значимо в связи с проблемами личностного и профессионального становления людей с ограниченными возможностями здоровья, вопросами

качества их жизни, трудоустройства, предотвращения маргинальности. Модель выпускника инклюзивной школы (совокупность компетенций как результатов образования), вопросы о критериях и параметрах его готовности к жизни, к продолжению образования являются, пожалуй, одной из проблемных и неразработанных тем. Значимость компетентного подхода видится нам, прежде всего, в его функциональности, ориентированности на открытость образовательной системы к потребностям социума.

Каждый подход позволяет отразить емкость, метапредметность, многоаспектность исследуемых объектов, может выступать фундаментом изучения и моделирования инновационных образовательных процессов. Нам видится целесообразным применение различных, но, безусловно, взаимодополняющих подходов, с указанием на их функциональность с точки зрения исследования теоретических основ инклюзии в образовании. Так антропологический подход, обращенный к сущности, уникальности, самобытности человека, видится нам в качестве основополагающего, определяющего и опосредующего смыслы инклюзивного образования, его содержание, диалогичность его природы как идеи, ментальности и практики.

Системный, синергетический, компетентный подходы более ценны в их инструментальном значении, обращенности к процессуальным характеристикам, проникновении в структуру, функции систем, подсистем, их взаимосвязей, к их внутренней природе. В поиске и обосновании инструментов и механизмов целенаправленного построения инклюзивной теории и практики, данные подходы приобретают принципиальное значение. Уникальность и самодостаточность каждого из подходов позволяет через их призму и с их позиций одновременно исследовать и строить инклюзивную практику как целостную систему, и как совокупность подсистем и функций. Изучение отдельных компонентов и сторон инклюзивного образования обращает нас к определенной парадигме. Так синергетический подход позволяет дать объяснение зарождению и развитию в современной социальной системе инклюзивных процессов, обозначить параметры самоизменения образовательной практики, выделить риски рассогласования и структурных перестроек компонентов

современного образования. Компетентностный подход позволяет представить взаимоотношенность профессиональной деятельности педагога как субъекта инклюзивной практики и ребенка как субъекта саморазвития. Системный подход выступает для современных исследований фундаментом и универсальной технологией анализа изучаемых объектов и процессов, позволяет обозначить их как целостные, развивающиеся системы, включающие многообразие взаимосвязей как внутри системы, так и за ее пределами, обуславливающие ее целенаправленное функционирование.

В определении сущности, целей, характера, принципов, механизмов и основ построения и движения инновационной теории и практики указанные подходы, на наш взгляд, выступают наиболее ценными.

Инклюзивные процессы в образовании становятся объектом междисциплинарных исследований. Обострение интереса к новому термину, его содержанию, практике, реализуемой за рубежом с 40-х годов XX века, для отечественной науки не случайно и означает попытку осмысления происходящего движения в стране, проводимых государством социальных и образовательных реформ, изменения менталитета людей и другое. Следствием многоаспектной рефлексии обществом самого себя выступает рождение и разработка многочисленных категорий, в которых обозначаются моменты изменений. Например, актуальными для современной педагогической теории наряду с инклюзией, являются понятия поликультурное образование, интегративное образование, инновационное образование, постнеклассическое образование и др. Каждая из категорий, несомненно, пройдет «проверку временем», а их разработка внесет существенный вклад в построение стратегии и вектора системных преобразований в обществе. Общий смысл поиска заключен, на наш взгляд, в движении к человеку, к ребенку как самодостаточному субъекту и конечной цели любых реформ и изменений. Объединяющей тенденцией поиска выступает желание уйти от прежней парадигмы, ориентированной на знаниевый подход, на «средние» способности и возможности ребенка, на приоритет развития познавательных процессов в ущерб нравственным, гуманным ориентирам. Это также попытка расставить акценты в вопросе о том, куда и к каким результатам движется современная система образования, какое в ней отводится

место ребенку, педагогу, их взаимоотношениям и позициям в образовательном процессе.

Литература:

1. Байденко В.И. Болонский процесс: проблемы, опыт, решения. Изд. 2-е, исправл. и дополнен. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 111с.
2. Богомолова Л.И. Диалог как методологический принцип педагогической антропологии // Педагогическая антропология: концептуальные основания и междисциплинарный контекст. Материалы Международной научной конференции (Москва, 30 сентября – 2 октября 2002 г.) / Сост. В.Г. Безрогов, Е.Г. Ильяшенко, И.А. Кондратьева. М.: Изд-во УРАО, 2002. С. 38-40.
3. Борытко Н.М. Человек как предмет воспитания: современные подходы // Педагогическая антропология: концептуальные основания и междисциплинарный контекст. Материалы Международной научной конференции (Москва, 30 сентября – 2 октября 2002 г.) / Сост. В.Г. Безрогов, Е.Г. Ильяшенко, И.А. Кондратьева. М.: Изд-во УРАО, 2002. С. 40-43.
4. Инклюзивное образование. Выпуск 1. / Сост. С.В. Алехина, Н.Я. Семаго, А.К. Фадина. М.: Центр «Школьная книга», 2010. 272с.
5. Липский И.А. Социальная педагогика. Методологический анализ: Учебное пособие. М.: ТЦ Сфера, 2004. 320с.
6. Назарова Н.М. Теоретические и методологические основы образовательной интеграции // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: Материалы международной научно-практической конференции (20-22 июня 2011, Москва) / Редкол.: С.В. Алехина и др. М.: МГППУ, 2011. С. 9-11.
7. Новиков А.М. Методология образования. М.: «Эгвес», 2002. 320с.
8. Перегудов Ф.И., Тарасенко Ф.П. Введение в системный анализ: Учеб. пособие для вузов. М.: Высш. шк., 1989. 367с.

Тема 3. Понятие и сущность инклюзивной образовательной среды

Понятие образовательной среды. Характеристика комплекса условий внедрения инклюзивной модели в систему современного образования. Управление процессом внедрения и реализации инклюзии. Цели инклюзивного образования. Определение принципов и критериев инклюзивного образования.

Содержание лекции:

В современной психолого-педагогической науке и практике понятие «образовательная среда» широко используется при обсуждении условий обучения и воспитания. Исследованию проблем образовательной среды посвящены многочисленные работы отечественных и зарубежных ученых (Я.Корчак, Дж.Гибсон, В.А.Ясвин, С.В.Тарасов, Г.А.Ковалев и др.). Образовательная среда рассматривается как подсистема исторически сложившейся социокультурной среды и одновременно как специально организованные педагогические условия, в которых осуществляется развитие личности ребенка. В этом смысле образовательная среда интересна своим функциональным назначением, с точки зрения качества предоставляемых ею образовательных возможностей для эффективного саморазвития ее субъектов. В контексте рассмотрения проблем инклюзивного образования понятие среды приобретает особую актуальность. Это связано с тем, что включение ребенка с особыми образовательными потребностями предъявляет новые требования к ее организации. Изменение касается технологических, организационно-методических, нравственно-психологических и других параметров. Возникает множество вопросов относительно качественных и количественных характеристик среды, достаточных и благоприятных для социализации и образования ее участников. Рассмотрим понятие и сущность категории «образовательная среда».

Образовательная среда – это система влияний и условий формирования личности; совокупность возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении (Ясвин В.А.). Категория «образовательная среда» связывает понимание образования как сферы социальной жизни, а среды как фактора образования (Баева И.А.).

Структуру образовательной среды представляют:

- пространственно-предметный компонент (архитектурно-пространственная организация жизнедеятельности субъектов);
- содержательно-методический компонент (концепции обучения и воспитания, образовательные программы, формы и технологии организации обучения и воспитания);
- коммуникативно-организационный компонент (особенности субъектов образовательной среды, психологический климат в коллективе, особенности управления).

Инклюзивная образовательная среда – вид образовательной среды, обеспечивающей всем субъектам образовательного процесса возможности для эффективного саморазвития. Предполагает решение проблемы образования детей с ограниченными возможностями за счет адаптации образовательного пространства к нуждам каждого ребенка, включая реформирование образовательного процесса, методическую гибкость и вариативность, благоприятный психологический климат, перепланировку учебных помещений так, чтобы они отвечали потребностям всех без исключения детей и обеспечивали, по возможности, полное участие детей в образовательном процессе.

На основе работ Е.А.Климова, В.А. Ясвина, Тарасова С.В., в которых предложены составляющие образовательной среды учреждения, можно выделить структуру инклюзивной образовательной среды как пространства социализации детей с различными возможностями и особенностями:

- **пространственно-предметный компонент** (материальные возможности учреждения - доступная (безбарьерная) архитектурно-пространственная организация; обеспеченность современными средствами и системами, соответствующими образовательным потребностям детей);
- **содержательно-методический компонент** (адаптированный индивидуальный маршрут развития ребенка, вариативность и гибкость образовательно-воспитательных методик, форм и средств);
- **коммуникативно-организационный компонент** (личностная и профессиональная готовность педагогов к работе в смешанной (интегрированной) группе,

благоприятный психологический климат в коллективе, управление командной деятельностью специалистов).

К условиям организации инклюзивной образовательной среды мы относим:

- *Преимственность дошкольного и школьного образования на уровне дидактических технологий, образовательных программ, воспитательного пространства учреждений).*

Создание гибкой и вариативной организационно-методической системы, адекватной образовательным потребностям детей с различными возможностями обеспечивается преимущественно системами дошкольного и школьного образования. Совместная деятельность специалистов детского сада и школы осуществляется как сотрудничество по выработке совместных решений в сфере создания педагогических условий инклюзии. Сотрудничество осуществляется в следующих формах: совместное проведение педагогических советов и совещаний, родительских собраний, воспитательных мероприятий, занятий в школе будущего первоклассника.

- *Комплексное и многоуровневое сопровождение участников образовательного процесса: педагога (научный руководитель, администрация), обучения детей (дефектолог, психолог, родители) и социализации детей (психолог, родители, волонтеры).*

Сопровождение участников образовательного процесса реализуется посредством следующих инновационных технологий, которые в совокупности реализуют комплексный разноуровневый характер сопровождения участников педагогического процесса:

- технология адаптации ребенка к новой образовательной ступени
- технология сопровождения педагога
- технология помощи ребенку в процессе обучения
- технология взаимодействия с семьей
- технология воспитания личности

Виды (направления) комплексного сопровождения:

- профилактика;
- диагностика (индивидуальная и групповая (скрининг));
- консультирование (индивидуальное и групповое);
- развивающая работа (индивидуальная и групповая);

- коррекционная работа (индивидуальная и групповая);
- психологическое просвещение и образование (повышение психолого-педагогической компетентности учащихся, администрации, педагогов, родителей).

В основе поддержки лежит метод комплексного сопровождения, реализующего четыре функции: диагностика возникающих у ребенка проблем; поиск информации о сути проблемы и способах ее разрешения; консультация на этапе принятия решения и выработке плана решения проблемы; помощь на этапе реализации решения проблемы.

Техническое обеспечение образовательного процесса как параметр безбарьерной среды. Для различных категорий детей предполагаются специальные технические средства (например, для детей с нарушенным слухом характеристики безбарьерной среды определяются наличием индивидуальных слуховых аппаратов (или кохлеарных имплантов), FM-систем, а также внедрением компьютерных технологий в учебный процесс, облегчающих освоение образовательной программы; для детей с нарушенным зрением необходима повышенная освещенность (не менее 1000 люкс) или местное освещение не менее 400-500 люкс, оптические средства – лупы, специальные устройства для использования компьютера, телевизионные увеличители, аудиооборудование для прослушивания «говорящих книг», учебные материалы с использованием шрифта Брайля).

Среди принципов построения инклюзивного образовательного пространства основными, на наш взгляд, выступают:

- *Раннее включение в инклюзивную среду.* Это обеспечивает возможность абилитации, то есть первоначального формирования способностей к социальному взаимодействию;
- *Коррекционная помощь.* Ребенок с нарушениями развития обладает компенсаторными возможностями, важно их «включить», опираться на них в построении образовательно-воспитательного процесса. Ребенок, как правило, быстро адаптируется к социальной среде, однако, он требует организации поддерживающего пространства и специального сопровождения (что также выступает в качестве условий, учитывающих его особые потребности).

- *Индивидуальная направленность образования.* Ребенок с нарушениями может осваивать общую для всех образовательную программу, что является важным условием его включения в жизнедеятельность детского коллектива. При необходимости разрабатывается индивидуальный образовательный маршрут в зависимости от особенностей, глубины дефекта и возможностей ребенка. Маршрут должен быть гибким, ориентироваться на зону ближайшего развития, предусматривать формирование речевых умений, основных видов познавательной деятельности соответственно возрасту, развитие социальных умений.
- *Командный способ работы.* Специалистам, педагогам, родителям необходимо работать в тесной взаимосвязи (по командному принципу), что предполагает совместное построение целей и задач деятельности в отношении каждого ребенка, совместное обсуждение особенностей ребенка, его возможностей, процесса его движения в развитии и освоении социально-педагогического пространства.
- *Активность родителей, их ответственность за результаты развития ребенка.* Родители являются полноправными членами команды, поэтому им должна быть предоставлена возможность принимать активное участие в обсуждении педагогического процесса, его динамики и коррекции.
- *Приоритет социализации как процесса и результата инклюзии.* Главным целевым компонентом в работе является формирование социальных умений ребенка, освоение им опыта социальных отношений. Ребенок должен научиться принимать активное участие во всех видах деятельности детей, не бояться проявлять себя, высказывать свое мнение, найти себе друзей; развивая межличностные отношения, научить других детей принимать себя таким, какой есть. А это, в свою очередь, возможно при достаточном уровне личностного и познавательного развития ребенка.
- Развитие позитивных межличностных отношений не является спонтанным процессом, это также выступает предметом специальной работы педагогов.

Одной из системообразующих характеристик эффективной образовательной среды выступает ее безопасность (физическая и

психологическая). Психологически безопасной средой можно считать такую среду, в которой большинство участников имеют положительное отношение к ней; высокие показатели индекса удовлетворенности взаимодействием и защищенности от психологического насилия (Баева И.А., Лактионова Е.Б.). В контексте проблемы построения и функционирования инклюзивной образовательной среды указанный аспект требует специальной разработки и обоснования.

Литература:

1. Бондырева С.К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства: Избр.труды. – 2-е изд. – М.: Изд-во МПСИ, 2005.
2. Инклюзивное образование: методология, практика, технология: Материалы международной научно-практической конференции (20-22 июня 2011, Москва) /Моск.гор.психол.-пед.ун-т; Редкол.: С.В.Алехина и др. – М.: МГППУ, 20011.
3. Инклюзивное образование: проблемы, поиски, решения: Материалы международной научно-практической конференции, г. Якутск (сентябрь 20011г.) / Отв. Ред. Е.И.Михайлова, Якутск: Офсет, 2011.
4. Назарова Н. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Социальная педагогика. 2010. №1 С. 77-88.
5. Педагогическая психология: Учебное пособие / Под ред. Л.А.Регуш, А.В.Орловой. – СПб.: Питер, 2010.
6. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: Методическое пособие / Под общ.ред. С.В.Алехиной, М.М.Семаго. – М.: МГППУ, 2012.
7. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001.

Практический модуль: Практика инклюзивного образования в России и за рубежом

Тема 4. Нормативно-правовые основы инклюзивного образования

Международные акты, (подписанные СССР или Российской Федерацией); федеральные (Конституция, законы); правительственные (постановления, распоряжения); ведомственные (Министерства науки и образования РФ); региональные (правительственные и ведомственные) нормативные акты

Варианты заданий:

- познакомьтесь с содержанием нормативно-правовых актов, лежащих в основе инклюзивной практики (Приложение 2), подготовьте их аннотацию;
- используя Интернет-источники, изучите законы об образовании в зарубежных странах (на выбор), подготовьте их аннотации. Сравните законодательную базу в области образования в России и в зарубежных странах: определите общие подходы и специфику;
- познакомьтесь с материалами Приложения 2, сформулируйте вопросы от имени: руководителя образовательного учреждения, педагога, родителя, воспитывающего ребенка с ОВЗ, родителя, воспитывающего ребенка, не имеющего отклонения в развитии;
- подготовьте материалы для «юридической консультации» педагогов и родителей;
- определите перечень документов, необходимых образовательному учреждению для развития инклюзивной практики;
- подготовьтесь к дискуссии по проблемам реализации права лиц с ОВЗ на образование.

Варианты методик проведения занятия:

- юридическая консультация (участники выступают в роли консультантов и клиентов, заранее подготовив вопросы для обсуждения);
- деловая игра «Парламентские слушания» (участники заранее готовят доклады на парламентские слушания, включая вопросы нормативно-правового обеспечения инклюзивного образования, раскрывают существующие проблемы реализации права на образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, формулируют предложения по улучшению ситуации образования лиц с ОВЗ);
- круглый стол (участники выбирают роли представителей органов управления образованием, министерства социальной защиты населения, руководителей образовательных учреждений, родителей, педагогов, психологов). Заранее предлагается проблематика обсуждения, участники в соответствии с выбранными ролями готовят сообщения;
- дискуссия (участники заранее выделяют дискуссионную проблему, определяют позиции, готовят аргументы в защиту).

Литература:

1. Инклюзивное образование: методология, практика, технология: 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. – 244с.
2. Назарова Н. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Социальная педагогика. 2010. №1 С. 77-88.
3. Ларионов, др. Права граждан с ментальными особенностями в вопросах и ответах. Юридическое пособие для людей с инвалидностью и членов их семей. – М., РООИ «Перспектива», 2011.
4. www.perspektiva.ru

Тема 5. Реализация инклюзивной практики в зарубежных странах и в России

Развитие идей инклюзии и опыта инклюзивного образования за рубежом. Инклюзивное образование как современная Российская инновационная образовательная система. Характеристика вариантов инклюзивных образовательных моделей в зарубежных и отечественных образовательных системах.

Варианты заданий:

- подготовьте сообщения, отражающее развитие практики инклюзии в зарубежных странах;
- обобщите опыт внедрения инклюзивного образования: выделите пути развития инклюзии в зарубежных странах, попытайтесь типологизировать варианты развития инклюзивной практики;
- дайте характеристику моделей интеграции, предложенных отечественной педагогикой (используйте материалы Приложения 3);
- проанализируйте «путь» России к практике инклюзии, выделите общие тенденции, типичные для всех стран и особенности развития отечественной модели;
- обоснуйте необходимость сохранения вариативности в системе образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальное образование, инклюзивное образование, образовательная интеграция, мейнстриминг);
- подготовьтесь к дискуссии «Инклюзивное образование: за и против». Выбрав позицию, сформулируйте основные доводы. Определите риски инклюзивного образования и возможные способы их преодоления.

Варианты методик проведения занятия:

- научно-практическая конференция (участники представляют доклады, в которых обобщен и проанализирован опыт инклюзивного образования в различных странах);
- деловая игра «Путешествие» (участники «путешествуют» по различным странам, где «представители» страны знакомят с моделями реализации инклюзивного образования. Задача

игроков как можно шире представить друг другу зарубежный и отечественный опыт);

- дебаты (участники делятся на мини-команды, представляют опыт образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в различных странах и отстаивают его эффективность в сравнении с другими);
- пресс-конференция (участники выступают в роли представителей системы образования разных стран, другие участники – в роли журналистов, задающих вопросы. Итогом работы является составление и презентация статей журналистов об образовании детей с ограниченными возможностями здоровья в различных странах).

Литература:

1. Малофеев Н.Н. Западная Европа: эволюция отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии. – М.: «Экзамен», 2003.
2. Малофеев Н.Н. Западноевропейский опыт сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях интегрированного обучения // Дефектология. 2005. №5.
3. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования. Главы из книги/ Перев. с англ. – М.: РООИ «Перспектива», 2011.
4. Назарова Н.Н., Моргачева Е.Н., Фуряева Т.В. Сравнительная специальная педагогика. – М.: «Академия», 2011.
5. Фуряева Т.В. Педагогика интеграции за рубежом: Монография. Красноярск, 2005.
6. Р. Н. Жаворонков Технология высшего инклюзивного образования инвалидов, применяемая в Соединенных Штатах Америки Электронный журнал «Психологическая наука и образование» № 5 2010. www.psyedu.ru

Тема 6. Организация педагогического процесса с учетом принципов инклюзии

Концептуальные положения инклюзивной практики. Модели интегрированного, инклюзивного образования. Организационно-управленческие аспекты инклюзивного образования. Условия внедрения инклюзивных практик. Психолого-педагогическое сопровождение участников образовательного процесса. Опыт внедрения интегрированного инклюзивного образования в г. Ижевске.

