

Л.А. Полуянова, У.В. Колотилова

Теория и технология инклюзивного образования

Учебно-методическое пособие

Челябинск, 2021

УДК 371.9
ББК 74.5
П 53

Теория и технология инклюзивного образования : учебно-методическое пособие для студентов высш. учеб. заведений [Текст] / Л.А. Полуянова, У.В. Колотилова. – Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2021. – 60 с.

В учебно-методическом пособии представлены материалы о методологии и практике внедрения инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной организации.

Пособие предназначено для студентов педагогических вузов, а также для учителей-дефектологов, учителей образовательных организаций.

Авторы-составители:

Полуянова Л.А. – к.п.н., доцент кафедры Т и ППД, ЮУрГГПУ

Колотилова У.В. – магистр педагогики, преподаватель кафедры СПП и ПМ, ЮУрГГПУ

Рецензенты:

Резникова Е.В. – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры СПП и ПМ, ЮУрГГПУ;

Шевчук Л.Е. – доцент, кандидат педагогических наук, директор МАОУ «СОШ №73 г. Челябинск».

© Л.А. Полуянова, У.В. Колотилова, 2021

Содержание

Предисловие.....	4
Лекция 1. Понятие и сущность инклюзивного образования.....	5
Лекция 2. История становления инклюзивного образования.....	8
Лекция 3. Нормативно-правовые основы инклюзивного образования.....	12
Лекция 4. Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья.....	18
Лекция 5. Особые образовательные потребности детей с ОВЗ в условиях инклюзивного обучения.....	27
Лекция 6. Особенности психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями интеллекта и с задержкой психического развития в условиях инклюзии.....	34
Лекция 7. Особенности адаптивной образовательной среды для детей с ОВЗ в условиях инклюзии.	44
Практические задания.....	54
Список литературы	55

Предисловие

Целью учебно-методического пособия является оказание методической помощи студентам педагогических вузов в организации индивидуальной и групповой учебно-познавательной деятельности в процессе освоения дисциплины «Теория и технологии инклюзивного образования».

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом, педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья (далее - ОВЗ) в специальном и инклюзивном образовании является одним из видов профессиональной деятельности, к которому готовится современный учитель.

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.

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

В данном учебном пособии предложены материалы лекций и практические задания, которые помогут изучить более глубоко сущность, специфику и проблемы инклюзивного образования в России и за рубежом.

Лекция 1. Понятие и сущность инклюзивного образования

Этимология понятий интеграция, инклюзия, определение их содержательного поля. Инклюзивное образование как предмет психолого-педагогических исследований. Актуальность развития инклюзивной практики в России.

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, мейнстриминг, 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 [13].

Мейнстриминг (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, мейнстриминг), по мнению исследователей, выступает непригодность 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» [19].

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 [6].

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.

Лекция 2. История становления инклюзивного образования

Инклюзивное обучение и воспитание за рубежом. Развитие инклюзивной практики в России. Правовой статус обучающегося с ОВЗ согласно Закона «Об образовании в РФ».

Инклюзивное обучение и воспитание – закономерный этап развития системы образования в любой стране мира, процесс, в который вовлечены все высокоразвитые страны, в том числе и Россия. О проблеме инклюзивного образования говорить начали давно, но начиная с 1970-х годов, она стала приобретать все большие масштабы.

В современной образовательной политике США и Европы получили развитие несколько подходов, в том числе:

расширение доступа к образованию (widening participation);

мэйнстриминг (mainstreaming) - предполагает, что дети с ОВЗ общаются со сверстниками на праздниках, в различных досуговых программах;

интеграция (integration) - приведение потребностей детей с психическими и физическими нарушениями в соответствие с общей системой образования, остающейся в целом неизменной, не приспособленной для них;

предполагает пространственное «соприсутствие» детей с особенностями развития и обычных детей в образовательной организации (ОО). Это первые шаги от классической системы специального образования (предполагающей разделение «особых» и «нормальных» детей), в сторону образования, признающего различия между людьми как ценность и понимающего каждого человека как полноправного участника образовательного процесса. Включение, или инклюзия - реформирование детских садов и школ, перепланировка учебных помещений так, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех детей без исключения.

В 80-е гг. прошлого века в США введен термин, обозначающий ситуацию активного участия каждого ребенка в совместном обучении, **inclusion – включение**. Благодаря международному законодательству этот термин получил быстрое распространение.