Варианты заданий:

- на основе анализа литературы, выделите концептуальные положения и принципы реализации образовательной инклюзии;
- изучите работы Л.С.Выготского, А.Адлера, подготовьтесь к коллоквиуму по данным научным трудам;
- охарактеризуйте цели и задачи инклюзивного образования для разных субъектов образовательного процесса;
- определите и обоснуйте условия организации и внедрения инклюзивной практики в образовательное учреждение;
- сконструируйте модель управления инновационной практикой на базе образовательного учреждения;
- познакомьтесь с опытом организации инклюзивного образования в условиях МБОУ «Детский сад №186» г.Ижевска, МБОУ СОШ № 77 г.Ижевска, МБОУ СОШ № 53 г. Ижевска (составьте вопросы и проведите опрос (интервью) руководителей данных образовательных учреждений, педагогов, родителей, детей по интересующим вас вопросам относительно реализации инклюзивной практики; обобщите полученные данные, подготовьте сообщение по результатам работы);
- проанализируйте имеющиеся условия реализации инклюзивной практики в образовательных учреждениях (сформулируйте рекомендации по улучшению условий, обеспечивающих реализацию образовательных потребностей детей в данных учреждениях);
- сконструируйте модель инклюзивной образовательной практики, реализуемой на базе данных учреждений

(используйте материалы Приложения 4), сравните опыт работы данных учреждений с зарубежными и отечественными моделями;

- выделите и проанализируйте применяемые технологии инклюзии в данных учреждениях;
- на основе анализа литературы, знакомства с опытом, спроектируйте собственную модель инклюзивной практики (как бы вы организовали педагогический процесс инклюзивного образования).

Варианты методик проведения занятия:

- коллоквиум по работам Л.С.Выготского, А.Адлера (участники изучают труды авторов и готовятся к обсуждению их основных положений, сравнительному анализу подходов, актуальности идей для современной практики);
- научно-практическая конференция (предварительно планируется формат конференции – пленарное заседание, круглые столы, секции и т.д. Участники готовят доклады и сообщения, соответствующие формату конференции);
- круглый стол (участники выступают в роли специалистов, осуществляющих инклюзивное образование, представляют и обсуждают имеющийся опыт, перспективы развития инклюзивных практик);
- презентация опыта (участники представляют результаты знакомства с опытом реализации инклюзивного образования, обозначают достижения, трудности, формулируют рекомендации);
- консультация для родителей, имеющих ребенка с ограниченными возможностями здоровья (участники делятся на консультантов и родителей, родители обозначают особенности развития и образовательные потребности детей, консультанты дают рекомендации относительно выбора модели и траектории образования детей).

Литература:

1. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов. – Ростов н/Дону.: Феникс, 1998.

2. Адлер А. О неврическом характере / Под ред. Э.В.Соколова. – СПб.: Университетская книга, 1997.
3. Вайткявичене А. Компаративный анализ индивидуальной психологии А.Адлера и теории компенсации дефекта Л. Выготского – модель психосоциального развития лиц с ограниченными возможностями здоровья// Актуальные проблемы психологической реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья: Коллективная монография / Отв. ред. А.М. Щербакова. – М.: МГППУ, 2011.
4. Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в программы дополнительного образования: Методические рекомендации / Под ред. А.Ю. Шеманова. – М.: ГБОУ г.Москвы Центр образования № 491 «Марьино», МГППУ, 2012.
5. Выготский Л.С. Основы дефектологии. – СПб.: Лань, 2003.
6. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. – М.: Просвещение, 1995.
7. Инклюзивное образование. Выпуск 1-5 / Сост. С.В. Алехина, Н.Я. Семаго, А.К. Фадина. – М.: Центр «Школьная книга», 2010.
8. Опыт работы интегрированного детского сада / Составители В.В. Алексеева, И.В. Сошина. – М.: МГППУ, 2007.
9. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: Методическое пособие / Под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. – М.: МГППУ, 2012.
10. Создание специальных условий для детей с нарушениями слуха в общеобразовательных учреждениях: Методический сборник / Отв.ред. С.В. Алехина // Под ред. Е.В. Самсоновой. – М.: МГППУ, 2012.

Проективный модуль: Технологии инклюзивного образования

Тема 7. Моделирование и апробация инклюзивных практик

Технологии инклюзии в системе дошкольного образования и воспитания. Технологии инклюзии в условиях средней общеобразовательной школы. Технологии инклюзивного образования в ВУЗе. Инклюзия в условиях дополнительного образования. Технологии психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса.

Варианты заданий:

- посетите занятия в детском саду, школе, опишите технологии проведения (работу педагога, деятельность детей на занятии, предлагаемые задания, последовательность, формы и приемы взаимодействия);
- познакомьтесь с работой психолога, социального педагога, тьютора в образовательном учреждении, опишите технологию деятельности по сопровождению участников образовательного процесса; сформулируйте рекомендации;
- изучите программы обучения (воспитания), реализуемые в образовательном учреждении, познакомьтесь с индивидуальными образовательными маршрутами, составленными для детей с ограниченными возможностями здоровья, проанализируйте предлагаемую ребенку помощь;
- выберите из методических пособий описание технологии занятий специалистов в инклюзивной группе, проанализируйте особенности работы;
- разработайте собственное занятие с детьми в инклюзивной группе, по согласованию с педагогом, проведите занятие или элемент занятия, проанализируйте свою работу, результатами поделитесь в группе;
- используя Интернет-источники, представьте опыт и технологии инклюзивного образования студентов ВУЗов; поинтересуйтесь, какие имеются условия для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья в нашем университете (сколько и на каких факультетах обучаются студенты, какие им предложены формы обучения, какие

реализуются способы поддержки студентов в процессе образования); сформулируйте рекомендации;

- определите роль дополнительного образования в социализации и самореализации детей с ограниченными возможностями здоровья. Проанализируйте имеющийся в регионе опыт деятельности специалистов дополнительного образования с детьми и подростками с особыми образовательными потребностями.

Варианты методик проведения занятия:

- консилиум (участники заранее выбирают конкретный случай – ситуацию ребенка, изучают документы, особенности развития ребенка, его возможности; в ходе консилиума участники предлагают для обсуждения конкретные изученные ситуации, обсуждают возможную образовательную траекторию развития ребенка, необходимую помощь, составляют рекомендации);
- педагогический совет (участники делятся результатами практической работы в ходе посещения занятий в образовательном учреждении, проводят педагогический совет с целью обозначить достижения и трудности, по итогам совета выносятся решения о перспективах работы с детьми);
- мастер-класс (участники готовят занятия, демонстрируя методические приемы, технологию проведения занятий с детьми в инклюзивной группе. При подготовке используют результаты наблюдения, изучения опыта деятельности педагогов и работы с методической литературой);
- методический совет (участники демонстрируют разработки собственных занятий с детьми, проводят обсуждение наиболее эффективных приемов и методов работы).

Литература:

1. Бондарь Т.А., Захарова И.Ю., др. Подготовка к школе детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы: от индивидуальных занятий к обучению в классе. – М.: Теревинф, 2012.
2. Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в программы дополнительного образования: Методические

- рекомендации / Под ред. А.Ю. Шеманова. – М.: ГБОУ г. Москвы Центр образования № 491 «Марьино», МГППУ, 2012.
3. Инклюзивное образование. Выпуск 1-5 / Сост. С.В.Алехина, Н.Я.Семаго, А.К.Фадина. – М.: Центр «Школьная книга», 2010.
 4. Инклюзивное образование: методология, практика, технология: 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.
 5. Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: Сборник материалов II Международной научно-практической конференции / Отв. ред. Алехина С.В. – М.: ООО «Буки Веди», 2013.
 6. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования. Главы из книги. / Ред. Н.Борисова. – М.: РООИ «Перспектива», 2011.
 7. Нормализация условий воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования: Методическое пособие. – М., МГППУ, 2011.
 8. Сансон Патрик Психопедагогика и аутизм: опыт работы с детьми и взрослыми. Изд. 3-е. – М.: Теревинф, 2012.
 9. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: Методическое пособие / Под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. – М.: МГППУ, 2012.

Тема 8. Оценка результативности инклюзивного образования

Способы и критерии оценки результативности деятельности коллектива, реализующего инклюзивную практику. Методики диагностики познавательной сферы личности, социальных умений ребенка и внутригрупповых отношений.

Варианты заданий:

- обозначьте проблемы целеполагания в современной педагогической науке и практике; определите критерии и требования к постановке целей образования; проанализируйте цели инклюзивного образования, определите степень их достижения в современной образовательной практике;

- выделите критерии и параметры оценки результатов инклюзивной практики; определите способы диагностики личности (познавательной сферы и социальных умений детей дошкольного, младшего школьного, подросткового возраста); диагностика инклюзивной образовательной среды (согласно ее параметрам); изучения внутригрупповых отношений; диагностики профессионализма педагога, работающего в инклюзивной группе; диагностика родительской компетентности;
- используя методы педагогического наблюдения, методики диагностики личности ребенка и внутригрупповых отношений, выявите особенности развития ребенка с ОВЗ в условиях инклюзивного образования; по результатам диагностики подготовьте сообщения, выделив достижения и затруднения детей, предложите способы помощи.
- опишите комплекс компетенций, необходимых педагогу для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья; выделите затруднения педагогов, реализующих практику инклюзии, определите способы их преодоления;
- выявите трудности родителей, сопровождающих образование детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии, определите способы поддержки родителей;
- сформулируйте рекомендации по оценке практики образовательной инклюзии;

Варианты методик проведения занятия:

- форум (участники форума – педагоги, обсуждающие проблемы профессионального развития в условиях инклюзивного образования);
- телевизионная передача (выбрав тип передачи, определив ее ход и роли, участники популяризируют идеи и практику инклюзивного образования);
- лаборатория психолога (участники представляют друг другу результаты проведенной диагностики, проводят обсуждение, формулируют друг другу рекомендации относительно проделанной работы);
- консультация педагога-психолога (участники заранее предлагают друг другу ситуации, требующие разрешения, на

занятия представляют результаты анализа ситуации, предлагают варианты ее решения);

- психолого-медико-педагогическая комиссия (участники выступают в роли специалистов, анализируют полученные результаты диагностики особенностей личностного и познавательного развития конкретного ребенка, в итоге формулируют заключение).

Литература:

1. Аслаева Р.Г. Концептуальная модель подготовки будущих дефектологов в педагогическом вузе. Монография. – Уфа: Изд-во «Здравоохранение Башкортостана», 2011.
2. Инклюзивное образование. Выпуск 1-5 / Сост. С.В.Алехина, Н.Я.Семаго, А.К.Фадина. – М.: Центр «Школьная книга», 2010.
3. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников. Издание 2-е, исправленное и дополненное / Под общ. ред. Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. – М.: В.Секачев, 2013.
4. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Организация и содержание деятельности психолога специального образования: Методическое пособие. – М.: АРКТИ, 2005.
5. Яковлева И.М. Формирование профессиональной компетентности учителя-олигофренопедагога. Монография. – М.: Изд-во «Спутник+», 2009.

Методические рекомендации студентам

1. В начале изучения дисциплины важно сформулировать цели – что предполагается достичь в ходе занятий, какие освоить знания и умения. Компетенции, которые необходимо освоить в ходе обучения, заданы Федеральным государственным стандартом, так же их конкретизирует преподаватель. Студент обозначает индивидуальные цели. Это важно, так как целеполагание влияет на выбор заданий, которые студент выполняет в ходе изучения курса.

2. Обучение в рамках курса предполагает выполнение заданий теоретического и практического характера. Выполнение заданий теоретической направленности связано с анализом научно-

методической литературы, поиском проблематики, формулированием и обоснованием собственной точки зрения. Задания практического характера предполагают изучение опыта деятельности специалистов, исследование процессов, происходящих в образовательном пространстве, диагностику личности и деятельности ребенка, изучение документации, взаимодействие с детьми и педагогами, родителями. Большая роль в ходе обучения отводится анализу и решению конкретных практических ситуаций, моделированию способов деятельности, поиску эффективных приемов взаимодействия с участниками образовательного процесса.

3. При разработке курса мы исходили из того, что формирование профессиональных компетенций магистранта наиболее эффективно в условиях реального педагогического процесса, поэтому большинство практических заданий выполняются на базе образовательных учреждений, реализующих практику инклюзии. Важно, чтобы магистрант включился в реальные ситуации профессиональной деятельности специалистов, сумел выстроить профессиональное общение с участниками образовательного процесса.

4. Большинство заданий выполняются магистрантом самостоятельно под руководством преподавателя и специалиста учреждения. Результаты выполнения заданий обсуждаются в ходе групповой работы на практических занятиях. В ходе обучения значительная роль отводится групповому взаимодействию, совместному определению форм и способов проведения практических занятий. При выборе форм работы можно руководствоваться теми, которые предложены преподавателем, поощряется инициатива студентов в нахождении интересных методик совместной работы.

5. Технология обучения предполагает максимальную самостоятельность магистрантов при подготовке и проведении практических занятий. В ходе обучения каждый магистрант выступает в роли ведущего. Темы распределяются магистрантами по желанию. Ведущий заранее консультируется с преподавателем относительно предстоящего занятия. В ходе консультации обсуждаются:

- цели и задачи занятия;
- формы, методы, приемы и алгоритм его проведения;

- предлагаемое к обсуждению содержание согласно теме занятия;
- характер и содержание заданий, которые получают магистранты к предстоящему занятию;
- рекомендуемые источники;
- модели, схемы, ситуации, которые будут обсуждаться в ходе занятия;
- смыслы и акценты, которые необходимо «расставить» в ходе изучения темы;
- способы обобщения изученного в ходе занятия материала.

Результатом консультации становится методическая разработка предстоящего занятия, которая утверждается преподавателем. Подготовку занятия ведущему целесообразно начать за 2-3 недели до предстоящего занятия, чтобы студенты успели получить задания и подготовиться.

6. Форма проведения и требования к зачету по дисциплине обсуждаются в группе. Обязательными требованиями к зачету по дисциплине являются:

- разработка и проведение занятия в группе;
- выполнение практических заданий на базе учреждений по каждой теме (уровень их выполнения и критерии оценки обсуждаются совместно с преподавателем, магистрантами и специалистами учреждений);
- публичная защита проделанной работы с обсуждением в ходе групповой работы.

Методические рекомендации преподавателю

1. При выборе технологии обучения необходимо ориентироваться на интерактивные способы, позволяющие развивать активность магистранта в образовательной деятельности. В основе интерактивных методов обучения, несомненно, лежит ДИАЛОГ. Основное назначение диалогической педагогической деятельности заключается в создании такой среды, которая способствует накоплению диалогического опыта решения личностью гуманитарных проблем (Белова С.В., 2002). Реализация педагогом деятельности на основе диалога требует: внимание к

субъективному миру обучающегося; осмысление педагогической реальности как взаимосвязи всех ее участников – на «перекрестке» вопросов, стремлений, возможностей, затруднений, ценностей и смыслов; определение целей и задач, содержания и методик образования в системе межсубъектного взаимодействия; построение опыта личностно-развивающей коммуникации.

Приоритетность развития опыта диалогического взаимодействия диктуется спецификой предмета и содержанием курса. Возможно, магистрант в ходе изучения курса впервые встретится с проблемой взаимодействия с детьми с ограниченными возможностями здоровья и будет изучать опыт их обучения и социализации. Тогда ему предстоит сформировать представление об особенностях, специальных запросах и специфических проявлениях развития личности и деятельности данной категории детей. Важно, чтобы первый опыт погружения магистранта в проблематику воспитания, социализации и образования детей в условиях специального и инклюзивного образования способствовал формированию гуманистической и оптимистичной педагогической позиции, процессам саморазвития, актуализации личностного потенциала будущего педагога-психолога. Поэтому основой курса должна стать философия диалога как фундамента формирования отношения будущего магистра к участникам инклюзивного образовательного процесса. Выступая в качестве субъекта психолого-педагогического сопровождения, будущему магистру необходимо посредством личной и профессиональной позиции развивать диалогичность как культуру организации социально-образовательной среды, в пространстве которой учитываются и принимаются во внимание любые потребности и особенности ребенка, в том числе, ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

2. В процессе преподавания курса важно способствовать развитию у магистрантов компетенций, а именно, совокупности знаний, умений, способностей и готовности к осуществлению профессиональной деятельности в условиях инклюзивной образовательной среды. Обучение должно быть ориентировано не столько на трансляцию знаний и контроль его формального усвоения обучаемым, сколько на организацию мотивированной самостоятельной практикоориентированной учебной деятельности, результаты которой предъявляются в конкретном социально

значимом продукте и засчитываются как основной образовательный продукт и основа для академической аттестации. Следовательно, преподавателю необходимо выступать не столько в роли транслятора академических знаний (в современных условиях образования студент без труда может использовать многочисленные источники информации по интересующим его темам), сколько в роли организатора совместной учебно-познавательной деятельности, что предполагает четкую ориентацию студента в учебном материале, поэтапное планирование и осуществление его самостоятельного продвижения в ходе освоения дисциплины. Важно грамотно формулировать цели обучения, при этом в процессе целеполагания должен принимать участие сам магистрант. Важно так же помочь магистранту спланировать и осуществить процесс применения знаний в процессе решения практических задач.

3. Задания и формы работы подобраны таким образом, чтобы их выполнение способствовало формированию профессиональных компетенций. В процессе работы важно сочетать предъявление заданий теоретического и практического характера, выполняемых непосредственно на базе учреждений. Поэтому перед работой в рамках курса необходимо с руководством и специалистами учреждений обсудить цели и задачи деятельности, которые студенты будут выполнять на базе учреждений, важно, чтобы студент мог посещать занятия педагогов, имел возможность общения и взаимодействия с детьми, родителями и специалистами, ознакомления с учебной документацией. Работа на базе учреждений с непосредственными участниками педагогического процесса способствует формированию заявленных профессиональных компетенций, позволяет студенту проявить себя в конкретных ситуациях профессионального взаимодействия, встретиться с жизненными проблемами, возникающими в образовательном процессе. Преподаватель в ходе курса должен помочь осмыслить происходящие процессы, грамотно направить студента в ходе взаимодействия студента с участниками образовательного процесса.

4. При выборе конкретной методики обучения важно учитывать уровень подготовленности магистранта. Магистратура – это вторая ступень высшего образования, следовательно, у обучающегося должны быть сформированы на достаточно высоком

уровне организаторские, коммуникативные и учебные компетенции, которые необходимо развивать в процессе освоения нового курса. Поэтому в ходе практических занятий большая роль отводится групповым и самостоятельным формам работы. Следует учитывать, что инклюзия – инновационный процесс для современного российского образования, вызывает многочисленные споры и сопротивление. Имеющийся опыт его реализации, как правило, носит локальный характер, и реализуется в форме экспериментальных проектов. Педагоги и специалисты, реализующие инклюзию, испытывают значительные затруднения и проблемы как психологического, так и методического характера. Целесообразно погружать магистранта в обсуждение возникающих противоречий, анализировать и оценивать позитивные моменты, негативный опыт, риски, связанные с инновационной практикой. Результатом совместного поиска должно выступить конструирование идей, способов разрешения противоречий, что в целом способствует развитию исследовательского мышления будущего магистра и соответствует задачам его подготовки.

Таким образом, в ходе преподавания данного курса предметом особой заботы выступают:

- развитие гуманной педагогической позиции магистранта;
- направленность на самораскрытие в ходе диалогично выстроенного образовательного процесса;
- формирование компетенций, необходимых для психолого-педагогического сопровождения ребенка, специалистов и семьи в ходе специального и инклюзивного образования;
- развитие общеучебных компетенций, включающих целеполагание, поиск личностных и профессиональных смыслов, актуализацию внутренних ресурсов личности, организационные и коммуникативные компетенции.

Рекомендуется следующие **организационные формы** проведения практических занятий:

Семинар - групповое практическое занятие под руководством преподавателя, в ходе которого обсуждаются теоретические положения изучаемого материала, уточняются позиции авторов научных концепций, осуществляется работа по осмыслению категориального аппарата изучаемой науки, по определению собственной позиции студентов по отношению к изучаемым проблемам.

Групповая дискуссия – обсуждение в группе какого-либо спорного вопроса, проблемы. Организация групповой дискуссии предполагает сосуществование различных точек зрения на ту или иную проблему, тот или иной аспект научного знания и социальной практики.

Коллоквиум – беседа преподавателя со студентами с целью выяснения их знаний. Подготовка к коллоквиуму предполагает серьезную самостоятельную работу студентов над монографией или серией статей заданного содержания. На коллоквиуме также могут заслушиваться и обсуждаться научные доклады, подготовленные студентами.

Консультация – оказание помощи советами и рекомендациями людям, нуждающимся в этой помощи, со стороны профессионально подготовленных специалистов. Консультация как форма проведения практического занятия предполагает обсуждение проблем, с которыми сталкиваются подростки, их родители и педагоги. Ведется поиск решения обозначенных вопросов с опорой на теоретические знания и практический опыт будущих специалистов.

Творческая лаборатория – (лаборатория – учреждение, отдел, где проводятся научные и технические опыты, экспериментальные исследования). Как форма практического занятия творческая лаборатория предполагает создание условий для творческого экспериментирования студентов, открытия внутренней стороны творческой познавательной деятельности. Содержанием деятельности может выступать работа с терминами и понятиями, разработка правил и критериев взаимодействия специалистов с подростками; определение принципов обсуждения студентами возникающих вопросов и др.

Деловая игра – форма воссоздания предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирование профессиональных отношений и ситуаций. Эта форма практического занятия позволяет имитировать модель будущей деятельности специалиста: проведение занятий, ситуаций общения с подростками, разрешения их конфликтов и др., в процессе которого студенты отрабатывают необходимые профессиональные умения.

Научная конференция – собрание, совещание представителей каких-либо организаций, групп, ученых для обсуждения

определенных (часто теоретических) вопросов. Конференция как форма проведения практического занятия – это подведение итогов деятельности студентов. Здесь могут быть представлены и результаты работы с литературой, и результаты проведенного мини-исследования, и выступления, обобщающие содержание учебно-познавательной деятельности в ходе освоения курса.

Вопросы для самоконтроля

1. Определите общее и особенное в характеристике категорий «интеграция», «мейнстриминг», «инклюзия».
2. Охарактеризуйте основные теоретико-методологические подходы современной психолого-педагогической науки: выделите ключевые положения; соотнести выделенные положения с идеями и принципами инклюзивного подхода к образованию.
3. Обоснуйте междисциплинарный характер методологии построения инклюзивного образования.
4. Выделите ключевые теоретические положения, лежащие в основе инклюзивного образования.
5. Дайте оценку нормативно-правовому обеспечению инклюзивного образования.
6. Объясните, чем вызвана необходимость развития процесса инклюзии в обществе.
7. Исходя из основных идей инклюзивного подхода в образовании, сформулируйте основные его принципы.
8. Опишите структуру инклюзивной образовательной среды.
9. Выделите необходимые условия построения инклюзивной образовательной среды.
10. Сформулируйте основные вопросы, требующие научно-практической разработки в связи с проблемой организации инклюзивной образовательной среды.
11. Проведите сравнительную характеристику зарубежного и отечественного опыта инклюзивного образования.
12. Опишите формы и способы взаимодействия специалистов, осуществляющих сопровождение детей в инклюзивном образовании.

13. Обоснуйте принципы и способы разработки профилактических и коррекционно-развивающих программ для детей с ограниченными возможностями здоровья.
14. Приведите примеры успешного опыта совместного обучения и воспитания детей с нормальным развитием и детей с ограниченными возможностями здоровья.
15. Определите цели, содержание и способы работы команды специалистов инклюзивного образовательного учреждения.
16. Представьте различные мнения ученых и практиков о возможностях и «границах» инклюзивного обучения. Сформулируйте свое видение перспектив развития инклюзии в России.
17. Опишите варианты инклюзивных практик.
18. Предложите принципы построения технологий поддержки участников инклюзивного образования.
19. Обоснуйте критерии оценки эффективности образовательной практики.
20. Выделите противоречия и риски инклюзивного образования и обозначьте пути их разрешения.

Учебно-методическое обеспечение дисциплины

Основная литература:

1. Выготский Л.С. Основы дефектологии. – СПб.: Лань, 2003.
2. Интегрированное образование лиц с ограниченными возможностями: определение основных категорий и концептуальных подходов [Электронный ресурс] / Т.Ф. Вострокнутова, А.С. Сунцова // Казанский педагогический журнал. - 2009. - № 2. - С. 90-94. - Библиогр.: с. 94 (12 назв.). - Режим доступа: <http://elibrary.udsu.ru/xmlui/handle/123456789/7900>.
3. Ковалев Е.В., Староверова М.С. Образовательная интеграция (инклюзия) как закономерный этап развития системы образования // Инклюзивное образование. Выпуск 1. – М.: Центр «Школьная книга», 2010.

4. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования. Главы из книги. / Ред. Н. Борисова. – М.: РООИ «Перспектива», 2011.
5. Нормализация условий воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования: Методическое пособие. – М., МГППУ, 2011.
6. Опыт инклюзивного образования детей с нарушениями слуха [Электронный ресурс] / А.С. Сунцова // Инклюзивное образование: проблемы, поиски, решения: материалы междунар. науч.-практ. конф., г. Якутск, сент. 2011 г. / отв. ред. Е. И. Михайлова. - Якутск: Офсет, 2011. - С. 90-92. - Режим доступа: <http://elibrary.udsu.ru/xmlui/handle/123456789/7765>.
7. Организация инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья: Учебное пособие / Отв. ред. С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова. – М.: МГППУ, 2013.
8. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: Методическое пособие / Под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. – М.: МГППУ, 2012.

Дополнительная литература:

1. Актуальные проблемы психологической реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья. Материалы международной научно-практической конференции. М.: МГППУ. 2011.
2. Богомолова Л.И. Диалог как методологический принцип педагогической антропологии // Педагогическая антропология: концептуальные основания и междисциплинарный контекст. Материалы Международной научной конференции (Москва, 30 сентября – 2 октября 2002 г.) / Сост. В.Г. Безрогов, Е.Г. Ильяшенко, И.А. Кондратьева. М.: Изд-во УРАО, 2002. С. 38-40.
3. Инклюзивное образование. Выпуск 1. / Сост. С.В. Алехина, Н.Я. Семаго, А.К. Фадина. М.: Центр «Школьная книга», 2010.
4. Инклюзивное образование: методология, практика, технология: 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.
5. Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: Сборник материалов II Международной научно-практической конференции / Отв. ред. С.В. Алехина. – М.: ООО «Буки Веди», 2013.
 6. Инклюзивное образование: проблемы, поиски, решения: Материалы международной научно-практической конференции, г. Якутск (сентябрь 2011г.) / Отв. Ред. Е.И. Михайлова, Якутск: Офсет, 2011.
 7. Назарова Н.Н. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Социальная педагогика. 2010. № 1. С.77-87.
 8. Педагогическая психология: Учебное пособие / Под ред. Л.А. Регуш, А.В. Орловой. – СПб.: Питер, 2010.
 9. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Организация и содержание деятельности психолога специального образования: Методическое пособие. – М.: АРКТИ, 2005.
 10. Сунцова А.С. Если у ребенка нарушен слух... СПб.: ООО «Издательство «Детство-пресс», 2011.
 11. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001.

Периодические издания

Журнал «Дефектология»

Журнал «Интеграция в образовании»

International Journal of Inclusive Education Международный журнал инклюзивного образования

Research in Developmental Disabilities Исследования отклонений в развитии

Procedia Social and Behavioral Sciences Социальные науки и науки о поведении, «Процедиа»

Journal of School Psychology Журнал школьной психологии

Rehabilitation Psychology Психология реабилитации

Learning Disabilities Research and Practice Исследования и практика обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья

International Journal of Educational Development Международный журнал развития образования

Интернет-источники

www.psyedu.ru

www.perspektiva.ru

<http://www.dislife.ru/flow/theme/4696/>

http://school.msk.ort.ru/integration/index.php?p=teor_inkluziv_obrazov

<http://zdd.1september.ru/articlef.php?ID=200801204>

<http://zdd.1september.ru/articlef.php?ID=200801204>

<http://www.pravmir.ru/invalidy-yazyk-ietiket/>

http://school.msk.ort.ru/integration/index.php?p=teor_10ope

[http://zdd.1september.ru/articlef.php?ID=200801203,](http://zdd.1september.ru/articlef.php?ID=200801203)

<http://perspektiva-inva.ru/index.php?id=296>

<http://efaspb.narod.ru/matelials.htm>

<http://obrazovanie.perspektiva-inva.ru/?315>

<http://almanah.ikprao.ru/almanah/editors.htm>

<http://www.unesco.ru/>

http://vss.nlr.ru/archive_catalog.php

Приложения

Приложение 1

Требования Федерального государственного образовательного стандарта к уровню подготовки магистра по направлению 050400 «Психолого-педагогическое образование»

В соответствии с требованиями ФГОС, магистр по направлению подготовки 050400.68 «Психолого-педагогическое образование» должен быть подготовлен к решению профессиональных задач:

В области психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в специальном и *инклюзивном образовании*:

контроль за ходом психического развития воспитанников с ОВЗ в образовательных учреждениях различных типов и видов;

подбор и модификация психолого-педагогических и стандартизированных методов психологической диагностики для обследования детей с сенсорными, речевыми, двигательными и интеллектуальными нарушениями разного возраста;

психологическая диагностика детей с разными типами ОВЗ в психолого-медико-социальных комиссиях и центрах;

психологическая оценка эффективности содержания и методов обучения детей с ОВЗ;

психологическая коррекция социальной дезадаптации лиц с ОВЗ;

консультирование детей и взрослых с ОВЗ, членов их семей и педагогов по проблемам воспитания и обучения, особенностям психического развития, жизненного и профессионального самоопределения;

профилактика отклонений в психическом развитии детей с врожденными или приобретенными дефектами сенсорной, двигательной, интеллектуальной и эмоциональной сфер;

анализ отечественных и зарубежных направлений и методов коррекционного и восстановительного обучения, их отбор и внедрение в практику образования.

Выпускник должен обладать следующими компетенциями в области психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в специальном и *инклюзивном образовании*:

Таблица 1.

Требования к уровню освоения курса

Содержание компетенции согласно ФГОС	Уровни овладения магистрантом компетенциями в результате изучения курса:	
	знаниевый (иметь представление, знать)	практический (уметь, владеть)
способность выбирать и применять методы диагностики в практической работе с учетом особенностей ОВЗ детей и подростков (ПКСПП-1)	-знание комплекса психолого-педагогических методов изучения и оценки психического и личностного развития детей и подростков с ОВЗ; -понимание принципов отбора и применения методов диагностики в практической работе	-умение анализировать результаты диагностики психического и личностного развития детей с ОВЗ; -умение анализировать образовательные потребности детей с ОВЗ
способность проектировать профилактические и коррекционно-развивающие программы для детей с разными типами ОВЗ (ПКСПП-2);	-знание основных принципов разработки профилактических и коррекционно-развивающих программ для детей с ОВЗ; -понимание сущности, задач, методов профилактической и коррекционно-развивающей работы с детьми с разными типами ОВЗ	-умение проектировать программы деятельности на основе современных научных подходов к профилактической и коррекционно-развивающей деятельности; -умение отслеживать результаты реализации профилактических и коррекционно-развивающих программ

<p>способность проектировать стратегию индивидуальной и групповой коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ на основе результатов диагностики (ПКСПП-3)</p>	<p>-знание особенностей развития детей с различными типами нарушений; -понимание сущности и способов построения индивидуальной коррекционно-развивающей работы с детьми на основе результатов диагностики</p>	<p>-умение определять стратегию поддержки, организационные и содержательные задачи, стоящие перед участниками образовательного процесса</p>
<p>готовность конструктивно взаимодействовать со смежными специалистами по вопросам развития способностей детей и подростков с ОВЗ (ПКСПП-4)</p>	<p>-иметь представление об особенностях работы с детьми с нарушениями развития дефектологов, социальных работников, социальных педагогов, психологов, преподавателей ИЗО, физкультуры и др.; -знание основ психологии группового взаимодействия; -понимание специфики работы педагога-психолога в общей команде специалистов</p>	<p>-умение организовать взаимодействие специалистов в вопросах развития способностей детей и подростков с ОВЗ; -умение отслеживать эффективность взаимодействия специалистов и вносить соответствующие коррективы</p>
<p>способность проводить диагностику образовательной среды, определять причины нарушений в обучении, поведении и развитии детей и подростков с ОВЗ (ПКСПП-7)</p>	<p>-знание структуры образовательной среды, методов диагностики компонентов образовательной среды, способов выявления нарушений в поведении и</p>	<p>-умение проводить мониторинг образовательной среды, анализировать результаты диагностики; -умение выявлять и объяснять причины</p>

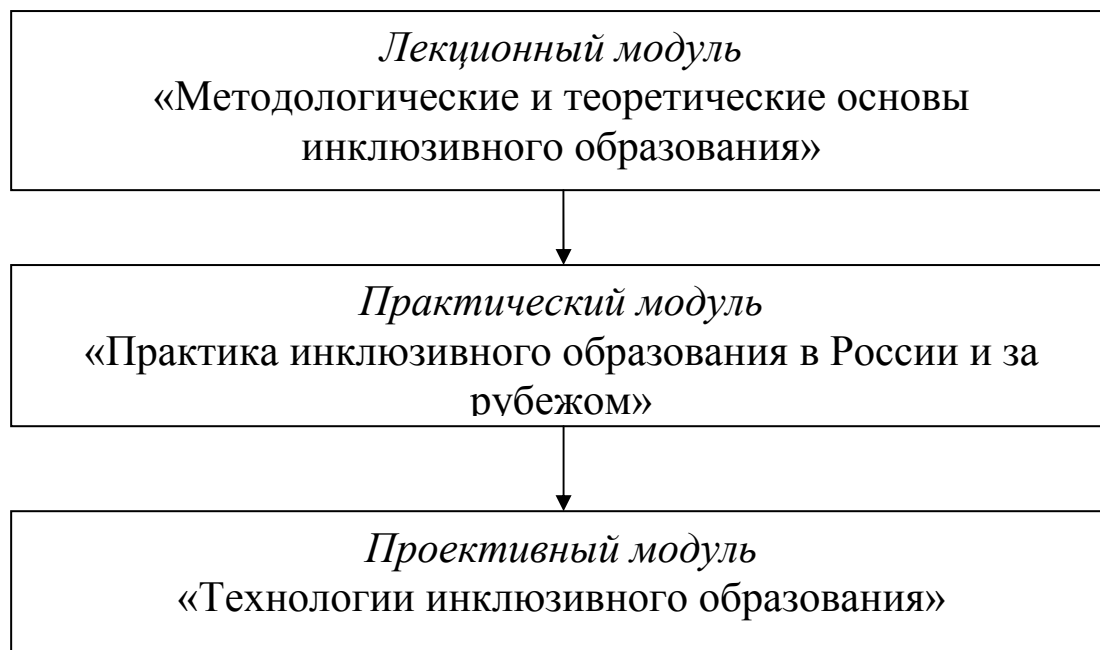
	затруднений в обучении детей; -понимание взаимосвязей между особенностями функционирования образовательной среды и затруднений, возникающих у субъектов образования	нарушений в поведении и обучении детей и подростков.
Умение оказывать психологическое содействие оптимизации педагогического процесса в коррекционных образовательных учреждениях (ПКСПП-8)	-знание закономерностей и принципов педагогического процесса в коррекционных образовательных учреждениях; -знание психологических основ функционирования педагогического процесса; -понимание условий и способов оптимизации педагогического процесса	-умение оказывать психологическую поддержку участникам педагогического процесса; -умение проводить обсуждение и анализ существующих проблем для решения задач оптимизации педагогического процесса
способность консультировать педагогов, администрацию, воспитанников/обучающихся по вопросам оптимизации учебного процесса в коррекционных образовательных учреждениях (ПКСПП-9)	-знание основ психологического консультирования; -понимание взаимосвязей использования способов учебно-воспитательного процесса и механизмов учебно-познавательной деятельности ребенка	-умение подбирать приемы взаимодействия со специалистами, родителями, детьми в ходе консультирования; -умение отслеживать эффективность проводимой работы.

Структура дисциплины по видам учебной работы, соотношение тем и формируемых компетенций

Общая трудоемкость дисциплины составляет 2 зачетных единицы, 72 часа.

№ п/п	Разделы, темы дисциплины	Неделя семестра	Виды учебной работы (в часах)			Формы текущего контроля успеваемости	Формируемые компетенции (код)							
			Л.	Пр.	Сам. раб.		П	К	П	К	П	К	П	К
			С	С	С		С	С	С	С	С	С	С	С
Семестр 2														
1.	Понятие и сущность инклюзивного образования.		1		9	3 неделя – тестовые задания		+				+		+
2.	Методологические основания педагогики инклюзии		2		6							+		+
3.	Понятие и сущность инклюзивной образовательной среды		1					+				+		
4.	Нормативно-правовые основы инклюзивного образования			2				+		+				+
5.	Реализация инклюзивной практики в зарубежных странах и в России			6	4	6 неделя – выполнение творческого задания			+	+			+	
6.	Организация педагогического процесса с учетом принципов инклюзии			6	6		+	+		+	+			
7.	Технологии инклюзивного образования			6	10			+	+			+		
8.	Оценка результативности инклюзивной практики			5	4	11 неделя – рубежный контроль	+					+	+	
	Итого:		4	29	39									
Форма промежуточной аттестации – зачет														

Структура и учебно-тематический план курса



Приложение 2

Нормативно-правовая база образования детей с ограниченными возможностями здоровья

Реализация права на образование лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов традиционно является одним из значимых аспектов государственной политики в сфере образования.

Нормативно-правовую базу в области образования детей с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации составляют документы нескольких уровней:

- **международные** (подписанные СССР или Российской Федерацией);
- **федеральные** (Конституция, законы, кодексы – семейный, гражданский и др.);
- **правительственные** (постановления, распоряжения);
- **ведомственные** (Министерства образования СССР и Российской Федерации);
- **региональные** (правительственные и ведомственные).

Международные документы

Международное законодательство в области закрепления права детей с ограниченными возможностями здоровья на получение образования имеет более чем полувековую историю развития.

Одним из первых специальных международных актов, обратившихся к вопросу соблюдения прав личности, к которым относится и право на образование, является **Всеобщая декларация прав человека** от 10 декабря 1948 года, ставшая основой для других международно-правовых документов в области защиты прав личности. Декларация провозгласила как социальные, экономические и культурные права, так и политические и гражданские права. Декларация содержит историческое положение в статье 1:

«Все люди рождаются свободными и равными в своем достоинстве и правах».

При этом международное сообщество сравнительно недавно обратило внимание на вопросы защиты прав инвалидов. До конца 70-х годов доминировала концепция признания за инвалидами всех основных прав без специальных мер защиты. Считалось, что принципы недискриминации и уважения человеческого достоинства, провозглашенные в Международном билле о правах человека, достаточны для инвалидов. Однако изучение проблем инвалидности и практическая деятельность по защите прав инвалидов выявили необходимость создания отдельной международной системы защиты их прав.

История международных документов, посвященных правам инвалидов, начинается с 1971 года, когда Организацией Объединенных Наций (ООН) была принята **Декларация о правах умственно отсталых лиц** (утверждена Резолюцией 2856 (XXVI) Генеральной Ассамблеи ООН от 20 декабря 1971 года). Международно-правовым документом обобщенного характера, признавшим право инвалидов на удовлетворительную жизнь, а также все гражданские и политические права, стала **Декларация о правах инвалидов**, утвержденная Резолюцией 3447 (XXX) Генеральной Ассамблеи ООН 09.12.1975 года.

16 декабря 1976 года Генеральная Ассамблея ООН провозгласила 1981 год Международным годом инвалидов, а период с 1983 по 1992-й год – Десятилетием инвалидов ООН. Наиболее важным результатом проведения Международного года инвалидов стало принятие Генеральной Ассамблеей ООН 3 декабря 1982 года **Всемирной программы действий в отношении инвалидов**. Международно-правовые документы по правам инвалидов, принятые до 1993 года, разрешали отдельные проблемы инвалидов, но не защищали права инвалидов в целом. И только в 1993 году был принят основной всеобъемлющий документ, посвященный правам инвалидов, – **Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов**.