В России начали решать проблему социализации детей с ОВЗ через создание специальных реабилитационных центров. Основная особенность таких центров - только здоровые педагоги общались с детьми-инвалидами, с детьми с ОВЗ. Первые инклюзивные образовательные организации появились в нашей стране на рубеже 1980-1990 годов. Есть примеры. В Москве в 1991г. начала работу школа инклюзивного образования "Ковчег" (№1321). В 1992г. в России в 11-ти регионах были созданы экспериментальные площадки по интегрированному обучению детей-инвалидов. В качестве примера можно привести школу №73 г. Челябинска.

В 1994 г. Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями

вводит в международный обиход термин «инклюзия» и провозглашает принцип инклюзивного образования.

По результатам экспериментальной работы в регионах Российской Федерации были проведены две международные конференции. В 2001г. участники конференции приняли «Концепцию интегрированного образования лиц с ОВЗ», в которой описаны основные тенденции, перспективы, условия и подходы к реализации интегрированного обучения в России.

Замена термина «интеграция» на термин «инклюзия» происходила в процессе смены парадигм при оказании помощи «особым» детям и инвалидам, в процессе перехода от модели нормализации к модели социального партнерства. На практике интеграция подразумевала механическое включение ребенка с отклонениями в развитии в коллектив нормально развивающихся сверстников. Предполагалось, что ребенок должен быть в максимальной степени «нормализован» и готов к пребыванию в общем коллективе. Инклюзия – двунаправленный процесс, предполагающий взаимную адаптацию и готовность детского коллектива принять «особого» ребенка [1].

В настоящее время тема инклюзии в России является актуальной. Педагоги и специалисты психолого-педагогического сопровождения отмечают в числе положительных моментов последовательное внедрение инклюзии в детские сады и школы, повышение качества обучения детей с ОВЗ, успешную адаптацию их к социуму.

Вместе с тем педагоги выделяют объективные риски реализации инклюзивного образования: возможное ухудшение качества образования здоровых детей, увеличение нагрузки на воспитателей и педагогов, ухудшение психофизического и соматического здоровья детей с ограниченными возможностями здоровья. По мнению педагогов общеобразовательных организаций, основные проблемы, заключаются в дефиците специалистов — тьюторов, логопедов, психологов, дефектологов, а также в отсутствии программ преподавания совместного обучения здоровых детей и детей с ОВЗ.

Эксперты Общероссийского народного фронта считают, что внедрение инклюзивного образования для детей-инвалидов и детей с ОВЗ проходит недостаточно эффективно. «Предполагалось, что дети-инвалиды и дети с ограниченными возможностями здоровья смогут вписаться в общий образовательный процесс в обычных школах, и такое решение заодно снимет проблему их социализации. На практике же получилось, что ребенка выдернули из коррекционной школы, а качественного образования ему гарантировать не смогли, потому что ответственность за детей легла главным образом на плечи рядового учителя, не умеющего правильно работать с такими учениками. При этом сами коррекционные учреждения стали закрывать», — отметила член Центрального штаба Общероссийского народного фронта Любовь Духанина. Главная же проблема, как считают эксперты Общероссийского народного фронта, педагогическое сообщество образовательных организаций содержится в отсутствии «общего

концептуального понимания системы (федеральной модели) внедрения инклюзивного образования» и отсутствие региональных «дорожных карт».

Одним из важнейших прав и свобод граждан в современном обществе является право каждого на образование, которое гарантируется основными нормативными актами государства.

Федеральные государственные образовательные стандарты разработаны на основе Конституции Российской Федерации и законодательства Российской Федерации с учетом Конвенции ООН о правах ребенка и Конвенции ООН о правах инвалидов, региональных, национальных и этнокультурных потребностей народов Российской Федерации.

Ст. 43 Конституции РФ провозглашает право каждого на образование, обязательность, а также гарантию общедоступности и бесплатности основного общего образования в государственных или муниципальных образовательных учреждениях.

Право на образование гарантируется нормативно - правовыми актами: Федеральным законом «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», Федеральным законом «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», Федеральным законом «О ратификации Конвенции о правах инвалидов» и др.

На территории Российской Федерации положение об инклюзивном образовании закреплено в законе «Об образовании Российской Федерации». На международном уровне правовая база, обеспечивающая возможность всесторонней реализации и внедрения проектов в области инклюзивного образования, опирается на Конвенцию о правах ребёнка и на Протокол №1 Европейской конвенции о защите прав и свобод человека [15].