На Всемирной конференции по образованию для лиц с особыми потребностями: доступ к образованию и его качество (Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 года) были приняты «Саламанкская декларация» и «Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями», в которых правительства всех стран призывают:

- уделять первоочередное внимание необходимости придать «включающий» (инклюзивный) характер системе образования;
- включить принцип «включающего» (инклюзивного) образования как компонент правовой или политической системы;
- разрабатывать показательные проекты;
- содействовать обмену с государствами, имеющими опыт работы в сфере «включающей» (инклюзивной) деятельности;
- разрабатывать способы планирования, контроля и оценки образовательного обеспечения детей и взрослых;
- способствовать и облегчать участие родителей и организаций инвалидов;
- финансировать стратегию ранней диагностики и раннего вмешательства;
- финансировать развитие профессиональных аспектов «включающего» (инклюзивного) образования;
- обеспечивать наличие должных программ по подготовке учителей.

В «Рамках действий по образованию лиц с особыми потребностями» содержится общее описание новых подходов к системе образования, учитывающей специальные потребности, а также основные направления деятельности на национальном, региональном и международном уровнях.

Вместе с тем усилия международного сообщества не были в достаточной мере эффективными: проведенный ООН дважды (1987, 1992) мониторинг показал, что, несмотря на все изменения, инвалиды так и не получили равных возможностей, а во многих странах остались изолированными от общества. В связи с этим в 1994 году Генеральная Ассамблея ООН одобрила долгосрочную стратегию дальнейшего осуществления Всемирной программы действий в отношении инвалидов, основной целью которой было провозглашено создание «общества для всех», охватывающего все разнообразные человеческие ресурсы и позволяющего каждому человеку максимально развить его потенциал.

Самым значимым международным документом в области защиты прав лиц с ограниченными возможностями является Конвенция о правах инвалидов (принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 года). В статье 24 Конвенции говорится: «Государства-участники признают право инвалидов на образование. В целях реализации этого права без дискриминации и на основе равенства возможностей государства-участники обеспечивают инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни».

В соответствии с Конвенцией о правах инвалидов образование должно быть направлено на:

- развитие умственных и физических способностей в самом полном объеме;
- обеспечение инвалидам возможности эффективно участвовать в жизни свободного общества;

- доступ инвалидов к образованию в местах своего непосредственного проживания, при котором обеспечивается разумное удовлетворение потребностей лица;
- предоставление эффективных мер индивидуальной поддержки в общей системе образования, облегчающих процесс обучения;
- создание условий для освоения социальных навыков;
- обеспечение подготовки и переподготовки педагогов.

Согласно **Федеральному закону Российской Федерации от 3 мая 2012 г. N 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов»** Россия ратифицировала Конвенцию о правах инвалидов и приняла на себя обязательства по включению всех вышеназванных положений в правовые нормы, регулирующие правоотношения в сфере образования, в том числе определение «инклюзивного образования» и механизмов его реализации.

Федеральные документы

Сравнительно-правовой анализ положений Конвенции о правах инвалидов и норм российского законодательства показал, что в целом принципиальных противоречий между нормами нет.

Статья 43 Конституции РФ провозглашает право каждого на образование. Принцип равноправия включает также запрещение дискриминации по состоянию здоровья. Государство гарантирует гражданам общедоступность и бесплатность общего и начального профессионального образования.

В свою очередь, родителям предоставляется право выбирать формы обучения, образовательные учреждения, защищать законные права и интересы ребенка, принимать участие в управлении образовательным учреждением. Указанные права закреплены Семейным кодексом РФ и Законом «Об образовании».

Основным Федеральным законом, определяющим принципы государственной политики в области образования, является **Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года**. Данный Закон вступает в силу с 1 сентября 2013 года. Закон регулирует вопросы образования лиц с ограниченными возможностями и содержит ряд статей (например, 42, 55, 59, 79), закрепляющих право детей с ограниченными возможностями здоровья, в т. ч. детей-инвалидов, на получение качественного образования в соответствии с имеющимися у них потребностями и возможностями. Закон устанавливает общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников. Статья 42 гарантирует оказание психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной

адаптации. В статье 79 установлены условия организации получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

Основные положения и понятия, закрепленные новым законом «Об образовании в РФ» в части образования детей с ОВЗ:

Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья - физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий.

Индивидуальный учебный план - учебный план, обеспечивающий освоение образовательной программы на основе индивидуализации ее содержания с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося;

Инклюзивное образование - обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей;

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

Специальные условия для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья - условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» также устанавливает гарантии получения образования детьми с инвалидностью. Основные понятия, изложенные в статье 1 указанного закона:

Инвалид – лицо, которое имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной защиты.

Ограничение жизнедеятельности – полная или частичная утрата лицом способности или возможности осуществлять самообслуживание, самостоятельно передвигаться, ориентироваться, общаться, контролировать свое поведение, обучаться и заниматься трудовой деятельностью.

В зависимости от степени расстройства функций организма и ограничения жизнедеятельности лицам, признанным инвалидами, устанавливается **группа инвалидности**, а лицам в возрасте до 18 лет устанавливается категория **«ребенок-инвалид»**.

Признание лица инвалидом осуществляется федеральным учреждением медико-социальной экспертизы. Порядок и условия признания лица инвалидом устанавливаются Правительством Российской Федерации.

Ст. 18 определяет, что образовательные учреждения совместно с органами социальной защиты населения и органами здравоохранения обеспечивают дошкольное, внешкольное воспитание и образование детей-инвалидов, получение инвалидами среднего общего образования, среднего профессионального и высшего профессионального образования в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида. Детям-инвалидам дошкольного возраста предоставляются необходимые реабилитационные меры и создаются условия для пребывания в детских дошкольных учреждениях общего типа. Для детей-инвалидов, состояние здоровья которых исключает возможность их пребывания в детских дошкольных учреждениях общего типа, создаются специальные дошкольные учреждения.

При невозможности осуществлять воспитание и обучение детей-инвалидов в общих или специальных дошкольных и общеобразовательных учреждениях органы управления образования и образовательные учреждения обеспечивают с согласия родителей обучение детей-инвалидов по полной общеобразовательной или индивидуальной программе на дому. Порядок воспитания и обучения детей-инвалидов на дому, а также размеры компенсации затрат родителей на эти цели определяются законами и иными нормативными актами субъектов Российской Федерации и являются расходными обязательствами бюджетов субъектов Российской Федерации. Воспитание и обучение детей-инвалидов в дошкольных и общеобразовательных учреждениях являются расходными обязательствами субъекта Российской Федерации.

Устанавливается право всех инвалидов обучаться как в общеобразовательных учреждениях, так и в специальных образовательных учреждениях в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида.

Как было уже отмечено ранее, несмотря на отсутствие официального определения инклюзивного образования на федеральном уровне, российское законодательство все же определяет его общие правовые основы и не препятствует обучению детей с особыми образовательными потребностями в

дошкольных и общеобразовательных учреждениях, что в целом соответствует конвенции.

Это дополнительно было подчеркнуто *статьей 10 Закона РФ «Об основных гарантиях прав ребенка в РФ» от 24 июля 1998 года № 124-ФЗ:*

«Ребенку от рождения принадлежат и гарантируются государством права и свободы человека и гражданина в соответствии с Конституцией Российской Федерации, общепризнанными принципами и нормами международного права, международными договорами Российской Федерации, настоящим Федеральным законом, Семейным кодексом Российской Федерации и другими нормативными правовыми актами Российской Федерации».

Вместе с тем рассматриваемые правовые нормы федерального законодательства носят в большей степени рамочный характер и не содержат четкого механизма обеспечения инклюзивного образования и предоставления образовательных услуг конкретным категориям детей-инвалидов.

Следует отметить, что термин «лицо с ограниченными возможностями здоровья» появился в российском законодательстве относительно недавно. В соответствии с Федеральным законом от 30 июня 2007 г. № 120-ФЗ **«О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросу о гражданах с ограниченными возможностями здоровья»** употребляемые в нормативных правовых актах слова «с отклонениями в развитии» заменены словами «с ограниченными возможностями здоровья», то есть имеющими недостатки в физическом и (или) психическом развитии.

Еще один федеральный документ, требующий внимания, – это **Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»** (утверждена Президентом Российской Федерации Д.А. Медведевым 04 февраля 2010 года, Пр-271). В нем был сформулирован основной принцип инклюзивного образования:

Новая школа – это школа для всех. В любой школе будет обеспечиваться успешная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся в трудной жизненной ситуации.

В каждом образовательном учреждении должна быть создана универсальная безбарьерная среда, позволяющая обеспечить полноценную интеграцию детей-инвалидов.

Документом была предусмотрена разработка и принятие пятилетней государственной программы «Доступная среда», направленная на разрешение этой проблемы.

В июне 2012 года Президент РФ подписал Указ **«О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы» № 761 от 01.06.2012.**

Стратегия действий в интересах детей признает социальную исключенность уязвимых категорий детей (дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, дети-инвалиды и дети, находящиеся в социально опасном положении) и ставит задачи:

- законодательного закрепления правовых механизмов реализации права детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья на включение в существующую образовательную среду на уровне дошкольного, общего и профессионального образования (права на инклюзивное образование);
- обеспечения предоставления детям качественной психологической и коррекционно-педагогической помощи в образовательных учреждениях;
- нормативно-правового регулирования порядка финансирования расходов, необходимых для адресной поддержки инклюзивного обучения и социального обеспечения детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья.
- внедрения эффективного механизма борьбы с дискриминацией в сфере образования для детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья в случае нарушения их права на инклюзивное образование;
- пересмотр критериев установления инвалидности для детей;
- реформирования системы медико-социальной экспертизы, имея в виду комплектование ее квалифицированными кадрами, необходимыми для разработки полноценной индивидуальной программы реабилитации ребенка, создание механизма межведомственного взаимодействия бюро медико-социальной экспертизы и психолого-медико-педагогических комиссий.
- внедрение современных методик комплексной реабилитации детей-инвалидов.

Документы правительства Российской Федерации

В соответствии с распоряжением Правительства Российской Федерации от 15 октября 2012 г. № 1916-р, утвердившим план первоочередных мероприятий до 2014 года по реализации важнейших положений Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы, всеми ведомствами социальной сферы Российской Федерации начата работа по приведению законодательства Российской Федерации в соответствие с положениями Конвенции о правах инвалидов и иными международными правовыми актами и обеспечение замены медицинской модели детской инвалидности на социальную, в основе которой лежит создание условий для нормальной полноценной жизни на всех ее этапах.

Наиболее важными документам, составляющими нормативно-правовую базу обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья,

являются федеральные правительственные документы, определяющие общеобразовательную и профессиональную подготовку лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Наиболее значимо в этом плане Постановление Правительства РФ от 12 марта 1997 года **«Об утверждении Типового положения о специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии»**.

В соответствии с ним созданы и функционируют коррекционные (компенсирующие) учреждения дошкольного образования, коррекционные общеобразовательные учреждения, коррекционные учреждения начального профессионального образования. Типовое положение распространяется на специальные (коррекционные) образовательные учреждения различных видов: для неслышащих, слабослышащих и позднооглохших (I-II видов); незрячих, слабовидящих и поздноослепших (III-IV видов); для детей с тяжелыми нарушениями речи (V вида); с нарушениями опорно-двигательного аппарата (VI вида); с задержкой психического развития (VII вида); для умственно отсталых (VIII вида).

Положение регулирует деятельность всех государственных, муниципальных специальных (коррекционных) образовательных учреждений, создавая благоприятные условия обучающимся, воспитанникам с отклонениями в развитии для обучения, воспитания, лечения, социальной адаптации и интеграции в общество.

Обязательной составляющей индивидуального коррекционного процесса для детей с ограниченными возможностями здоровья является его психолого-педагогическое сопровождение. Принятие постановления Правительства РФ от 31 июля 1998 г. N 867 **«Об утверждении Типового положения об образовательном учреждении для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи»** (в ред. Постановлений Правительства РФ от 23.12.2002 N 919, от 18.08.2008 N 617, от 10.03.2009 N 216) позволило решать задачи по осуществлению индивидуально-ориентированной педагогической, психологической, социальной, медицинской и юридической помощи детям, испытывающим трудности в освоении образовательных программ.

Основополагающим государственным документом, устанавливающим приоритет образования в государственной политике, определяющим стратегию и основные направления его развития, служит Постановление Правительства РФ от 4 октября 2000 г. **«О национальной доктрине образования в Российской Федерации»**. Доктрина определяет цели воспитания и обучения, пути их достижения посредством государственной политики в области образования, ожидаемые результаты развития системы образования на период до 2025 г. Она предусматривает многообразие типов и видов образовательных учреждений и вариативность образовательных программ, обеспечивающих индивидуализацию образования, личностно-ориентированное обучение и воспитание.

Одной из основных задач, поставленных в доктрине, является «создание и реализация условий для получения общего и профессионального образования детьми-сиротами, детьми, оставшимися без попечения родителей, детьми-инвалидами и детьми из малообеспеченных семей». Лицам с ограниченными возможностями здоровья гарантируется общедоступное и бесплатное специальное образование, а также бесплатное среднее и высшее профессиональное образование.

С национальной доктриной образования была непосредственно связана **«Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года»**, одобренная Правительством РФ 29 декабря 2001 г.

Согласно Концепции дети с ограниченными возможностями здоровья «должны быть обеспечены медико-психологическим сопровождением и **специальными условиями для обучения преимущественно в общеобразовательной школе по месту жительства**, а при наличии соответствующих медицинских показаний □ в специальных школах и школах-интернатах».

Важное место в концепции отводилось вопросам подготовки социальных педагогов и психологов в целях совершенствования работы с детьми группы риска, осуществления профилактики социального сиротства. Заслуживают специального внимания и положения концепции о структурной и институциональной перестройке профессионального образования выпускников общеобразовательных (в том числе коррекционных) учебных заведений, о разработке различных моделей интеграции среднего и высшего профессионального образования, о создании университетских комплексов.

Распоряжением Правительства РФ от 7 февраля 2011 г. N 163-р утверждена **Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы**, которая определила, что:

Стратегической целью государственной политики в области образования является повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества **и каждого** гражданина.

Важным федеральным документом в области образования детей-инвалидов является **Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2015 годы**, утвержденная Постановлением Правительства РФ от 17 марта 2011 г. № 175.

В числе целевых индикаторов программы – доля общеобразовательных учреждений, в которых создана универсальная безбарьерная среда, позволяющая обеспечить совместное обучение инвалидов и лиц, не имеющих нарушений развития, в общем количестве общеобразовательных учреждений.

Программа определяет, что одним из приоритетных направлений государственной политики должно стать создание условий для предоставления детям-инвалидам с учетом особенностей их психофизического развития равного доступа к качественному образованию в общеобразовательных и других образовательных учреждениях, реализующих

образовательные программы общего образования (обычные образовательные учреждения), и с учетом заключений психолого-медико-педагогических комиссий.

Ведомственные документы

Среди ведомственных нормативных документов – приказов и писем Министерства образования Российской Федерации, обеспечивающих развитие образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в России, следует выделить **Концепцию реформирования системы специального образования**, принятую коллегией Министерства образования РФ 9 февраля 1999 г.

Согласно концепции образование учащихся-инвалидов должно предусматривать создание для них специальной коррекционно-развивающей среды, обеспечивающей воспитанникам адекватные условия и равные с «обычными» детьми возможности для получения образования, лечение и оздоровление, коррекцию нарушений развития, социальную адаптацию.

Лица с ограниченными возможностями здоровья в возрасте до 21 года могут пользоваться услугами специального образования в различных его организационных формах (обучение на дому, в коррекционном учреждении, в общеобразовательном учреждении общего назначения).

Вместе с тем в концепции отмечалось, что в Российской Федерации еще недостаточно развита система дошкольной коррекционной психолого-педагогической помощи детям; общественным воспитанием охвачено чуть более половины всех детей от 1 года до 6 лет, остальные воспитываются в семье; отсутствуют единая система раннего выявления отклонений в развитии детей и ранней коррекционно-педагогической помощи детям, консультирование семей; не разработан государственный стандарт дошкольного образования детей, имеющих отклонения в развитии.

В этом контексте в концепции были определены наиболее значимые направления совершенствования системы специального образования, а именно:

- структурная перестройка;
- содержание и оценка качества образования, образовательные технологии;
- научно-исследовательская и инновационная деятельность;
- обновление системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации психолого-педагогических кадров для системы специального образования.

Письмом Министерства образования и науки от 16.04.2001 N 29/1524-6 в регионы была направлена **Концепция интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья** (со специальными образовательными возможностями), разработанная специалистами Института коррекционной педагогики Российской академии образования.

В письме отмечалось, что отечественная концепция интегрированного обучения строится на трех принципах: интеграции через раннюю диагностику, через обязательную коррекционную помощь каждому ребенку и через разноуровневые модели интеграции. Реализация идеи интеграции рассматривалась как одна из ведущих тенденций современного этапа в развитии отечественной системы специального образования (коррекционной помощи, абилитации и реабилитации и др.). Особо было подчеркнуто то, что принятие концепции не означает ни в коей мере необходимости свертывания системы дифференцированного обучения разных категорий детей. Эффективная интеграция возможна лишь в условиях постоянного совершенствования систем массового и специального образования.

В Письме Министерства образования и науки РФ от 18 апреля 2008 г. № АФ-150/06 **«О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами»** развитие интегрированного образования рассматривается как одно из наиболее важных и перспективных направлений совершенствования системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Организация обучения детей с ограниченными возможностями здоровья 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, создать условия для их проживания и воспитания в семье, обеспечить их постоянное общение с нормально развивающимися детьми и, таким образом, способствует эффективному разрешению проблем их социальной адаптации и интеграции в общество.

Следует отметить, что в вышеупомянутом Письме Министерства образования и науки РФ рассматриваются, по сути, вопросы организации инклюзивного образования, хотя употребляется термин «интегрированное обучение». Понятие «интегрированное обучение» уже по значению, чем «инклюзивное образование». «Интеграция означает приведение в соответствие потребностей детей с психическими и физическими нарушениями с системой образования, остающейся в целом неизменной: массовые школы не приспособлены для детей-инвалидов (причем ученики с инвалидностью, посещая массовую школу, не обязательно учатся в тех же классах, что и все остальные дети). Инклюзия – это наиболее современный термин, который толкуется следующим образом: это реформирование школ и создание такой образовательной среды в школе, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех без исключения детей»¹.

В письме даны разъяснения, что формы и степень образовательной интеграции ребенка с ограниченными возможностями здоровья могут варьироваться в зависимости от степени выраженности недостатков его психического и (или) физического развития. Например, дети, уровень психофизического развития которых в целом соответствует возрастной

норме, могут на постоянной основе обучаться по обычной образовательной программе в одном классе со сверстниками, не имеющими нарушений развития, при наличии необходимых технических средств обучения. При этом число детей с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в обычном классе, как правило, не должно превышать 3–4 человека.

Ведущую роль в решении вопросов, касающихся своевременного выявления детей с ограниченными возможностями здоровья, проведения их комплексного обследования, подготовки рекомендаций по оказанию им психолого-медико-педагогической помощи и определения форм их дальнейшего обучения и воспитания, играют **психолого-медико-педагогические комиссии**. Законодательную основу их деятельности составляют ст. 50 Закона РФ «Об образовании», ст. 14 Федерального закона «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» и **Положение о психолого-медико-педагогической комиссии**, утвержденное приказом Минобрнауки России от 24.03.2009 № 95.

В соответствии с Приказом № 95 Комиссия создается в целях выявления детей с ограниченными возможностями здоровья и (или) отклонениями в поведении, проведения их комплексного обследования и подготовки рекомендаций по оказанию детям психолого-медико-педагогической помощи и организации их обучения и воспитания и *обеспечивает*:

- проведение комплексного психолого-медико-педагогического обследования (далее – обследование) детей в возрасте от 0 до 18 лет с целью своевременного выявления недостатков в физическом и (или) психическом развитии и (или) отклонений в поведении детей;
- подготовку по результатам обследования рекомендаций по оказанию детям психолого-медико-педагогической помощи и организации их обучения и воспитания, подтверждение, уточнение или изменение ранее данных комиссией рекомендаций.

В соответствии с приказом Приказ Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 года № 373 с 1-го сентября 2011 года в нашей стране все первые классы начали работать по ФГОС начального образования.