21.12.2012г. Госдума РФ в третьем чтении приняла Закон «Об образовании в Российской Федерации», который официально вошел в жизнь образовательных организаций 29.12.2013 № 273-ФЗ. Впервые за много лет в Законе прописан особый правовой статус обучающегося с ОВЗ, как лица, имеющего подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, препятствующие получению образования без создания специальных условий. В законе обозначена и расшифровывается следующая терминология (ст. 2 ФЗ № 273 «Об образовании в РФ»):

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

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;

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;

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

Ст. 42 Закона ФЗ № 273 «Об образовании в РФ» расшифровывает содержание «психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации», которая включает в себя:

- психолого-педагогическое консультирование обучающихся, их родителей (законных представителей) и педагогических работников;
- коррекционно-развивающие и компенсирующие занятия с обучающимися, логопедическую помощь обучающимся;
- комплекс реабилитационных и других медицинских мероприятий;
- помощь обучающимся в профориентации, получении профессии и социальной адаптации «психолого-педагогическое сопровождение» [1].

Для упорядочения деятельности образовательных организаций, с целью реализации Федерального закона «Об образовании в РФ» 28 августа 2013 года был утвержден Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, 19 декабря 2014г. утвержден Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

На государственном уровне был провозглашен главный принцип стандарта — поддержка и развитие личности каждого ребенка, вне зависимости от его особенностей. Система инклюзивного образования в нашей стране находится на начальных стадиях своего развития и требует разработки не только полноценной нормативной, но и методологической базы.

Лекция 3. Нормативно-правовые основы инклюзивного образования

Нормативно-правовое обеспечение инклюзивного образования детей с ОВЗ (гарантии на международном уровне). Нормативно-правовое обеспечение инклюзивного образования детей с ОВЗ (гарантии на федеральном уровне). Нормативно-правовое обеспечение инклюзивного образования детей с ОВЗ (гарантии на региональном уровне).

Интеграционный подход, который имеет свою длительную историю развития в России, Европе, Северной Америке, ряде других стран, достигается методом перенесения элементов специального образования в систему общего образования. К сожалению, при таком подходе только незначительная группа детей с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья может быть полностью включена в среду общего образования. Основным ограничением интеграции стало то, что при этом не происходит изменений в организации системы общего образования, т.е. в программах, методиках, стратегиях обучения. Отсутствие таких организационных изменений при интеграции явилось основным барьером в широкой реализации политики и практики включения детей с инвалидностью в общеобразовательную среду. Переосмысление этого процесса привело к изменению концепции «особых образовательных потребностей» и появлению нового термина – «инклюзия».

Инклюзивный подход ставит вопрос таким образом, что барьеры и трудности в обучении, с которыми сталкиваются ученики с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных школах, происходят из-за существующей организации и практики учебного процесса, а также из-за устаревших негибких методов обучения. При инклюзивном подходе необходимо не адаптировать учеников с теми или иными трудностями в обучении к существующим требованиям стандартной школы, а реформировать школы и искать иные педагогические подходы к обучению таким образом, чтобы было возможно наиболее полно учитывать особые образовательные потребности всех тех учащихся, у которых они возникают.

Трудности с внедрением инклюзивного образования в общеобразовательных школах, происходят из-за существующей организации и практики учебного процесса, а также из-за устаревших негибких методов обучения. При инклюзивном подходе необходимо не адаптировать учеников с теми или иными трудностями в обучении к существующим требованиям стандартной школы, а реформировать школы и искать иные педагогические подходы к обучению таким образом, чтобы было возможно наиболее полно учитывать особые образовательные потребности всех тех учащихся, у которых они возникают.

Инклюзивное образование является одним из основных направлений реформы и трансформации системы специального образования во многих странах мира, цель которой – реализация права на образование без дискриминации. В основе трансформации системы специального образования в

глобальном контексте и развития инклюзивных подходов в образовании лежат, прежде всего, важнейшие международные правовые акты – декларации и конвенции, заключаемые под эгидой Организации Объединенных Наций (ООН) и Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО), касающиеся прав человека и недопустимости дискриминации по какой-либо причине [19]:

- Всеобщая Декларация прав человека (ООН, 1948)
- Декларация прав ребенка (ООН, 1959)
- Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования (ЮНЕСКО, 1960)
- Декларация социального прогресса и развития (ООН, 1969)
- Декларация о правах умственно отсталых лиц (ООН, 1971)
- Декларация о правах инвалидов (ООН, 1975)
- Конвенция о ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин (ООН, 1979)
- Санбергская декларация (ЮНЕСКО, Торремолинос, Испания, 1981)
- Всемирная программа действий в отношении инвалидов (ООН, 1982)
- Конвенция о правах ребенка (ООН, 1989)
- Всемирная декларация об образовании для всех – удовлетворение базовых образовательных потребностей (Всемирная конференция по образованию для всех, Джомтьен, Таиланд, 1990)
- Стандартные правила ООН по обеспечению равных возможностей для инвалидов (ООН, 1993)
- Саламанкская декларация о принципах, политике и практических действиях в сфере образования лиц с особыми потребностями (Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями, Саламанка, Испания, 1994)
- Гамбургская декларация об обучении взрослых (V Международная конференция по образованию взрослых, Гамбург, Германия, 1997)
- Дакарские Рамки действий. Образование для всех: выполнение наших общих обязательств (Всемирный форум по образованию, Дакар, Сенегал, 2000)
- Конвенция о правах инвалидов (ООН, 2006)

Эти международные правовые акты, как и современное российское законодательство утверждают право каждого индивидуума на образование и право получить такое образование, которое не дискриминирует его ни по какому из признаков – будь то половая, расовая, религиозная, культурно-этническая или языковая принадлежность, состояние здоровья, социальное происхождение, социально-экономическое положение, наличие статуса беженца, иммигранта, вынужденного переселенца и т.п.

Основные идеи и принципы инклюзивного образования как международной практики по реализации права на образование лиц с особыми потребностями были впервые наиболее полно сформулированы в Саламанкской декларации «О принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями» (1994). Более трехсот участников,

представлявших 92 правительства и 25 международных организаций, заявили в Саламанкской декларации о необходимости «провести кардинальную реформу общеобразовательных учебных заведений», признавая «необходимость и безотлагательность обеспечения образования для детей, молодежи и взрослых с особыми образовательными потребностями в рамках обычной системы образования».

В частности, в ней указано, что:

- каждый ребенок имеет основное право на образование и должен иметь возможность получать и поддерживать приемлемый уровень знаний;
- каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности;
- необходимо разрабатывать системы образования и выполнять образовательные программы таким образом, чтобы принимать во внимание широкое разнообразие этих особенностей и потребностей;
- лица, имеющие особые потребности в области образования, должны иметь доступ к обучению в обычных школах, которые должны создать им условия на основе педагогических методов, ориентированных, в первую очередь, на детей с целью удовлетворения этих потребностей;
- обычные школы с такой инклюзивной ориентацией являются наиболее эффективным средством борьбы с дискриминационными воззрениями, создания благоприятной атмосферы в общинах, построения инклюзивного общества и обеспечения образования для всех; более того, они обеспечивают реальное образование для большинства детей и повышают эффективность и, в конечном счете, рентабельность системы образования.

Инклюзивное образование по своей сути противодействует дискриминационным воззрениям на образование детей, принадлежащих к различным группам социальных меньшинств, и потому оказывается единственной возможной нормой всеобъемлющего выполнения антидискриминационных международных правовых актов.

Возможность реализации инклюзивного подхода уже заложена в рамках действующего законодательства Российской Федерации в области образования [16].

24 сентября 2008 года Россия подписала Конвенцию о правах инвалидов.

Также, утверждены Рекомендации Министерства образования и науки РФ от 18.04.2008 по созданию условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами в субъекте Российской Федерации: «Действующее законодательство в настоящее время позволяет организовывать обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья в обычных ... образовательных учреждениях, ... не являющихся коррекционными, ... в одном классе с детьми, не имеющими нарушений развития».

Конвенция о правах инвалидов основана на принципе замены соцобеспечения и благотворительности системой прав и свобод.

В Преамбуле сформулирован социальный подход к пониманию

инвалидности: «Инвалидность является результатом взаимодействия, которое происходит между имеющими нарушения здоровья людьми и отношенческими и средовыми барьерами».

В Статье 24 «Образование» зафиксированы понятие «инклюзивное образование» и обязательство государств-участников обеспечивать «инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни».

В декабре 2010 года Государственная Дума Российской Федерации приступила к практической работе по изменению российского законодательства в целях приведения его в соответствие с Конвенцией о правах инвалидов – в рамках подготовки к ратификации Конвенции. Установленные даты принятия необходимых изменений в целом ряде Законов Российской Федерации – с 1 января 2013 года и с 1 июля 2013 года.

В мае 2012 года Государственная Дума Российской Федерации принимает закон о ратификации Конвенции ООН о правах инвалидов.

3 мая закон был подписан Президентом РФ Д.А. Медведевым.

На территории Российской Федерации положение об инклюзивном образовании закреплено в законе «Об образовании Российской Федерации». 21.12.2012г. Госдума РФ в третьем чтении приняла Закон «Об образовании в Российской Федерации», который официально вошел в жизнь образовательных организаций 29.12.2013 № 273-ФЗ. Впервые за много лет в Законе прописан особый правовой статус обучающегося с ОВЗ, как лица, имеющего подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, препятствующие получению образования без создания специальных условий.

С 1 сентября 2016 года начал действовать утвержденный приказом Минобрнауки РФ от 19.12.2014 г. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, так называемого инклюзивного образования.

Нормативно – правовая база для внедрения инклюзивного образования в школе следующая:

1. Концепция Федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)».