В письме Министерства образования и науки РФ от 19 апреля 2011 г. N 03-255 «О введении федерального государственного образовательного стандарта общего образования» дано разъяснение, что стандарт учитывает образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья. В основной образовательной программе начального и основного общего образования, которая должна быть разработана в образовательном учреждении на основе ФГОС, можно заложить все специфические особенности обучения детей с ограниченными возможностями здоровья: увеличение сроков обучения; программу коррекционной работы; специальные пропедевтические разделы, направленные на подготовку обучающихся к освоению основной образовательной программы; особые

материально-технические условия реализации основной образовательной программы начального общего образования и др.

В настоящее время признано целесообразным включение положений, отражающих специфику получения образования обучающимися с ограниченными возможностями, в ФГОС общего образования. Данный подход согласуется с восприятием системы образования лиц с ограниченными возможностями здоровья как полноправной составляющей системы образования России в целом и приоритетным развитием различных форм интегрированного образования обучающихся этой категории.

В соответствии с п. 19.8. ФГОС начального образования Программа коррекционной работы в образовательном учреждении должна быть направлена на обеспечение коррекции недостатков в физическом и (или) психическом развитии детей с ограниченными возможностями здоровья и оказание помощи детям этой категории в освоении основной образовательной программы начального общего образования и должна обеспечить:

- выявление особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья, обусловленных недостатками в их физическом и (или) психическом развитии;
- осуществление индивидуально ориентированной психолого-медико-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей детей (в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии);
- возможность освоения детьми с ограниченными возможностями здоровья основной образовательной программы начального общего образования и их интеграции в образовательном учреждении.

Региональные документы

Разработан ряд региональных нормативных правовых актов, регламентирующих получение образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами. Нормотворческая деятельность в этом направлении в обязательном порядке должна быть продолжена. Это обусловлено в том числе изменениями социально-экономической ситуации, появлением и применением новых форм получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами. Однако **развитию региональной нормативно-правовой базы во многом мешают отсутствие ряда нормативных правовых актов федерального уровня и противоречия в действующем законодательстве.** До конца не отработаны механизмы реализации существующих законов, регламентирующих эту сферу и исполнение норм, связанных с реабилитацией и образованием детей-инвалидов, отсутствует нормативно-правовое регулирование интегрированного (инклюзивного) образования и

ранней коррекционно-педагогической помощи детям с отклонениями в развитии.

Так, например, в Москве основным нормативным актом, регулирующим образование лиц с ОВЗ, является **Закон города Москвы «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве» от 28 апреля 2010 г. № 16** (далее – Закон об образовании лиц с ОВЗ).

Закон определяет инклюзивное образование как приоритетный вариант обучения лиц с ОВЗ. Согласно ст. 5 органы государственной власти Москвы создают в государственных образовательных учреждениях условия для инклюзивного образования лиц с ОВЗ. И только если дети с ОВЗ не имеют возможности получать инклюзивное образование, для них открываются классы компенсирующего обучения или специальные (коррекционные) классы.

Согласно ст. 4 органы власти Москвы обеспечивают родителям детей с ОВЗ возможность выбирать образовательное учреждение и форму получения образования с учетом медицинского заключения или заключения психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК). В связи с этим в ст. 14 установлено, что прием лиц с ОВЗ в государственные образовательные учреждения осуществляется в соответствии с общим порядком, установленным федеральным и московским законодательством. Образовательное учреждение не вправе отказать лицам с ОВЗ в приеме на обучение в связи с наличием у них ограничений возможностей здоровья, за исключением случаев, установленных законодательством.

Согласно ст. 19 органы власти Москвы осуществляют материально-техническое обеспечение специальных условий обучения и воспитания в образовательных учреждениях, где обучаются лица с ОВЗ.

Согласно ст. 5 при инклюзивном образовании коррекция ограничений возможностей здоровья осуществляется непосредственно образовательным учреждением, если число лиц с ОВЗ, обучающихся по очной форме обучения, составляет свыше шести человек. Если число таких обучающихся составляет менее шести человек, коррекционная работа осуществляется образовательным учреждением для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, или специальным (коррекционным) учреждением, на основе договора между этим учреждением и учреждением, осуществляющим инклюзивное образование.

Для организации инклюзивного образования также важно то, что согласно ст. 3 органы власти Москвы обеспечивают организацию информационно-просветительской работы с гражданами в целях формирования позитивных представлений о лицах с ОВЗ и недопущения их дискриминации во всех сферах жизни.

Инклюзивное образование может быть заменено на другой вариант обучения в соответствии с правилами, установленными ст. 15. Если лицо с ОВЗ не осваивает образовательную программу, то оно может быть

переведено в другое образовательное учреждение или на другую форму обучения. Это делается на основании заключения ПМПК и с согласия родителей. Вопрос о переводе рассматривается, как правило, по истечении учебного года, если более ранний срок не соответствует интересам ребенка с ОВЗ. Если ребенок с ОВЗ успешно осваивает образовательную программу, то он может быть переведен в другое образовательное учреждение или на другую форму обучения, когда его совместное обучение с другими детьми отрицательно сказывается на результатах успеваемости этих детей. Для осуществления перевода, во-первых, должно быть заключение ПМПК о невозможности совместного обучения ребенка с ОВЗ с остальными детьми. Во-вторых, нужно решение органа самоуправления образовательного учреждения (например, педсовета) о необходимости изменения варианта обучения. На основании этого решения управление образования по согласованию с родителями и с учетом рекомендаций ПМПК должно подобрать ребенку с ОВЗ другое образовательное учреждение или другую форму обучения.

Несмотря на прогрессивность закона, на сегодняшний день отсутствуют механизмы межведомственного взаимодействия в реализации прав лиц с ограниченными возможностями здоровья в области образования, также отсутствует обеспечение финансирования дополнительных педагогов, тьюторов (сопровождающих), создания специальных условий.

Согласно ст. 18 Закона об образовании лиц с ОВЗ в городе Москве финансирование государственных образовательных учреждений, в которых обучаются лица с ОВЗ, осуществляется за счет средств бюджета города Москвы в соответствии с финансовыми нормативами затрат, утверждаемыми Правительством Москвы на очередной финансовый год. В финансовые нормативы затрат включаются затраты на создание специальных условий обучения и воспитания лиц с ОВЗ. Введение дополнительных ставок в образовательных учреждениях, реализующих инклюзивную практику, предусмотрено **Методическими рекомендациями по составлению штатных расписаний государственных образовательных учреждений, реализующих общеобразовательные программы, системы Департамента образования города Москвы, утвержденными Приказом Департамента образования г. Москвы от 1 марта 2011 г. № 166.** Согласно п. 24 этих Методических рекомендаций в учреждениях, реализующих инклюзивное образование, при наличии в них не менее 6 детей с ограниченными возможностями здоровья могут быть введены следующие должности:

- методист (координатор по инклюзивному образованию) - 0,5 единицы;
- учитель-дефектолог - 1 единица;
- педагог-психолог - 0,5 единицы;
- тьютор - 1 единица.

Постановлением Правительства Москвы № 669-ПП от 29 декабря 2011 года «**О внесении изменений в постановление Правительства Москвы от 14 сентября 2010 г. № 789-ПП**» утверждены корректирующие

коэффициенты к нормативам финансового обеспечения государственной услуги по предоставлению начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования в государственных образовательных учреждениях, подведомственных Департаменту образования города Москвы, в целях обеспечения образовательного процесса лиц с ограниченными возможностями здоровья и для обучающихся из числа детей-инвалидов, за исключением детей-инвалидов с нарушениями опорно-двигательного аппарата это коэффициент 2, а для детей-инвалидов с нарушениями опорно-двигательного аппарата – 3.

Этот документ дает финансовое обеспечение для введения дополнительных штатных единиц при обучении ребенка в условиях инклюзивного образования.

На период с 2012 по 2016 годы для системы образования города Москвы основным документом является **Государственная программа города Москвы на среднесрочный период (2012-2016 гг.) «Развитие образования города Москвы («Столичное образование»)**, одним из основных индикаторов которой является обеспечение доступа детям с ограниченными возможностями здоровья к базовым образовательным услугам общего образования и услугам психолого-педагогической помощи обеспечение во всех (100%) районах города Москвы.

Необходимо обратить внимание, что деятельность любого образовательного учреждения регулируется Уставом и локальными нормативными актами по различным направлениям.

Образовательные учреждения принимают локальные нормативные акты, содержащие нормы, регулирующие образовательные отношения, в пределах своей компетенции в соответствии с действующим законодательством об образовании в порядке, установленном ее уставом, по всем основным характеристикам организации образовательного процесса.

При принятии локальных нормативных актов, затрагивающих права обучающихся и работников, должно учитываться мнение коллегиального органа управления и органов самоуправления учреждения образования в соответствии с уставом.

Локальный нормативный правовой акт утверждается (подписывается) руководителем образовательного учреждения.

Если требуется разъяснение целей и мотивов принятия нормативного правового акта, то в проекте дается вступительная часть – преамбула, однако положения нормативного характера в преамбулу не включаются.

При необходимости для полноты изложения вопроса в нормативных правовых актах образовательного учреждения могут воспроизводиться отдельные положения актов законодательства различного уровня, которые должны иметь ссылки на эти акты.

Нормы локальных нормативных актов, ухудшающие положение обучающихся или работников по сравнению с установленным

законодательством об образовании, либо принятых с нарушением установленного порядка не подлежат применению.

Цит. по Организация инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья: Учебное пособие / Отв. ред. С.В.Алехина, Е.Н. Кутепова. – М.: МГППУ, 2013. С.54-70

Приложение 3

Отечественная концепция интегрированного обучения

Актуальность внедрения интегрированного обучения в педагогическую практику в настоящее время не вызывает сомнения. Это обусловлено в первую очередь усилением в обществе гуманистических тенденций, признанием прав лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на совместное существование с остальными членами социума; пониманием эффективности индивидуального подхода в обучении не только к детям с ОВЗ, но и к их нормально развивающимся сверстникам. Во-вторых, первое десятилетие XXI века в России ознаменовалось экономическим ростом, что создало условия для внедрения в образовательные учреждения разных типов и видов всевозможных моделей и форм интегрированного обучения. Данный тезис важно понимать, поскольку это достаточно затратная педагогическая технология, требующая существенного этико-методологического обновления, крупных материальных вложений (безбарьерная среда, создание новых методических, дидактических пособий, учебников и УМК, формирование общественного мнения, информирование населения), совершенствования системы подготовки и переподготовки кадров и новой организации учебно-воспитательной работы в образовательных учреждениях.

Определение социально-образовательной интеграции с педагогической точки зрения

Интеграционные процессы все полнее охватывают различные категории детей с отклоняющимся развитием. И если в конце 90-х в наших образовательных учреждениях преобладала спонтанная интеграция детей, затем интеграция на уровне одного образовательного учреждения, то сейчас система образования вплотную подошла к организации различных моделей интегрированного обучения, функционирующих на муниципальном, городском или региональном уровне.

При этом под *социально-образовательной интеграцией*, с педагогической точки зрения, мы понимаем особую педагогическую систему, характеризующуюся всеми свойствами этих систем (открытость, гибкость, динамичность и другие), которая:

- принимает на себя ответственность за процесс и результаты совместного обучения, воспитания и развития детей с разным уровнем и темпом психофизического развития;
- имеет адекватную потребностям, возможностям и способностям воспитанников и обучающихся предметно-развивающую, материально-техническую и образовательно-воспитательную среду;
- обеспечивается совместной мультидисциплинарной деятельностью команды специалистов, тесно взаимодействующих как с родителями, так и со специалистами иного профиля, заинтересованных в максимально эффективной социальной и образовательной адаптации воспитанников и обучающихся;
- имеет мощную организационную и методическую поддержку со стороны органов образования и структур, отвечающих за профессиональное становление и повышение квалификации специалистов, включенных в интеграционные процессы.

Напомним, что *педагогической системой* в педагогике называется «целостное единство всех факторов, способствующих достижению поставленных целей развития человека» [Столяренко Л.Д., 2003]. Педагогические системы бывают малыми, средними, большими и супербольшими. Но педагогическая система социально-образовательной интеграции имеет важное отличие, связанное не столько с ее размерами, сколько со степенью открытости. Опыт показывает, что социально-образовательная интеграция будет успешна только в том образовательном учреждении, которое сумеет построить свою деятельность на принципах максимальной открытости функционирования и территориальной принадлежности, создаст систему вертикальных и горизонтальных связей, обеспечивающих воспитанников/обучающихся богатством связей и возможностей для самореализации на муниципальном, окружном или городском/областном уровне.

В общей педагогике под открытостью понимается «способность системы изменяться под влиянием внешних воздействий, смягчать, усиливать или нивелировать их» [Столяренко Л.Д., 2003]. Мы же имеем в виду *открытость существования* как принцип деятельности учреждения, свидетельствующий о высоком уровне развития контактов и связей, как внешних, так и внутренних, проявляющихся в командном стиле взаимоотношений, тесном взаимодействии сотрудников при узкой специализации их профессиональной деятельности (логопед ведет работу по развитию речи, психолог отслеживает эмоционально-волевые компоненты и личностное развитие, социальный педагог выстраивает социальные связи, дефектолог курирует усвоение программного материала, выполнение индивидуального образовательного маршрута и т.п.) и в совместной работе на благо ребенка и членов его семьи.

Отечественная концепция интегрированного обучения строится на трех основных **принципах**:

- ранней диагностике и коррекции;
- обязательной коррекционной помощи каждому ребенку, интегрированному в общеобразовательное пространство вне зависимости от формы интеграции, которую предпочли родители ребенка;
- продуманном и обоснованном отборе детей для интегрированного обучения.

При таком подходе интеграция не противопоставляется системе специального образования, а выступает как одна из альтернативных форм внутри общегосударственной системы образования. Современная российская система специального образования рассматривает всевозможные направления интеграции в обществе лиц с ограниченными возможностями здоровья и требует научной разработки интегративных подходов к образованию детей с особыми образовательными потребностями, поэтому задачами специального образования в отношении интеграции являются:

- определение системы показаний для осуществления интеграции ребенка с разным уровнем психофизического развития в общеобразовательные учреждения;
- разработка содержания и форм специализированной поддержки детей, интегрированных в общеобразовательные учреждения;
- разработка и апробация вариативных индивидуальных программ воспитания, обучения и развития учащихся с психофизическими нарушениями в общеобразовательных учреждениях.

Интеграция в образовательном пространстве может выступать: как *принцип*, что проявляется в преобразовании всех компонентов образовательных систем; как *средство*, обеспечивающее целостное познание мира и способности человека системно мыслить при решении практических задач; как ведущая *тенденция* обновления содержания образования. Главной задачей при этом является выбор научных оснований для интеграции и совершенствование функционирования ее механизмов. *Объектами интеграции* могут выступать: виды знаний, система научных понятий, законы, теории, идеи, модели объективных процессов.

Уже сейчас те учреждения, которые активно опираются на принцип открытости в своей деятельности, тесно сотрудничают с районной (областной, городской) психолого-медико-педагогической комиссией (ПМПК), имеют договоры о сотрудничестве с образовательными учреждениями, осуществляют текущий мониторинг состояния детей, взаимодействуют с учреждениями здравоохранения и дополнительного образования, социальными структурами и службой занятости, успешно осуществляют свою педагогическую деятельность. Нужно учесть, что не всякое ДОО или общеобразовательная школа, имея полностью укомплектованную мультидисциплинарную команду специалистов, о которой говорилось выше, может реализовать на практике интегрированное

обучение. Именно здесь на помощь образовательным учреждениям должны прийти специалисты постоянно действующих ПМПК или учреждений для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи (ППМС-центров), обслуживающих территорию, на которой находится детский сад или школа. Их задача состоит в том, чтобы оказать методическую помощь специалистам образовательного учреждения с опорой на последние достижения в коррекционной педагогике и специальной психологии, обеспечить разработку и осуществить контроль за выполнением индивидуального образовательного маршрута для каждого ребенка, интегрированного в среду своих нормально развивающихся сверстников.

Специфика интеграции на базе специальных (коррекционных) образовательных учреждений

В интеграции на базе специальных (коррекционных) образовательных учреждений – С(К)ОУ – имеется своя специфика. В отличие от общеобразовательных учреждений они уже обладают мощным кадровым потенциалом и адекватной предметно-развивающей средой для детей с отклонениями в развитии. В новых социально-экономических условиях у них появились возможности реализовать новые формы помощи детям с ОВЗ. Это и группы кратковременного пребывания для детей, не посещающих дошкольные образовательные учреждения, и консультативные центры/пункты, и специальные классы для детей с более тяжелыми формами нарушений, чем основной контингент обучающихся, которые могут выступать в качестве промежуточной формы на пути к социально-образовательной интеграции.

Главное, что необходимо изменить в учреждениях системы специального образования – это сместить акценты в сторону большей открытости их функционирования, формировать у педагогического коллектива готовность принять на себя ответственность за тех детей и их семьи, которые проживают на курируемой территории и нуждаются в коррекционно-педагогической помощи, создавать условия, модели и технологии для реализации комплексного психолого-педагогического и медико-социального сопровождения детей с ОВЗ, обучающихся в обычных детских садах или школах. Достаточно высокая степень открытости и обеспечение «шаговой доступности» на основании территориальной близости в ближайшем будущем создаст условия, при которых станет возможным функционирование не только одной какой-либо школы или дошкольного учреждения, где реализуется социально-образовательная интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья, а целого комплекса образовательных учреждений, охватывающих детей всех возрастных категорий – от раннего возраста до юношеского, уже нацеленных на социальную адаптацию в профессиональной сфере. В такой комплекс могут входить центр ранней реабилитации, ДОУ комбинированного вида, центр развития или детский сад с инклюзивными группами, школа,

функционирующая в режиме социально-образовательной интеграции, и один или несколько видов учреждений из тех, что предназначены для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи.

Базовые положения теории интегрированного образования в нашей стране

Ниже нам хотелось бы отметить теоретические положения, вскрытые Л.С. Выготским и значимые до настоящего времени:

- роль культурно-исторического опыта, накопленного человечеством и влияющего на ход развития, воспитания и обучения ребенка;
- положение о возможностях ребенка, способного под воздействием обучения со стороны взрослого интериоризировать опыт познавательной и коммуникативной деятельности;
- теория о единстве биологического и социального в развитии ребенка;
- понятие о структуре дефекта при умственной отсталости: основное нарушение и вторичные (сопутствующие) отклонения;
- положение о единстве законов развития нормальных и умственно отсталых детей при качественном своеобразии развития умственно отсталого ребенка;
- экспериментально доказанное учение о возможностях компенсации дефекта и о преимущественной коррекции вторичных отклонений при целенаправленном воздействии со стороны специально подготовленного взрослого;
- понятие о комплексном коррекционно-педагогическом воздействии;
- учение о сенситивных периодах.

Все эти положения оказываются значимыми для разработки теории интегрированного образования в нашей стране. В отличие от теорий социального научения, характерных для западных моделей интеграции, отечественные ученые стоят на позициях деятельностного подхода. При его реализации объективно значимым для включения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду сверстников является единство деятельности (игровой или учебной, коммуникативной или познавательной), объединяющей детей, ориентированных на достижение определенной цели. При этом цели и мотивы деятельности детей с разным уровнем психофизического развития, объединенных общим пространством игры или учебы, могут быть разными. Опора на ведущую деятельность возраста, учет сенситивных периодов в становлении высших психических функций, своевременное формирование типичных видов детской деятельности и их связь с возрастными психическими новообразованиями служат основой, позволяющей осуществлять целенаправленное воспитание и обучение со стороны специально подготовленного взрослого. Если западные теоретики говорят о «созревании поведения» по мере того, как формируется одна функция и не получает подкрепления другая, отечественная школа опирается

на системный деятельностный подход к развитию личности ребенка, возможности которого практически неограниченны.

Модели, виды и формы совместного обучения детей с разным уровнем психофизического развития

Разработка моделей интеграции

Процесс организации и осуществления интегрированного обучения до настоящего времени находится в стадии теоретического обоснования и практического изучения. Однако российскими дефектологами накоплен большой опыт экспериментальной работы

с детьми, интегрированными в среду нормально развивающихся сверстников (Е.П. Кузмичева, Э.И. Леонгард, Г.Л. Зайцева, Н.Д. Шматко, Н.Н. Малофеев, А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская, М.Л. Любимов, Е.А. Стребелева, Е.А. Екжанова, Е.А.Шкатова, Л.Е. Шевчук, Л.М. Кобрина, Е.В. Резникова, Д.В. Шамсутдинова и другие).

В последние годы XX в. в процессе целенаправленных исследований в различных регионах России: Красноярской, Ленинградской, Московской, Нижегородской, Челябинской, Читинской областях – педагоги-новаторы определили наиболее эффективные **модели интеграции**. Это интернальная интеграция (внутри системы специального образования) и экстернальная интеграция (взаимодействие системы специального и общего образования). При *интернальной* интеграции совместное обучение возможно для детей с нарушением слуха и с нарушением интеллекта или для слепых детей и их сверстников с нарушением интеллекта. *Экстернальная* модель интеграции была апробирована при совместном обучении детей с нормальным психофизическим развитием и с задержкой психического развития, а также при обучении в одном классе обычных детей и их слабослышащих или слабослышащих сверстников.

Определение моделей интеграции позволило выделить *формы интегрированного обучения* детей с отклонениями в развитии:

1. *комбинированное*, когда ученик с отклонениями в развитии способен обучаться в классе здоровых детей, получая при этом систематическую помощь со стороны учителя-дефектолога, логопеда, психолога;
2. *частичное*, когда обучающиеся с отклонениями в развитии не способны на равных условиях со здоровыми сверстниками овладеть образовательной программой; в этом случае часть дня они проводят в спецклассах, а часть дня – в обычных классах;
3. *временное*, когда дети, обучающиеся в специальных классах, и учащиеся обычных классов объединяются не реже двух раз в месяц для совместных прогулок, праздников, соревнований, отдельных мероприятий воспитательного значения;
4. *полное*, когда 1–2 ребенка с отклонениями в развитии вливаются в обычные группы детского сада или классы (дети с ринолалией,

слабовидящие или дети с кохлеарным имплантантом); эти дети по уровню психофизического, речевого развития более менее соответствуют возрастной норме и психологически готовы к совместному обучению со здоровыми сверстниками; коррекционную помощь они получают по месту обучения, или ее оказывают родители под контролем специалистов.

Ребенок, проживающий на территории конкретного образовательного пространства, должен иметь возможность получить разноплановые образовательные услуги по своему месту жительства, а, с другой стороны, перечень этих услуг должен быть четко определен и согласован на межведомственном уровне. При этом на законодательном уровне важно закрепить технологию следования этих услуг за ребенком, независимо от типа и вида образовательного или иного учреждения, выбранного родителями ребенка. Если родителями сделан выбор в сторону семейного воспитания и обучения, необходимо оформить договорные отношения с реабилитационным или ППМС-центром, специалисты которого совместно с коллегами из ПМПК разрабатывают для ребенка индивидуальный коррекционно-образовательный маршрут, согласовывая его с родителями и все вместе разделяют ответственность за его соблюдение или (при необходимости) корректировку.

Внешние и внутренние условия эффективной реализации интеграции на разных этапах онтогенеза

Социально-образовательные услуги несколько отличаются на разных возрастных этапах развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья, так же как и включенность в их обеспечение специалистами различных министерств и ведомств. Основываясь на разработанной нами и апробированной на практике концепции онтогенетического подхода к организации социально-образовательной интеграции, мы выделяем четыре этапа, специфичные по ведущему и типичным видам детской деятельности, особенностям медико-социального сопровождения, специфике коррекционно-педагогического процесса и отличающиеся по основной направленности работы с семьей, включившейся в систему совместного обучения со сверстниками. При этом теоретической основой данного подхода является культурно-историческая теория развития высших психических функций и концепция возраста Л.С.Выготского, теория деятельности А.Н.Леонтьева, А.В. Запорожца, учет особенностей социальной ситуации развития ребенка (Л.И. Божович), методологические психолого-педагогические основания А.А. Венгер (Катаевой) и сформулированное нами положение о необходимости учета «смещенного сенситива» в онтогенезе и коррекционно-педагогической работе с ребенком, имеющим ограниченные возможности здоровья [Екжанова Е.А., 2003].

Теория и практика позволяет выделить специфичные этапы, учет которых значим для организации социально-образовательной интеграции: *период раннего детства, дошкольное образование, школьное обучение и профессионально-трудовая адаптация*. Эти этапы различаются между собой целями, задачами, приоритетами совместной деятельности родителей и специалистов, изменением функционала ведущих специалистов, являющихся кураторами социально-образовательной интеграции, требованиями к организации охранительно-педагогической и предметно-развивающей среды, особенностями необходимых и достаточных социальных «сетей взаимодействия».

Период раннего детства

Обозначим основные требования к осуществлению интеграции *на этапе раннего детства*:

- Возможность обращения родителей за комплексной психолого–педагогической и медико-социальной помощью ребенку, предоставляемой специалистами детской поликлиники, регионального ППМС центра, службами ранней помощи и иными структурами;
- Проведение консультаций и специальных занятий с детьми раннего возраста с последствиями перинатальной энцефалопатии (ПЭП) по программам ранней психолого-педагогической помощи;
- Строгая последовательность оказания комплексной психолого-медико-педагогической помощи и возможность корректировки индивидуального коррекционно-образовательного маршрута с учётом динамики развития проблемного ребёнка;
- Организация перехода ребёнка в адаптационную группу или группу кратковременного пребывания на базе ППМС центра или дошкольного образовательного учреждения для детей от 1.5 до 2 лет с целью подготовки к посещению общеобразовательного или специализированного детского сада.

Период дошкольного детства

Этап дошкольного детства – время встраивания ребенка с ОВЗ в первую общественную образовательную систему – дошкольное обучение и воспитание.

Требования к осуществлению интеграции *на этапе дошкольного детства*:

- Обязательное наличие индивидуальной коррекционно-развивающей и образовательно-воспитательной программы для ребёнка с теми или иными ограничениями;
- Необходимость создания адекватной возможностям ребёнка охранительно-педагогической и предметно-развивающей среды;
- Наличие специальной образовательной помощи, осуществляемой командой сотрудников при ведущей роли педагога-дефектолога;
- Чёткое разделение функционала всех специалистов, вовлечённых в интегрированное дошкольное образование;

- Обучение родителей навыкам стимулирующего общения с собственным ребёнком;
- Психолого-педагогическое сопровождение нормально развивающихся дошкольников, вовлечённых в интегрированное обучение.

Одна из важных форм интегрированного обучения в дошкольном возрасте – это группы кратковременного пребывания. Поскольку в группы принимаются дети с различной структурой дефекта, при организации групповых занятий необходима одновременная, совместная работа 2–3 педагогов, осуществляющих обучение детей разным видам деятельности и обеспечивающих их сопровождение в процессе воспитания и обучения с учетом различий в тяжести имеющихся нарушений. Во время проведения одним из педагогов занятия по развитию той или иной деятельности, другие педагоги выполняют функцию педагогов сопровождения, тем самым помогая детям на занятии и одновременно обучая родителей навыкам взаимодействия с собственными детьми. Для этих целей возможно использование и родителей, прошедших квалифицированное обучение, и специально подготовленных тьюторов, которые соответствуют требованиям, предъявляемым к уровню их профессиональной и личностной готовности. При этом важно учитывать, что гибкое сочетание индивидуальных и групповых занятий позволяет ребёнку с ОВЗ выработать разные стратегии поведения в процессе общения и различных видах детской деятельности.

Период школьного обучения

Для реализации социально-образовательной интеграции в *период школьного обучения* необходимо наличие следующих четырёх структурных компонентов [Резникова Е.В., 2007]:

- Обучение в условиях общеобразовательного класса;
- Обучение в условиях класса коррекционно-педагогической поддержки;
- Система психолого-медико-педагогического сопровождения всех обучающихся в учреждении;
- Развёрнутая сеть услуг дополнительного образования.

Дети с ОВЗ изучают такие предметы, как изобразительное искусство, ОБЖ, физкультура, музыка, пение и трудовое обучение в условиях общеобразовательных классов, а предметы по программам для С(К)ОУ соответствующих видов – в условиях классов коррекционно-педагогической поддержки. Обычно это такие предметы, как математика, русский язык или письмо и развитие речи, чтение или чтение и развитие речи, трудовое обучение, ритмика.

Экспериментально апробированная и отработанная многокомпонентная модель социально-образовательной интеграции не предполагает наличие в классе тьютора, т.е. педагога сопровождения. Учителем класса является дефектолог, который реализует не более двух образовательных программ (например, общеобразовательная программа и программа С(К)ОУ VIII вида). При этом и в классе могут находиться только дети одной нозологической группы, количество которых соотносится с

тяжестью имеющихся у них нарушений и сопутствующих отклонений и находится в ведении курирующей учреждение ПМПК. Психолого-медико-педагогическое сопровождение поддерживает индивидуальные учебно-коррекционные маршруты и изучение программ для учеников с ОВЗ в целях обеспечения психологической, педагогической, медицинской, социально-педагогической и логопедической помощи; обеспечивает психологический комфорт и контроль за реализацией досугово-реабилитационной деятельности.

Составной частью социально-образовательной интеграции является развернутая система дополнительного образования. Его направления могут быть достаточно различны, но необходимый минимум это:

- Физкультурно-спортивные секции;
- Художественно-эстетические студии и кружки;
- Занятия декоративно-прикладным искусством;
- Научно-техническое творчество.

Период профессионально-трудоустройственной адаптации

На этапе профессионально-трудоустройственной адаптации необходимо учитывать следующие требования к организации социально-образовательной интеграции:

- Учёт состояния умственной и физической трудоспособности, эмоционально-волевой, сенсомоторной, интеллектуальной сфер, развития речи и навыков коммуникации, социально-психологического статуса подростков;
- Раннее начало профориентационной деятельности;
- Сопоставление психофизиологических возможностей подростка с параметрами конкретной профессии и рабочего места;
- Постоянное обновление данных о вакансиях и расширение спектра профессиональных занятий;
- Наличие системы психолого-педагогического сопровождения и постинтернатной поддержки;
- Развитие дистантного образования для детей и подростков с различными образовательными потребностями и возможностями;
- Подготовка и переподготовка педагогических кадров, мастеров трудового обучения и социальных педагогов.

Сочетание федеральной базовой программы реабилитации и индивидуальной программы реабилитации подростков с ОВЗ позволяет компенсировать нарушенные или утраченные функции организма и сформировать способность к выполнению определённых видов деятельности.

Отдельно остановимся на апробированной и хорошо зарекомендовавшей себя модели интегрированного обучения, применяемой на этапе обучения детей с ОВЗ в начальной школе. Наибольшие трудности вызывают проблемы совместного обучения детей с умственной недостаточностью и их нормально развивающихся сверстников, поэтому на этой проблеме и остановимся.

Особенности организации интегрированного обучения в начальных классах общеобразовательной школы

Дидактические принципы

Интегрированное/инклюзивное обучение основывается на дидактических принципах специального и общего образования.

Интегрированное обучение должно носить **воспитывающий и развивающий характер**, что в первую очередь связано с формированием нравственных представлений и понятий, воспитания адекватных способов поведения, включения всех учащихся в учебную деятельность, способствующую развитию их психических функций, самостоятельности.

В интегрированном обучении важна **систематичность и последовательность** решения коррекционно-образовательных задач, что важно для достижения учебных и воспитательных целей, прогнозирования и преодоления актуальных трудностей взаимодействия школьников с различными умственными способностями. Систематичность требует, чтобы учитель не только решал задачи, связанные с освоением программного учебного материала, но и вовремя принимал меры по оптимизации взаимоотношений в детском коллективе, коррекции отклоняющегося поведения учеников класса, развитию сильных сторон личности каждого ученика.

В классе интегрированного обучения необходима работа над созданием благоприятных условий для наиболее полной реализации потенциальных познавательных возможностей всех детей в целом и каждого ребенка в отдельности, принимая во внимание особенности их развития. Это обосновывает реализацию **принципа индивидуального и дифференцированного подхода в обучении учащихся** с разными образовательными возможностями. Во время учебного занятия по любой дисциплине важно давать образование всему классу, при этом принимать во внимание способности каждого ученика в отдельности, включая его по мере возможности во фронтальную работу на уроке.

Не менее важно **связывать обучение с реальными жизненными условиями**. При обучении моделируются и воспроизводятся условия, трудные для ученика, но возможные в обыденной жизни, их анализ и проигрывание могут стать основой для позитивных сдвигов в развитии личности школьника. Коррекционная работа в условиях интегрированного обучения включает в себя коррекцию не только знаний, психических функций, но и взаимоотношений. Это возможно только в рамках деятельности учеников, осуществляемой в тесном сотрудничестве со взрослым и под его руководством. Любая коррекция основывается на том или ином виде деятельности. В ней можно смоделировать трудные конфликтные ситуации и сориентировать ученика на их конструктивное

разрешение. Деятельность позволяет воссоздать ту форму взаимодействия, которая отвечает требованиям социального окружения.

Принцип сознательности и активности учащихся в обучении предполагает обеспечение эмоциональной сопричастности учащихся к учебному процессу, вызывание у школьников переживаний, сочувствий в связи с учебной деятельностью через использование различных приемов в процессе обучения. Переживания стимулируют развитие интеллекта, эмоциональные побуждения более действенны, чем интеллектуальные, так как они сохранены у детей с любыми отклонениями в умственном развитии. Ученики должны понимать тот учебный материал, который им предлагается усвоить, научиться его переносить в свою самостоятельную практическую деятельность, что невозможно сделать без положительного эмоционального отношения ребенка к обучению.

Составление и отбор учебных планов, образовательных программ и учебно-методических и дидактических комплексов

Позитивный результат во взаимоотношениях школьников в условиях интегрированного обучения предполагает продуманную системную работу, включающую формирование положительного отношения к учащимся с особенностями психофизического развития, расширение опыта продуктивного общения с ними. Эти задачи могут быть реализованы в первую очередь через составление и грамотный отбор **учебных планов, образовательных программ и учебно-методических и дидактических комплексов** для осуществления учебных и коррекционных занятий.

В **школьном учебном плане** определен состав учебных предметов в рамках образовательных областей и образовательных компонентов базисного учебного плана, а значит, должна быть отражена специфика образовательной деятельности школы как учреждения, работающего в рамках интегрированного обучения. Методическое обеспечение такого обучения учащихся с психофизическими нарушениями и детей с нормальным развитием объединяет программные, учебно-методические и дидактические материалы, как для общеобразовательной школы, так и для специального (коррекционного) образовательного учреждения, посредством которых выстраивается учебно-воспитательный процесс.

При организации учебно-воспитательного процесса главная трудность для учителя состоит в том, чтобы соотнести индивидуальные особенности ребенка с проблемами в развитии, интегрированного в среду нормально развивающихся сверстников, с выполнением образовательного стандарта, заложенного в специальной коррекционной образовательной программе. Опыт показывает, что в обучении детей, например, с задержкой психического развития на начальных этапах преобладает работа учителя-дефектолога в условиях класса коррекционно-педагогической поддержки, но постепенно участие учителя-дефектолога сокращается, и дети в большем объеме получают знания на уроках в условиях общеобразовательного класса. При обучении же детей с нарушением интеллекта ситуация обратная. На

начальных этапах обучения умственно отсталые дети большую часть учебного времени проводят со своими нормально развивающимися сверстниками, но по мере адаптации детей к классу и усложнения образовательной программы увеличивается количество часов обучения в классе коррекционно-педагогической поддержки под руководством учителя-дефектолога.

Выбор программ – основа обучения. Для обучения учащихся с особенностями в развитии **в начальной школе** за основу берутся:

- *типовые государственные программы для общеобразовательных учреждений* – 1–4 кл. (Авторские программы Л.В.Занкова, В.В.Истоминой, Д.Б.Элькониной, В.В.Давыдова, Н.Я.Вилениной – Л.Г.Петерсон и типовые – авторы В.Г.Горецкий, В.А.Кирюшкин, Т.Г.Рамзаева, Л.Ф.Климанова, Н.Н.Светловская, О.В.Джежелай, М.И.Моро, М.А.Бантова, Г.В.Бельтюкова, С.И.Волкова, С.В.Степанова);
- *программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VII вида для детей с задержкой психического развития* (Е.А.Екжанова, Г.М.Капустина, Ю.А.Костенкова, Т.В.Кузмичева, Е.Б.Новикова, Е.Н.Морсакова, Р.Д.Триггер, Н.А.Цыпина, С.Г.Шевченко);
- *программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида для детей с нарушением интеллекта* (Авторы: В.В.Воронкова, И.В.Коломыткина, Н.М.Барская, С.Ю.Ильина, З.Н.Смирнова, Г.Н.Гусева, А.К.Аксенова, Э.В.Якубовская, А.А.Хилько, В.В.Эк, М.Н.Перова и др.).

Интегрированное календарно-тематическое планирование

На основе обозначенных программ, учебников и учебных пособий составляется ***интегрированное календарно-тематическое планирование*** по учебным дисциплинам. В составлении календарно-тематического планирования принимают участие учителя начальных классов, учителя-дефектологи. Это объясняется тем, что количество часов по учебным дисциплинам, содержание тем образовательной программы следует распределить для изучения в общеобразовательном классе и в классе коррекционно-педагогической поддержки. Программы образовательных учреждений изучаются учителями и сводятся совместно со специалистами коррекционного образования таким образом в календарно-тематическое планирование, чтобы на одном уроке дети разных уровней развития изучали одну и ту же тему, но информация, получаемая учениками по теме, должна быть адекватна его образовательной программе. Контрольные и творческие работы разрабатываются в соответствии с уровнем развития учащихся и оцениваются согласно требованиям учебной программы. Поурочное планирование педагогами школы составляется исходя из требований отобранных образовательных программ для обучения учащихся в интегрированном общеобразовательном классе.

Поурочное планирование базируется на учебном плане образовательного учреждения, в котором выделяются инвариантная и вариативная части. Инвариантная часть учебного плана содержит в себе федеральный и национально-региональный компоненты. Федеральный компонент обеспечивает удовлетворение образовательных потребностей в рамках государственного стандарта, гарантирует овладение выпускниками знаниями, умениями, навыками, обеспечивающими возможность продолжения образования. Национально-региональный компонент обеспечивает включение в содержание образования вопросов, связанных со спецификой той или иной области страны (географические, социальные, производственные, экономические, экологические, этнические, культурные и т.п.), которые органично входят в соответствующие образовательные области в рамках часов учебных предметов.

Специфика составления школьных учебных планов для детей с задержкой психического развития

Вариативная часть учебного плана обеспечена учебно-методическим комплексом в части дополнительных часов, предоставленных на предметы, которые усиливают, расширяют и углубляют знания учащихся. В качестве примера рассмотрим специфику составления школьных учебных планов для детей с задержкой психического развития, интегрированных в среду своих нормально развивающихся сверстников, на начальной ступени обучения.

Ход урока зависит от того, насколько соприкасаются темы уроков у обучающихся с разными образовательными потребностями, как усвоили ученики предыдущую тему, какой этап обучения берется за основу (изложение нового материала, повторение пройденного, контроль за знаниями, умениями и навыками). Если у всех учеников в классе общая тема, то изучение материала идет фронтально и учащиеся получают знания того уровня, который определен их программой. Закрепление и отработка полученных знаний, умений и навыков ведется на разном дидактическом материале, подобранном для каждого учащегося индивидуально (индивидуальные карточки, упражнения из учебника или учебного пособия, тексты на доске, алгоритмы).

Если на уроке изучается разный программный материал и совместная работа при изучении невозможна, то в этом случае урок выстраивается по структуре уроков малокомплектных школ, где учитель сначала объясняет новый материал по типовым государственным программам, а учащиеся с психофизическими нарушениями в это время выполняют самостоятельную работу, направленную на закрепление ранее изученного материала. Далее для закрепления вновь изученного материала учитель дает классу самостоятельную работу, а в это время организует работу с группой учащихся с особенностями в развитии (анализ выполненного задания, оказание индивидуальной помощи, дополнительное объяснение и уточнение задания, объяснение нового материала).

Такое чередование деятельности учителя общеобразовательного класса продолжается в течение всего урока. При необходимости учитель дополнительно может использовать для объяснения непонятных или трудноусваиваемых моментов содержания программного материала инструкционные карточки, в которых изложен алгоритм действий школьника, различные задания и упражнения. Такой педагогический прием обучения применяется в том случае, когда учитель не может на уроке уделять много времени учащимся с умственной недостаточностью и вынужден весь урок контролировать остальной класс из-за сложности темы по типовой общеобразовательной программе для детей с нормальным психофизическим и интеллектуальным развитием.

Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья усваивают сложные для восприятия темы – по специальным (коррекционным) образовательным программам – в условиях класса коррекционно-педагогической поддержки с учителем-дефектологом. В них учитель-дефектолог из нескольких классов одной параллели объединяет на один урок группу учащихся, нуждающихся в специальной педагогической помощи. Например, в 1 классе вторым уроком по расписанию стоит урок «математика». Из всех классов первой параллели, обучающиеся (по программе для детей с задержкой психического развития) объединяются в так называемый класс коррекционно-педагогической поддержки, с которым работает учитель-олигофренопедагог, используя специальные приемы и методы работы. По такому принципу организуется работа учителя-дефектолога со школьниками с нарушением интеллекта. Если отклонение существенно, то работа с таким ребенком может проводиться индивидуально. В это время с остальными учащимися общеобразовательного класса занимается учитель общеобразовательного класса. Учебные занятия в общеобразовательном классе, в классе коррекционно-педагогической поддержки и коррекционные занятия отражены в общешкольном расписании, в индивидуальных коррекционно-образовательных режимах, составленных специалистами консилиума для каждого ребенка.

Критерии эффективности интегрированного обучения

В завершении остановимся на ***критериях эффективности интегрированного обучения***, которые необходимо четко отслеживать и учитывать. Среди них отметим:

- успешность овладения образовательной программой детьми с ОВЗ;
- отсутствие пропусков занятий без уважительной причины;
- положительная динамика психосоматического здоровья и снижение заболеваемости детей с ОВЗ;
- наличие друзей у детей с ОВЗ среди детей группы и одноклассников;
- активность участия детей в системе дополнительного образования;
- участие родителей в сопровождении детей с ОВЗ;
- участие детей и подростков в коллективных видах деятельности и др.

В целом разрабатываемая нами концепция и функционирующая на ее основе модель позволяет совершенствовать социальную политику, в том числе и на районном/городском уровне, формировать единое образовательно-воспитательное пространство и реализовывать законные права детей с различным уровнем психофизического развития, акцентируя внимание на перспективах их дальнейшего развития, автономизации и социализации.

Цит. по Екжанова Е.А. Отечественная концепция интегрированного обучения // www.psyedu.ru

Приложение 4

Программы экспериментальной деятельности учреждений по организации инклюзивной образовательной среды

Программа эксперимента МБОУ «Детский сад комбинированного типа № 186» г.Ижевска «Формирование устной речи слабослышащих детей посредством их интеграции в речевую среду»

Постановка проблемы

В современной социальной политике нашей страны четко обозначилась новая позиция в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья, предполагающая не только материальную поддержку, но и создание условий для их полноценной жизни и успешной адаптации в обществе.

Анализ нормативных актов последних лет, касающихся управления специальным образованием, показывает их четкую переориентацию с изоляционного на интегративный подход к организации педагогической среды, способной обеспечить достижение высокого качества социализации и предпосылки для личностной самореализации ребенка с особыми образовательными потребностями.

Фундаментом интегративного подхода выступает *реабилитация* и *абилитация* через раннюю коррекцию нарушенных функций в контексте целенаправленного общего развития ребенка.

Социально-педагогическая реабилитация означает систему мер, направленных на восстановление утраченных ребенком общественных связей вследствие расстройства функции организма. Применительно к детям раннего и дошкольного возраста наиболее целесообразными оказываются принципы абилитации, предполагающей не столько компенсацию нарушенных функций, сколько первоначальное формирование способности к чему-либо. Применительно к детям с нарушениями слуха это означает развитие их способности к естественной (нормальной) коммуникации.

Современной западной и отечественной сурдопсихологией и сурдопедагогикой доказано положение о том, что ребенок с нарушениями слуха обладает колоссальными компенсаторными возможностями, и при создании соответствующих условий (а именно – интеграции, абилитации, коррекции) способен овладеть речью и успешно включаться в социум.

Огромную роль в полноценном речевом развитии слабослышащих детей имеет сегодня индивидуальное слухопротезирование. Современные слуховые аппараты импортного и отечественного производства (Oticon, Siemens, Bernafon) делают доступными звуки окружающего мира даже детям с тяжелыми поражениями слуховой функции.

Учитывая современные возможности и подходы, в Москве, Санкт-Петербурге, Екатеринбурге, Челябинске и ряде других городов усилиями ученых, педагогов, управленцев получила распространение система комплексного, динамического психолого-педагогического и медико-социального сопровождения индивидуального развития слабослышащего ребенка в нормальную речевую среду.

Авторы данного проекта в течение 2001-2003 г.г. познакомились с опытом интегрированного обучения детей с нарушениями слуха (д/с №1365, школа №171 г. Москвы), осуществляемым под руководством Лаборатории сурдопедагогики Института коррекционной педагогики РАО.

В основе деятельности специалистов Лаборатории лежит принцип оптимистического взгляда на развитие неслышащего ребенка, веры в его возможности. Система деятельности построена как психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка, включенного в среду естественной коммуникации, при этом реализуется несколько моделей интеграции, в зависимости от степени снижения слуха и индивидуальных особенностей детей. В основе методической работы лежит абилитация и коррекция. Результатом деятельности является развитие личности ребенка в соответствии с возрастом и успешная интеграция детей в общеобразовательных учреждениях.

К сожалению, в городе Ижевске действует традиционная система развития детей с нарушениями слуха, предполагающая целенаправленную подготовку ребенка – дошкольника к обучению в специализированных школах для слабослышащих и глухих. Содержание подготовки характеризует овладение ребенком прежде всего тактильной речью, на основе которой реализуется речевое, познавательное, художественно-эстетическое развитие, что в целом не обеспечивает абилитации и препятствует адаптации в обществе. В результате, отсутствует вариативность будущего этих детей, они не имеют возможности широкого профессионального выбора, испытывают страх перед обществом в силу ограниченности социальных контактов.

Проведенный мониторинг среди родителей, имеющих неслышащих детей (19 семей в течение 2003 г.), показал их большую потребность в психолого-педагогической и методической помощи в воспитании детей, их

готовность прилагать максимум усилий в развитии и социализации детей. Обнаружилось, что многие родители стремятся устроить своего ребенка в массовые детские сады, чтобы обеспечить его нормальное речевое развитие, но при этом ребенок остается без квалифицированного сурдопедагогического сопровождения.

Таким образом, четко обозначилась **проблема** как противоречие между имеющимися образовательными потребностями родителей слабослышащих детей, с одной стороны, и возможностью их удовлетворения в существующих условиях образования данной категории детей в г.Ижевске, с другой.

Идея эксперимента заключается в создании психолого-педагогического пространства, благоприятного для развития личности слабослышащего ребенка. Включение ребенка в развивающую речевую среду при систематической сурдопедагогической помощи выступает в качестве условия формирования его естественной коммуникации.

Цель эксперимента – социальная адаптация слабослышащих детей посредством формирования их коммуникативных умений.

Условием эксперимента выступает интеграция слабослышащих детей в социально-педагогический пространство естественной коммуникации, создание эмоционально-комфортной среды, обеспечивающей социально-личностное развитие ребенка с нарушением слуха.

Теоретической основой эксперимента выступают:

1. Положения Выготского Л.С. о ведущей роли среды в развитии ребенка и о взаимообусловленности идеальной и начальной форм в процессе развития (среда выступает в отношении высших психических функций ребенка в качестве источника развития. Развитие речи ребенка непосредственно зависит от характера коммуникации, которая выступает как идеальная форма, присутствующая в среде, т.е. является образцом того, что должно образоваться в конце формирования речевой функции ребенка). Это означает, что развитие устной речи как средства общения слабослышащего ребенка затруднено (и практически невозможно) в среде жестовой коммуникации, и наоборот, среда естественного речевого общения стимулирует формирование его речевой функции.
2. Концепции развития слухового восприятия западных психологов и нейрофизиологов (В.Шлоте, Дж.Джон), согласно которым одновременное освоение словесной речи и языка жестов (что, как правило, предполагает традиционное обучение слабослышащих) не рационально, т.к. в речевой сфере происходит конфликт между этими языковыми системами. В конечном итоге словесная речь, как более трудная для освоения подавляется, что приводит к образованию деформированной структуры речевой области. Закрепившуюся биологическую организацию жестовой речи по окончании

сенситивного периода изменить не удастся, поскольку не стимулируемые речевые центры головного мозга отмирают.

3. Исследования отечественных ученых в области сурдопедагогики (Леонгард Э.И., Шматко Н.Д., др.), в которых теоретически обоснованы принципы интеграционного подхода к организации развивающей среды для слабослышащих детей, разработаны модели интеграции, ведется поиск эффективных технологий обучения и воспитания слабослышащих детей в условиях интеграции.

Задачи экспериментальной деятельности:

По отношению к слабослышащему ребенку:

1. Создание индивидуального маршрута абилитации и развития, включающей:
 - развитие остаточной слуховой функции ребенка;
 - развитие слухо-зрительного и слухового восприятия, используя остатки слуха и индивидуальную звукоусиливающую аппаратуру;
 - развитие устной речи и формирование коммуникативных навыков;
 - развитие компенсаторных функций слабослышащего ребенка;
 - создание условий для освоения окружающего мира;
 - формирование поведенческих навыков;
 - развитие ребенка в разных видах деятельности в соответствии с возрастом.
2. Формирование активной позиции во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками в группе, обеспечивающей успешную социализацию слабослышащего ребенка.

По отношению к слышащим детям:

- формирование доброго и чуткого отношения к ребенку с ограниченными возможностями.

По отношению к родителям слабослышащих детей:

- оказание психологической поддержки (помощь родителям в эмоциональном принятии физического дефекта ребенка и в преодолении чувства беспомощности);
- создание общности педагогов и родителей для реализации совместной деятельности и с целью трансляции опыта семейного воспитания слабослышащего ребенка;
- оказание коррекционной и педагогической помощи в воспитании и развитии слабослышащего ребенка.

Ожидаемые результаты эксперимента:

- Адаптация слабослышащего ребенка в среде естественного речевого общения;
- формирование устной речи слабослышащего ребенка;

- развитие навыков взаимодействия со слышащими сверстниками.
- Издание учебно-методического пособия для воспитателей и родителей.

Содержание экспериментальной работы реализуется посредством комплексной взаимосвязанной деятельности субъектов педагогического процесса.

Направления деятельности субъектов педагогического процесса:

Научный руководитель проекта:

- осуществляет научное психолого-педагогическое сопровождение деятельности коллектива;
- реализует программу подготовки педагогов к деятельности в условиях интегрированной группы детей;
- разрабатывает диагностический инструментарий с целью отслеживания динамики экспериментальной работы;
- организует разработку научно-методических материалов, обобщающих опыт экспериментальной деятельности коллектива.

Заведующая:

- осуществляет управление деятельностью участников эксперимента;
- внедряет в практику работы инновационные научно-методические технологии;
- организует участников эксперимента на отслеживание динамики работы;
- координирует деятельность по успешному взаимодействию с семьями воспитанников.

Воспитатель:

- строит педагогический процесс образования ребенка с учетом индивидуального уровня развития и особенностей нарушения слуха и речи;
- способствует адаптации слабослышащего ребенка в группе;
- создает эмоционально-благоприятный климат в коллективе;
- организует сотрудничество детей в различных ситуациях, специально созданных, с целью повышения коммуникативного уровня;
- конструирует разные модели взаимодействия с семьями воспитанников.

Сурдопедагог:

- разрабатывает индивидуальный маршрут по формированию устной речи каждому ребенку;
- проводит специальные занятия со слабослышащими детьми;
- способствует взаимодействию всех специалистов, работающих с детьми;
- осуществляет комплексную сурдопедагогическую помощь семьям воспитанников.

Логопед:

- совместно с психологом и сурдопедагогом осуществляет комплексное обследование состояния речи и уровня сформированности психических процессов детей;
- проводит коррекционно-развивающую работу по формированию различных видов речевой деятельности детей;
- организует ситуации коммуникативного взаимодействия детей на фронтальных и подгрупповых занятиях.

Руководитель ИЗО, Музыкальный руководитель, Руководитель по физическому воспитанию:

- разрабатывают программы педагогического сопровождения развития слабослышащих детей;
- проводят развивающую работу с детьми в соответствии с программой «Детство»;
- способствуют активному взаимодействию детей в различных видах творческой деятельности.

Психолог:

- проводит диагностику индивидуальных особенностей ребенка, условий его семейного воспитания;
- проводит коммуникативные тренинги с детьми;
- осуществляет психологическую помощь и поддержку детям, родителям, педагогам.

Продолжительность экспериментальной работы – 3 года (2003-2006 г.г.). Эксперимент включает 3 этапа.

Подготовительный этап эксперимента (конец 2003-2004 г.г.).

Цель – подготовка образовательного пространства к принятию слабослышащих детей в развивающую речевую среду.

Работа строится по трем взаимосвязанным направлениям:

Аналитическая деятельность.

- анализ специальной научно-методической литературы;
- изучение опыта интегрированного образования детей с нарушениями слуха в г. Москве;
- обсуждение идеи эксперимента со специалистами Лаборатории сурдопедагогики при Институте коррекционной педагогики РАО;
- разработка и реализация «Программы подготовки педагогов к работе со слабослышащими детьми в условиях интегрированной группы»;
- разработка адаптированных парциальных программ (адаптация специальных программ по развитию речи для детей с нарушениями слуха);
- разработка диагностического инструментария комплексного психолого-педагогического обследования слабослышащего ребенка.

Диагностическая деятельность

- изучение и анализ социально-педагогической ситуации развития неслышащих детей в г.Ижевске (школа №15), знакомство с деятельностью сурдологического Центра при РДКБ;
- проведение мониторинга и педагогического аудита с целью изучения образовательных потребностей родителей, имеющих слабослышащих детей и изучения мнения родителей, чьи дети посещают детский сад №186.

Организационная деятельность

- организация Совета экспериментальной работы;
- кадровое обеспечение (специалист-сурдопедагог);
- координация деятельности специалистов, включенных в эксперимент;
- презентация инновационной Программы на кафедре педагогики и педагогической психологии УдГУ, заключение соглашения с кафедрой о научном сопровождении и сотрудничестве в рамках эксперимента;
- приобретение необходимой научно-методической литературы;
- организация ежемесячного обсуждения экспериментальной деятельности на педагогических советах.

Результаты подготовительного этапа эксперимента:

- разработка концептуальной основы экспериментальной деятельности;
- разработка необходимого диагностического инструментария;
- программно-методическое обеспечение образовательного процесса;
- формирование предметно-развивающей среды, готовой к принятию слабослышащего ребенка.

Основной этап эксперимента (ноябрь 2004-окт. 2006 г.г.).

Цель- реализация программы экспериментальной работы.

Содержание основного этапа эксперимента разворачивается как целенаправленная деятельность всех субъектов педагогического процесса согласно задачам эксперимента.

В данный момент (декабрь 2004г. - январь 2005г.) особое внимание уделяется следующим направлениям работы:

- отслеживается динамика речевого и познавательного развития детей;
- разрабатываются и уточняются индивидуальные маршруты по формированию устной речи детей;
- заполняются карты наблюдения, позволяющие фиксировать способы адаптации и социализации детей в группе;
- разрабатываются методические рекомендации для педагогов по взаимодействию со слабослышащими детьми с учетом их индивидуальных особенностей развития;

- ведется работа с родителями (обучение методическим приемам, позволяющим проводить занятия с ребенком дома).

На завершающем этапе эксперимента (ноябрь-декабрь 2006г.) предполагается комплексное исследование компонентов педагогического процесса по разработанным параметрам и критериям эффективности экспериментальной деятельности, обсуждение и анализ результативности эксперимента, определение перспектив экспериментальной работы.

Программа эксперимента МБОУ «Общеобразовательная школа №77» г. Ижевска «Комплексное сопровождение участников педагогического процесса в условиях реализации инклюзивного образования»

Актуальность

Современный этап развития образования ориентирует на создание гибкой, вариативной образовательной среды, обеспечивающей развитие и социализацию любого ребенка, в том числе, оказавшегося в трудной жизненной ситуации, ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Практически все дети с проблемами в развитии испытывают затруднения в процессе обучения и затруднения в социализации. Преодоление трудностей обучения и социализации возможно, если реализовать инклюзивный подход внутри образовательной среды школы. Инклюзия является инновационным принципом построения российской школы, поэтому ее реализация требует разработки и апробации технологий сопровождения, обеспечивающих эффективное взаимодействие всех участников образовательного процесса в целях обеспечения здоровья, самореализации, социального благополучия детей. Основное назначение сопровождения заключается в гармонизации отношений в образовательном пространстве, предотвращение неблагополучия и преодоление трудностей участников педагогического процесса. Технологии сопровождения призваны способствовать раскрытию перспектив личностного роста, помочь запустить механизмы саморазвития и актуализации, раскрытия собственных ресурсов личности.

Цель эксперимента – создание инклюзивной образовательной среды школы посредством внедрения технологий комплексного сопровождения участников педагогического процесса

Объект эксперимента - процесс создания инклюзивной образовательной среды в школе.

Предмет эксперимента - технологии комплексного психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса (ребенка, педагога, семьи) при реализации инклюзивного образования.

Гипотеза эксперимента: создание инклюзивной образовательной среды в школе предполагает применение технологий комплексного сопровождения участников образовательного процесса, позволяющих

своевременно диагностировать и преодолевать возникающие затруднения взаимодействия педагога, ребенка, семьи.

Задачи эксперимента:

- моделирование инклюзивного образования;
- разработка и внедрение технологий комплексного сопровождения участников педагогического процесса;
- определение критериев успешности реализации инклюзивной практики;
- анализ деятельности участников педагогического процесса при реализации инклюзивного образования.

Этапы эксперимента:

1. Организационно-диагностический этап.

Цель: разработка технологий комплексного сопровождения детей, испытывающих трудности в обучении и социализации (дети с девиантным поведением; дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с ослабленным здоровьем)

Направления деятельности:

- диагностическое (выявление особенностей проблем и противоречий, определение образовательного запроса)
- теоретическое (концептуальное обоснование и моделирование инклюзивного образовательного процесса, разработка технологий сопровождения)
- организационное (создание необходимых ресурсов, условий для обеспечения инклюзивного образовательного процесса, реализации технологий)

2. Деятельностный этап.

Цель: внедрение технологий сопровождения (создание инклюзивной психолого-педагогической среды: реализация коррекционной, психолого-педагогической поддержки ребенка, привлечение волонтерской поддержки; психологическое, научно-методическое сопровождение педагога; повышение воспитательного потенциала семьи); мониторинг деятельности, как систематическое отслеживание инновационного процесса.

3. Контрольно-оценочный этап.

Цель: выявление эффективности экспериментальной работы

Сроки эксперимента: 2012 – 2016 г.г.

Ожидаемые результаты эксперимента:

- создание гибкой образовательной среды, ориентированной на индивидуальные потребности, особенности и возможности детей;
- разработка системы комплексного многоуровневого сопровождения ребенка, педагога, семьи;
- успешное освоение детьми программы обучения;
- социализация детей в образовательной среде школы.

Теоретическое обоснование экспериментальной деятельности

Теоретической основой эксперимента выступают:

1. Положения Выготского Л.С. о ведущей роли среды в развитии ребенка; о компенсаторных возможностях психики как синтеза биологического и социального факторов. Это означает, что при грамотном построении социально-образовательной среды учреждения, возможно добиться полноценного социального развития ребенка.

2. Исследования отечественных и зарубежных ученых (Назарова Н.М. Алехина С.В., Л.Родригерс, др.), в которых теоретически обоснованы принципы инклюзивного подхода к организации развивающей среды для детей с особыми образовательными потребностями, разработаны модели инклюзии, ведется поиск эффективных технологий обучения и воспитания детей в условиях инклюзивной педагогической среды.

3. Концепции технологического подхода в сфере образования (Селевко Г.К., Беспалько В.П., Бордовская Н.В.) предлагающие принципы целенаправленного, алгоритмизированного, диагностируемого, научно-обоснованного подхода к проектированию и реализации образовательного процесса, направленного на достижение прогнозируемых результатов.

4. Концепция психолого-педагогического сопровождения развития ребенка (Олиференко Я.Л., Шипицына Л.М., др.), в которой обоснованы сущность, принципы, структура, направления сопровождения развития ребенка как системы помощи в преодолении трудных жизненных ситуаций.