3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями».

4. Письмо Минобрнауки России от 11 марта 2016 г. № ВК-452/07 «О введении ФГОС ОВЗ».

Различные аспекты проблемы инклюзивного образования детей с

ограниченными возможностями здоровья являлась предметом научных исследований Института коррекционной педагогики РАО, носивших преимущественно инициативный и опережающий характер, поскольку в образовательной политике государства эта проблема не имела отчетливых тенденций. В последние 2–3 года ситуация существенно изменилась: государством сформулирован заказ на всестороннюю разработку данной проблемы в области педагогической практики, поскольку стала очевидной необратимость этой тенденции и появилась потребность придать процессам инклюзии системный и упорядоченный характер.

Выстраивая инклюзивное образование в образовательной организации, важно учитывать современные российские социально-экономические условия, особенности отечественной системы образования. Инклюзия/интеграция, по мнению ученых Института коррекционной педагогики Российской академии образования (г. Москва), не должна осуществляться стихийно, она возможна лишь при наличии в образовательных учреждениях соответствующего материально-технического, программно-методического и кадрового обеспечения.

В основе инклюзивного образования обучающихся в начальной школе с ОВЗ лежит стремление обучать всех учеников вместе, не выделяя их, не перемещая в отдельные классы (группы), избегая тем самым формирования у них комплекса неполноценности, ощущения своей второстепенности, сохраняя в общеобразовательном классе в лице сильных учащихся образцы для своего роста и развития в виде своеобразной верхней планки, к которой будут стремиться остальные неуспешные школьники. Инклюзивное обучение основывается на концепции «нормализации», в основу которой положена идея о том, что жизнь и быт людей с ограниченными возможностями должны быть максимально приближенными к условиям и стилю жизни общества, в котором они живут.

Правильная организация инклюзивного образования детей с ОВЗ в среде нормально развивающихся сверстников, то есть с учётом уровня развития каждого ребенка и обеспечения реальности для него инклюзии, актуальная задача для общеобразовательного учреждения.

На основании Закона Российской Федерации «Об образовании в РФ» родители детей с ОВЗ вправе выбрать школу для обучения их детей. Учитывая современные социально-общественные условия, многие из них настаивают на обучении своих детей в массовой общеобразовательной школе, так как значительная часть родителей не согласна на их обучение в классах специального (коррекционного) обучения, в специальных (коррекционных) школах.

По отношению к обучающимся с ОВЗ процесс их инклюзивного образования в общеобразовательной школе предполагает создание вариативной образовательной среды, обеспечивающей личностно-ориентированный подход к определению формы обучения учащихся в соответствии с их уровнем готовности к инклюзии.

Необходимым условием организации успешного обучения детей с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях является создание адаптивной среды, позволяющей обеспечить их полноценную инклюзию и личную самореализацию в образовательном учреждении, т. е. должны быть созданы надлежащие материально-технические условия пребывания и обучения детей в учреждении (наличие специально оборудованных учебных кабинетов, мест, реабилитационного и медицинского оборудования и др.). Создание подобных условий предусмотрено ст. 15 Федерального закона «О социальной защите инвалидов в РФ».

Челябинская область руководствуется следующими региональными документами [4]:

1. Закон Челябинской области «Об образовании в Челябинской области» Постановление Законодательного Собрания Челябинской области от 29.08.2013 г. № 1543.

2. Распоряжение Правительства Челябинской Области от 25.09.2015 г. №519-оп «О плане мероприятий («дорожной карте») по повышению значений показателей доступности для инвалидов объектов социальной, инженерной, транспортной инфраструктуры и услуг в Челябинской Области» .

3. Приказ Министерства образования и науки Челябинской области от 10.11.2016 г. № 01/3520 "Об утверждении перечня образовательных организаций Челябинской области, осуществляющих обучение по адаптированным образовательным программам, для распределения сурдоаппаратуры и тифлоаппаратуры»

4. Письмо Министерства образования и науки Челябинской области «Об учебниках для обучающихся с ОВЗ» от 22.09.2016 г. №03/8595.

5. Письмо Министерства образования и науки Челябинской области «О введении ФГОС для детей с ОВЗ» от 24.08.2016 г. №03-02/7550.

Лекция 4. Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья

Исторические основы института тьюторства. Тьюторство в социальной и образовательной сферах. Нормативно-правовое обеспечение деятельности тьютора. Тьютор в системе образования обучающихся с ОВЗ.

Понятия «тьюторство», «тьюторское сопровождение» не являются в строгом смысле слова новыми для современного образования. «Тьюторство как оригинальная философия образования и ведущий способ организации образовательной системы берет начало в средневековых европейских университетах XII – XIV веков.