Основные понятия

Образовательная среда школы - это система влияний и условий формирования личности, предоставление возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении (Ясвин В.А.)

Инклюзивное образование – (от франц. *inclusif* – включающий в себя) – образование, которое каждому ребенку, несмотря на имеющиеся физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые и другие особенности, предоставляет возможность быть включенным в общий (единый, целостный) процесс обучения и воспитания (развития и социализации), что затем позволяет взрослому человеку стать равноправным членом общества, снижает риски его сегрегации и изоляции.

Технология сопровождения – научно обоснованная, логически выстроенная и воспроизводимая система действий субъектов, направленная на достижение целей социализации, развития и самоактуализации личности.

Технология выступает инструментом построения педагогического процесса с гарантированными и потенциально воспроизводимыми результатами, включает целеполагание, планирование, выбор методов, средств, соответствующих решаемой образовательной (социальной) проблеме.

Содержание экспериментальной работы

Сопровождение участников образовательного процесса реализуется посредством следующих инновационных технологий, которые в совокупности реализуют комплексный разноуровневый характер сопровождения участников педагогического процесса:

- технология адаптации ребенка к новой образовательной ступени
- технология сопровождения педагога
- технология помощи ребенку в процессе обучения
- технология взаимодействия с семьей
- технология воспитания личности

Виды (направления) работ по комплексному сопровождению:

- профилактика;
- диагностика (индивидуальная и групповая (скрининг));
- консультирование (индивидуальное и групповое);
- развивающая работа (индивидуальная и групповая);
- коррекционная работа (индивидуальная и групповая);
- психологическое просвещение и образование: формирование психологической культуры, развитие психолого-педагогической компетентности учащихся, администрации образовательного учреждения, педагогов, родителей.

Уровни сопровождения:

- Уровень личности (ребенка и педагога). На данном уровне работа ведется администрацией школы, научным консультантом, педагогами-психологами, социальным педагогом. Основная цель их деятельности выявление затруднений в профессиональной деятельности педагога, проблем в развитии детей и оказание первичной помощи в преодолении трудностей в обучении, взаимодействии.
- Уровень класса (группы). На данном уровне ведущую роль играют учителя и классный руководитель, обеспечивающие необходимую педагогическую поддержку ребенку в решении задач обучения, воспитания и развития. Основная цель их деятельности - развитие самостоятельности в решении проблемных ситуаций, предотвращение дезадаптации ребенка, возникновения острых проблемных ситуаций.
- Уровень образовательного учреждения. На данном уровне работа ведется педагогами-психологами, учителем-логопедом, социальным педагогом (объединенными в службу). На этом уровне реализуются профилактические программы, охватывающие значительные группы учащихся, осуществляется экспертная,

консультативная, просветительская работа с администрацией и учителями.

Комплексное сопровождение выступает как неотъемлемый элемент системы образования, командный способ работы специалистов разного профиля в решении задач обучения, воспитания и развития ребенка.

Технология адаптации ребенка к новой образовательной ступени

Обоснование

Среди актуальных аспектов современной проблемы взаимодействия личности и социума одним из наиболее значимых является вопрос своевременного формирования у человека, особенно ребенка, адаптивных способностей. В процессе обучения школьник переживает процесс адаптации несколько раз. Выделяются три возрастные группы, для которых наиболее болезненно протекает адаптационный синдром:

- дошкольник – первоклассник (6,5–7 лет);
- выпускник начальной школы – пятиклассник (9–10–11 лет);
- младший подросток – старшеклассник (15–16 лет).

Немалая роль в успешном прохождении периода адаптации отводится личностным особенностям детей, сформировавшимся на предшествующих этапах развития: умению контактировать с другими людьми, владению необходимыми навыками общения, способности определить для себя оптимальную позицию в отношениях с окружающими.

Целью реализации технологии является создание для разных возрастных групп наиболее благоприятных условий для адаптации и преемственности.

Задачи:

- помощь учащимся в обеспечении плавного, постепенного и нетравматичного перехода от одной образовательной ступени к другой;
- предупреждение возникновения проблем развития ребенка;
- развитие психолого-педагогической компетентности (психологической культуры) родителей, педагогов в вопросах адаптации.

Принципы реализации технологии:

- признание ценности личности, заключающейся в самоценности ребенка;
- признание индивидуальности ребенка;
- приоритет личностного развития, когда обучение выступает не как самоцель, а как средство развития личности каждого ребенка;
- эмоционально-ценностные ориентации учебно-воспитательного процесса.

Сущность и алгоритм реализации технологии:

1. Создание специальной программы психолого-педагогического сопровождения школьника на протяжении адаптационного периода.
2. Разработка организационно-содержательной модели на период адаптации для учащихся каждой возрастной группы
3. Реализация разработанной модели для каждой возрастной группы.
4. Корректировка процесса организации адаптации в образовательном учреждении.

Этапы реализации сопровождения:

1 этап: диагностический (диагностика на этапе адаптации)

2 этап: консультативная работа с педагогами и родителями.

3 этап: профилактическая работа, осуществляемая психологом и направленная на оказание поддержки каждому ребенку.

4 этап: коррекционно-развивающая работа с учащимися, испытывающими трудности в школьной адаптации.

5 этап: оценочно-рефлексивный (осмысление проводимой психологической помощи, деятельности по адаптации детей к новым условиям, оценка эффективности работы).

Критерии оценки эффективности технологии:

- улучшение психологического климата и в ученическом и в педагогическом коллективе;
- повышение качества преподавания;
- улучшение взаимоотношений с учащимися

Инновационность технологии заключается в том, что предложенная организация процесса адаптации детей обеспечивает возможность реализации индивидуального подхода к каждой конкретной личности; каждый ребенок имеет возможность адаптироваться в своем индивидуальном темпе.

Прогнозируемый результат:

- Сформированность у первоклассников, пятиклассников и десятиклассников психологических свойств и умений, необходимых для успешного развития, обучения и общения на соответствующем этапе обучения.
- Сформированность у педагогов и родителей навыков психологического мониторинга, потребности в рефлексии.

Технология помощи ребенку в процессе обучения

Обоснование

В процессе обучения у детей возникают затруднения в освоении программы, которые важно своевременно диагностировать, предупреждать, корректировать. Сущность технологии определена ее дидактической направленностью, заключается в реализации организованной помощи ребенку в успешном освоении программного материала посредством

развития комплекса учебных умений, развития его познавательных процессов.

Целью реализации технологии и создание ситуаций успешности ребенка в процессе обучения.

Задачи:

- своевременное выявление учебных затруднений ребенка;
- составление программы поддержки и коррекции согласно индивидуальным затруднениям;
- обеспечение индивидуальной и групповой работы по преодолению учебных затруднений;
- повышение психолого-педагогической компетентности педагогов в вопросах помощи ребенку, испытывающему трудности в обучении.

Принципы реализации технологии:

- сотрудничество с семьей
- уважение и доверие
- опора на формирование базовых учебных умений
- приоритет дозированной помощи и самостоятельности ребенка в преодолении учебных затруднений

Сущность и алгоритм реализации технологии:

- Выявление затруднений ребенка в учебной деятельности
- Определение условий и способов преодоления затруднений
- Формирование необходимых учебных умений, развитие познавательной деятельности, повышение учебной мотивации.

Этапы реализации сопровождения:

1 этап: диагностический (диагностика учебных достижений и затруднений)

2 этап: формирующий (развитие учебных умений, обучение родителей конструктивным способам помощи ребенку в выполнении домашнего задания, индивидуальная работа).

3 этап: поддержка в условиях реальных учебных ситуаций

4 этап: оценочно-рефлексивный (оценка достижений, изменений, эффективности реализуемой деятельности)

Критерии оценки эффективности технологии:

- Повышение академической успеваемости ребенка
- Развитие познавательной деятельности, мотивации учения
- Формирование общеучебных умений.

Инновационность технологии заключается в том, что она предполагает комплексный характер оказания помощи ребенку в освоении программы обучения посредством развития его учебных умений, познавательной деятельности, мотивации на основе моделирования ситуаций успешности ребенка в учебной деятельности.

Технология взаимодействия с семьей

Обоснование

В современной социокультурной ситуации возрастает роль и ответственность семьи (родителей) за воспитание детей. Однако, как свидетельствует практика, многие родители испытывают недостаток знаний в области педагогики и психологии, имеют недостаточный уровень педагогической и психологической культуры. Взаимодействие школы и семьи в вопросах воспитания ребенка позволяет оказывать систематическую помощь семье в данных вопросах и формировать единую воспитательную среду для ребенка.

Рассматриваем семью не только как объект, но и как субъект сопровождения

Целью реализации технологии является формирование партнерских отношений с семьей, направленных на формирование единой воспитательной среды для ребенка.

Задачи:

- содействие ребенку в решении проблемы взаимоотношений с родителями;
- включение родителей в школьную жизнь
- повышение психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах воспитания детей
- повышение психолого-педагогической компетентности педагогов в вопросах взаимодействия с семьей

Принципы реализации технологии:

- сотрудничество
- уважение и доверие
- взаимная ответственность

Сущность и алгоритм реализации технологии:

- Выявление затруднений родителей в вопросах воспитания ребенка
- Выявление затруднений педагогов в вопросах взаимодействия с семьей
- Определение условий преодоления затруднений
- Формирование необходимых умений как в традиционных формах консультирования и просвещения, так и в достаточно новой форме совместных (родители и дети) семинаров-тренингов по развитию навыков общения, сотрудничества, разрешения конфликтов.

Этапы реализации сопровождения:

1 этап: диагностический (диагностика и рефлексия существующих достижений и затруднений)

2 этап: формирующий (развитие навыков общения, сотрудничества, разрешения конфликтов).

3 этап: поддержка в условиях реальных педагогических ситуаций (помощь в организации и реализации ситуаций взаимодействия)

4 этап: оценочно-рефлексивный (оценка достижений, изменений, эффективности реализуемой деятельности)

Критерии оценки эффективности технологии:

- Включенность семьи в школьную жизнь
- Высокая степень осведомленности родителей о психологических особенностях детей
- Субъективная оценка процесса взаимодействия как эффективного его участниками
- Создание семьей необходимых предпосылок для успешного выполнения ребенком его социальной роли ученика.

Иновационность технологии заключается в том, что она предполагает включение семьи в структуру педагогической системы.

Технология воспитания личности

Обоснование

Образовательное пространство школы ориентировано на моделирование Школы социального успеха, в которой предполагается создание условий для реализации интересов, потребностей ребенка в сфере социализации. Дать возможность реализоваться личности ребенка в различных социально-значимых сферах, предотвратить «выпадение» ребенка из школьного пространства.

Целью реализации технологии является создание условий для успешной самореализации в различных видах социальной деятельности.

Задачи:

- изучение интересов, особенностей личности, социальной среды.
- создание условий для проявлений социальной инициативы, интересов ребенка
- содействие ребенку в решении проблемы нарушения эмоционально-волевой сферы, проблемы взаимоотношений со сверстниками, учителями, родителями;
- повышение компетентности педагогов и родителей в сфере социального развития ребенка,

Принципы реализации технологии:

- комплексный характер;
- ориентация на личность;
- сотрудничество.

Сущность и алгоритм реализации технологии:

- отбор и оптимальный выбор методов, приемов и средств воспитательного взаимодействия. разработка модели организации, содержания и технологий социального воспитания в образовательного учреждения
- вовлечение ребенка в различные виды социальной деятельности

- взаимодействие с социальными институтами окружающего социума.

Этапы реализации сопровождения:

1 этап: констатирующий (анализ состояния воспитательного процесса)

2 этап: проведение диагностического исследования, количественная и качественная обработка его результатов.

3 этап: формирующий: определение организационных и содержательных условий, различных направлений, форм, методов деятельности школы в процессе обучения и воспитания учащихся, развития ученического самоуправления, формирование обобщенной модели деятельности школы по социальному воспитанию учащихся; организация внедрения указанной модели; диагностическое сопровождение внедрения.

4 этап: обобщающий (оценка достижений, изменений, эффективности реализуемой деятельности)

Критерии оценки эффективности технологии:

- Включенность учащихся в различного рода социальную деятельность
- Успешная самореализация ребенка
- Повышение педагогической культуры родителей в вопросах социального развития ребенка

Инновационность технологии заключается в ориентации на успешную социализацию учащихся

Технология психологического сопровождения педагога

Обоснование: профессиональная деятельность педагога представляет собой процесс многочисленного решения сложных ситуаций взаимодействия с детьми, родителями, коллегами. Опрос педагогов показывает, что многочисленные затруднения в ситуациях профессионального общения связаны с недостаточными знаниями и умениями оценивать и учитывать психологические особенности участников образовательного процесса, специфику развития познавательной деятельности детей, умениями учитывать в работе индивидуальные особенности семейного воспитания и др. В связи с этим возникают проблемы в определении способов и позиций взаимодействия.

Технология психологического сопровождения педагога призвана помочь участникам образовательного процесса строить отношения на основе диалога, предотвращать конфликтные ситуации, находить конструктивные способы решения возникающих трудных ситуаций общения.

Целью реализации технологии является повышение эффективности профессионального взаимодействия и саморазвития педагога.

Задачи:

- повышение психолого-педагогической компетентности педагогов;
- помощь в решении профессиональных затруднений;
- поддержка в ситуациях педагогического взаимодействия;
- предупреждение ситуаций профессионального выгорания педагогов;

- поддержка молодых специалистов.

Принципы реализации технологии:

- безусловное принятие личности педагога и его профессиональных затруднений;
- индивидуальный подход к личности и деятельности педагога;
- создание ситуаций взаимообучения, взаимопомощи;
- обучение приемам профессиональной саморегуляции и творческого саморазвития;
- сопровождение педагога в условиях реальных педагогических ситуаций;
- формирование ситуаций профессионального успеха.

Сущность и алгоритм реализации технологии:

1. Определение сильных сторон деятельности педагога (повышение профессиональной самооценки, мотивации деятельности, поиск точки профессиональной опоры).
2. Выявление затруднений в профессиональной деятельности педагога (в процессе взаимодействия с детьми, в определении индивидуальных психологических особенностей детей, в реализации индивидуального подхода к ребенку, в формировании вариативности приемов и средств взаимодействия, др.).
3. Типологизация и характеристика существующих затруднений, поиск причин возникающих затруднений, рефлексия;
4. Определение вариантов и условий преодоления затруднений
5. Формирование необходимых профессиональных умений (тренинги, программы практического обучения);
6. Сопровождение и поддержка в условиях реальной педагогической ситуации.

Этапы реализации сопровождения:

1 этап: диагностический (диагностика и рефлексия существующих достижений и затруднений)

2 этап: формирующий (обучение профессиональным умениям в ходе психолого-педагогических практикумов, тренингов и др.)

3 этап: поддержка в условиях реальных педагогических ситуаций (помощь в организации и реализации ситуаций взаимодействия)

4 этап: оценочно-рефлексивный (оценка достижений, изменений, эффективности реализуемой деятельности)

Критерии оценки эффективности технологии:

- повышение мотивации к профессиональному саморазвитию,
- повышение компетентности в решении различных ситуаций взаимодействия,
- степень удовлетворенности профессиональной деятельностью,
- снижение уровня тревожности в профессиональных ситуациях.

Иновационность технологии заключается в организации процесса психологического *сопровождения педагога в условиях реальной профессиональной деятельности*, которое реализуется после специального обучения психологическим основам эффективного взаимодействия с участниками образовательного процесса. Сопровождение осуществляется как помощь и поддержка в реализации эффективного профессионального общения, организации рефлексии и профессиональной оценки ситуаций профессионального взаимодействия.

В основе поддержки лежит метод комплексного сопровождения, реализующего четыре функции:

- диагностика возникающих у ребенка проблем;
- поиск информации о сути проблемы и способах ее разрешения;
- консультация на этапе принятия решения и выработке плана решения проблемы;
- помощь на этапе реализации решения проблемы.

Проект экспериментальной деятельности МБОУ СОШ № 53 г.Ижевска

№	Название раздела программы	Содержание
1.	Тема эксперимента	Внедрение ФГОС в специальных (коррекционных) классах IV вида в системе общеобразовательной школы на ступени начального общего образования на основе инклюзивного подхода
2.	Ответственный исполнитель эксперимента	Болоткова Елена Михайловна, заместитель директора
3.	Научный руководитель (консультант) эксперимента	Сунцова Александра Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии УдГУ
4.	Актуальность и замысел темы	С 01.09.2011 года введены в действие федеральные государственные стандарты второго поколения для учащихся первых общеобразовательных классов. ФГОС для коррекционных классов разрабатываются и обсуждаются в МОиН РФ и еще не приняты. МОУ СОШ № 53 имеет подготовленную базу для введения и апробации ФГОС в специальных (коррекционных классах) IV вида на основе инклюзивного подхода
5.	Объект эксперимента	Образовательный процесс в специальных (коррекционных) классах IV вида общеобразовательной школы
6.	Предмет эксперимента	Условия внедрения ФГОС в коррекционных классах IV вида
7.	Цель эксперимента	Определить условия внедрения и критерии успешности реализации ФГОС в коррекционных классах IV вида
8.	Задачи	1.определить условия внедрения ФГОС 2.определить критерии успешности реализации ФГОС

		3. проанализировать деятельность участников педагогического процесса при реализации ФГОС в коррекционных классах	
9.	Гипотеза	Учащиеся коррекционных классов IV вида могут усвоить стандарты общеобразовательных учреждений при создании следующих условий: - инклюзивной психолого-педагогической среды; - коррекционно-педагогической поддержки ребенка; - выполнении санитарно-гигиенических требований к организации образовательного процесса.	
10.	Сроки эксперимента	2011-2015 годы	
11.	Этапы эксперимента, содержание каждого этапа	1. Организационно-диагностический Цель: подготовка к внедрению ФГОС в образовательный процесс коррекционных классов IV вида. Направления деятельности: - диагностическое (выявление особенностей проблем и противоречий, определение образовательного запроса) - теоретическое (концептуальное обоснование и моделирование образовательного процесса) - организационное (создание необходимых ресурсов, условий для обеспечения образовательного процесса) 2. Деятельностный этап. Цель: внедрение условий (создание инклюзивной психолого-педагогической среды; реализация коррекционно-педагогической поддержки ребенка, выполнение санитарно-гигиенических требований к организации образовательного процесса) и мониторинг деятельности, как систематическое отслеживание инновационного процесса. 3. Контрольно-оценочный этап. Цель: выявить эффективность экспериментальной работы	
12.	Состав участников эксперимента	- учащиеся и родители классов IV вида, - учителя и специалисты коррекционной службы, преподающие в классах IV вида на ступени начального общего образования, - администрация школы.	
13.	База эксперимента	Классы IV вида на ступени начального общего образования в МОУ СОШ № 53	
14.	Прогноз возможных негативных последствий, способы коррекции таких последствий	1. Не все учащиеся успешно усваивают общеобразовательную программу	Систематическая диагностика специалистами РПМПк, принятие решения по выявленным фактам
		2. методические затруднения педагогов в адаптации программы и при построении уроков	Повышение квалификации педагогов
15.	Ожидаемые результаты эксперимента, формы их представления	Учащиеся коррекционных классов IV вида усвоят стандарты ФГОС для общеобразовательных учреждений при создании определенных условий обучения в начальной школе. Формы представления результатов: - научно-методические разработки педагогов школы;	

		<ul style="list-style-type: none"> - проведение городской научно-практической конференции; - участие в научно-практических конференциях других организаций.
16.	Критерии оценки ожидаемых результатов	<ul style="list-style-type: none"> -показатели академической успеваемости; -уровень познавательной деятельности детей (в соответствии с требованиями ФГОС); -уровень личностного развития и социализации детей (в соответствии с требованиями ФГОС)
17.	Диагностический инструментарий	<ul style="list-style-type: none"> -психодиагностические методики, -опросы родителей, -мониторинг

Сунцова Александра Сергеевна

Теория и технологии
инклюзивного образования

Учебное пособие

Компьютерная верстка Ижболдина Е.Н.

Авторская редакция

Подписано в печать
Формат 60x84 ¹/₁₆.
Уч.-изд.л. . Усл. печ. л.
Тираж 500 экз. Заказ № .

Издательство «Удмуртский университет»
426034, Ижевск, ул. Университетская, 1
Тел./факс: +7(3412) 500-295 e-mail: editorial@udsu.ru