В качестве же особой педагогической позиции, а затем и должности, оно оформляется в известнейших древнейших университетах-городах Великобритании: сначала в Оксфорде, чуть позже в Кембридже».

Основная идея тьюторства заключается в том, что путь к познанию изначально представляется уникальным, и движение в нем *индивидуально по способу и скорости для каждого обучающегося*».

«А учебная программа, которая отражается *виндивидуальном учебном плане*, является вспомогательным средством в освоении знаний. Формальное «прохождение» программы в целом не влияет на реальное продвижение учащегося в интеллектуальном пространстве». «Средневековые университеты предъявляли требования на заключительном этапе – при сдаче экзаменов и присуждении квалификационных характеристик.

Следовательно, *то, как, каким образом, в какое время, с какой продолжительностью и в каких группах происходит освоение знаний, регулировал сам обучающийся в соответствии с собственными запросами, склонностями, предыдущим опытом, планируемой в будущем профессиональной деятельностью*».

Тьюторство в современном образовании – это *педагогическая позиция*, которая связана со специальным образом организованной системой образования. «Учебный процесс, режим и характер занятий выстраиваются и складываются, исходя из познавательного интереса, склонностей, способностей восприятия ученика». «Движущие силы в ней – это *педагог-тьютор* и его *подопечный*».

Тьютор (англ, tutor) — это педагог, обеспечивающий разработку и сопровождение индивидуальных образовательных программ обучающихся, организующий процесс индивидуальной работы с обучающимися по выявлению, формированию и развитию их познавательных интересов, сопровождающий процесс формирования их личности (помогает им разобраться в успехах, неудачах, сформулировать личную образовательную траекторию).

В России слово «тьютор» появилось более 20 лет назад и рассматривалось как функция специалиста, сопровождающего ученика в создании индивидуальной образовательной программы в частных и

внешкольных образовательных учреждениях. Институт тьюторства в отечественной системе образования сегодня еще находится в стадии становления.

Рассматривая сущностную характеристику профессиональной деятельности тьютора в сопровождении обучающихся, следует отметить, что *основной целью* тьютора является персональное сопровождение обучающегося в процессе его становления в образовательном пространстве образовательной организации.

Тьютор — исторически сложившаяся особая педагогическая позиция, которая обеспечивает разработку индивидуальных образовательных программ обучающихся и сопровождает процесс индивидуального образования в школе, вузе, в учреждениях системы дополнительного и непрерывного образования.

При разработке ИОП тьютор должен придерживаться особой тьюторской позиции, которая заключается в установке на самообразовательную деятельность обучающегося; ориентации на исследовательскую деятельность; психологическая открытость и готовность к сотрудничеству в любой интересующей ученика сфере учебной деятельности.

Тьюторское сопровождение *как образовательная технология* основной формой взаимодействия подопечного с тьютором предусматривает длительную индивидуальную работу в режиме периодических индивидуальных встреч — дорогая и трудоемкая деятельность.

В мае 2008 года в России должность «тьютор» официально закреплена в числе должностей работников общего, высшего и дополнительного профессионального образования. Включение тьютора в реестр профессий позволяет ввести должность в штатное расписание школы и оплачивать его работу из бюджетных средств.

В Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) говорится: «Для развития потенциала обучающихся, прежде всего одаренных детей и детей с ОВЗ, могут разрабатываться с участием самих обучающихся и их родителей (законных представителей) индивидуальные учебные планы. Реализация индивидуальных учебных планов сопровождается поддержкой тьютора образовательного учреждения».

В связи с этим был разработан приказ департамента образования города Москвы от 1 марта 2011 года №166 «Об утверждении Методических рекомендаций по составлению штатных расписаний государственных образовательных учреждений, реализующих общеобразовательные программы, системы Департамента образования города Москвы» обосновывает необходимость введения в штат дополнительных ставок специалистов, в том числе ставки тьютора.

В новом Законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ, в статье 79 прописано: «Под специальными условиями для получения образования обучающимися с ОВЗ и что в них входит».

Тьютор – "tutor" в переводе с английского – педагог-наставник. Этимология этого слова (лат. tueri – заботиться, оберегать) связана с понятиями

– «защитник», «покровитель», «страж».

«Современный Оксфордский словарь английского языка определяет тьютора в качестве лица, имеющего ученую степень, которому вверен надзор за студентом (*undergraduate*). Последний называется его подопечным (*pupil*)».

«...педагог-тьютор в современной ситуации классического европейского университета проводит еженедельные индивидуальные консультации – тьюторские часы и регулярные тьюториалы – занятия в мини-группах, состоящих из 5-7 обучающихся. По данным современных исследователей, большая часть учебного времени (от 75 % до 90%) в Оксфордском и Кембриджском университетах отводится на занятия с тьютором».

Тьютор - педагог-наставник, способный обеспечить социально-педагогическое сопровождение учащихся при выборе и прохождении ими индивидуальных образовательных траекторий (в российской системе образования, из глоссария ФГОС, макет ИОП «Эврика»)

Тьютор – это тот, кто сопровождает процесс освоения новой деятельности (из книги «Тьюторство как новая профессия в образовании» Школы «Эврика – развитие»)

Тьютор – это педагог, который действует по принципу индивидуализации и сопровождает построение учащимся своей индивидуальной образовательной программы [8].

Тьюторство возникает там и тогда, где и когда появляются потребность и необходимые условия перехода к *вариативности и индивидуализации* образовательных программ. Это могут быть массовая общеобразовательная школа, лицей, гимназия, учреждение дополнительного образования, детский сад, колледж, вуз, система повышения квалификации, семья и т.д.

Сопровождать - значит «сопутствовать, идти вместе, быть рядом или помогать» (из словаря В.Даля).

Тьюторское сопровождение – это особый тип гуманитарного педагогического сопровождения.

Под педагогическим сопровождением понимается такое учебно-воспитательное взаимодействие, в ходе которого ученик совершает действие по заранее известным нормам, а педагог создает условия для эффективного осуществления этого действия. Культурные нормы известны заранее.

В ситуации тьюторского сопровождения педагогический фокус смещен в сторону самостоятельного разработки приемлемых для данной личности норм, которые обсуждаются с тьютором. Чтобы тьюторское сопровождение осуществилось, учащийся должен сам совершить некую «образовательную пробу», результаты которой и будут предметом совместного анализа.

В основе тьюторской работы лежит принцип *индивидуализации*, что и определяет все используемые тьютором приемы и способы. В современном образовании это понятие очень часто смешивают с *индивидуальным подходом* в образовании.

Индивидуальный подход: работа с человеком реальным (диагностика, коррекция, единый результат)

Индивидуализация: работа с человеком возможным (создание среды, возможности, личный результат)

Главный инструмент обучения, воспитания и базовая функциональная обязанность педагога-тьютора – создание *индивидуальной образовательной программы*, которая постоянно уточняется и корректируется. Изменения вносятся в зависимости от совместного анализа успехов и продвижений учащегося на пути освоения знаний.

Стержневое понятие такой педагогики – *уникальность* человеческой личности, ее предназначения (в том числе и профессионального) и связанная с этим индивидуализация обучения.

Учитель, приходя на урок, имеет и реализует *свои образовательные интересы и цели*, а тьютор двигается от *интересов* учащихся, помогая ему реализовать его цели. Учитель задает нормы, содержание, маршрут и темп.

Педагог - психолог работает в направлении изучения и развития психических процессов школьников.

Классный руководитель организует взаимодействие школьников, объединенных в классе.

Тьютор работает с познавательным интересом, сопровождает реализацию индивидуальных образовательных программ.

Говоря о технологиях тьюторского сопровождения мы, прежде всего, говорим о тех технологиях, которые помогают тьютору организовать работу с *личным интересом(потребностью)* учащегося и переводом *индивидуального интереса подопечного в инициирование* конкретной деятельности, которая возможна либо как *образовательная* или *социальная проба ученика*. Эти задачи эффективно решаются с помощью технологий открытого образования (*технологии проектирования, исследовательские методы, дебаты, образовательный туризм, портфолио, развитие критического мышления при чтении и письме, творческие мастерские, технологии открытого пространства (ТОП), социокультурные игры, робинзонада и т.д.*).

Но в арсенале тьютора имеется и целый пакет технологий, которые активно используются в педагогической психологии (*вопросно-ответные технологии, технологии рефлексивных сессий, технологии активного слушания, технологии модерации и т.д.*). Однако ключевым инструментом тьютора можно назвать *вопрос* и умение тьютора с ним работать.

Кроме этого, большим подспорьем педагога-тьютора могут стать технологии, вошедшие в технологические пакеты, разработанные педагогами школы «Эврика – развитие» (г.Томск):

«Горизонты» (*создание условий для формирования обучающимся образа будущего, организация целеполагания в образовании, проявление имеющихся сильных сторон и точек роста в достижении цели*);

«Зеркала» (*создание условий для рефлексивно-аналитической деятельности, формы организации образовательного процесса, открытые формы организации мониторинга, методы аутентичного оценивания*);

«Бумеранг» (*методики соотнесения целей и результатов, открытые*

формы мониторинга текущих результатов);

«Вызовы» (действия в ситуации неопределенности, создание ситуации преодоления, проектирование зоны ближайшего развития)

«Рефлексия» (анализ способов построения реализации и оценки индивидуальной образовательной программы, проектирование перспектив)

Особенность тьюторских технологий заключается еще и в том, что они позволяют тьютору усилить *индивидуальный ресурс* подопечного *внешними (социальными) ресурсами*, то есть тьютор становится своеобразным «посредником» между подопечным и возможностями «мира», «социума».

В стране созданы и официально действуют 5 сертифицированных центров развития тьюторских практик (Москва, Томск, Ижевск, Волгоград и Чувашия).

Современная образовательная политика предоставляет право на образование любому ребенку, независимо от состояния его здоровья, физических и психических особенностей, что позволяет обеспечить доступность обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Данное обстоятельство привело к тому, что в теории и практике отечественного образования обозначилось несколько подходов к организации коррекционно-педагогической работы в рамках традиционной системы обучения. С одной стороны, это функционирование специальных групп, классов компенсирующего обучения в условиях общеобразовательных учреждений, с другой — включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в образовательную среду обычной группы, но при условии создания подходящих и соразмерных его возможностям условий получения образования. Оба подхода ориентированы на преодоление возникающих у детей с ограниченными возможностями здоровья трудностей в обучении, поведении, социальной адаптации и оказание им необходимой педагогической поддержки.

Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации», Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы, от 29.12.2014 № 2765-р. обращают внимание на создание условий для формирования и реализации комплекса мер, учитывающих особенности детей, имеющих ограниченные возможности здоровья для обеспечения психологической, педагогической, физической поддержки со стороны педагогов с целью получения необходимых знаний, умений и навыков, необходимых для успешной социализации. В перечисленных нормативных документах актуализируется роль педагогического сопровождения как формы взаимодействия педагогов и детей, а также предоставляется возможность адаптировать образовательную программу с учетом особенностей психофизического развития и специальных образовательных потребностей лиц с ОВЗ, обеспечивая их право на образование.

В исследованиях Т. М. Ковалевой, С. В. Дудчик и др. неоднократно указывается на то, что данная проблема может быть решена в условиях целенаправленной и систематической коррекционной работы, способствующей преодолению имеющихся нарушений в развитии. Вышеуказанные

исследователи подчеркивают необходимость учета ценностных ориентаций ребенка, его убеждений, а также ориентировки на принципы личностно-ориентированного образования [2]. Именно поэтому одним из дискуссионных вопросов социализации детей с ограниченными возможностями здоровья выступает идея включения их в общеобразовательный процесс, что требует построения системы психолого-педагогического сопровождения.

При определении понятия «сопровождение» мы опираемся на позицию О. С. Газман, который рассматривает сопровождение как целостную, системно организованную деятельность, в процессе которой созданы социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого ребенка в процессе взаимодействия в образовательной среде при обязательном наличии обязательных взаимосвязанных компонентов, к которым относится систематическое отслеживание (мониторинг) психолого-педагогического статуса ребенка и динамики его психофизического развития в процессе образования; а также создание специальных условий для решения проблем обучения, общения и психофизического состояния детей.

Принимая во внимание все точки зрения, считаем, что в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья понятие «сопровождение» трактуется шире. В частности, психолого-педагогическое сопровождение в отечественной системе образования определяется как особая форма поддержки и помощи ребенку с ограниченными возможностями здоровья в процессе профессиональной деятельности взрослых, взаимодействующих с ребенком в образовательной среде.

Для успешной ее реализации необходима такая позиция специалиста, которая сопровождает воспитанника по индивидуальной траектории в образовательном пространстве и в сравнении с деятельностью педагога ориентирована на индивидуализацию для разработки и реализации индивидуальной образовательной программы.

В комплексе проблем, связанных с психолого-педагогическим сопровождением детей с ограниченными возможностями здоровья, в качестве ключевой выделяется проблема тьюторского сопровождения данной категории в условиях инклюзивного образования.

Актуальность данной проблемы определена тем обстоятельством, что тьюторское сопровождение позволяет объединить разные формы взаимодействия с нуждающимся ребенком, представленные в отечественной педагогике: защита, забота, поддержка, подкрепление, направленные на личностный рост и развитие ребёнка дошкольного возраста, а также предоставляет возможность создания оптимальных условий, которые обеспечивают развитие индивидуальности ребёнка.

Тьюторское сопровождение отличается от деятельности рядового педагога возможностью вариативного подхода: специалист оказывает максимальную помощь при невозможности ребенка с ограниченными возможностями здоровья самостоятельно справиться с затруднениями; осуществляет при необходимости менее выраженное участие, когда

воспитанник может проявлять независимость при выполнении заданий; может «незримо присутствовать» в процессе обучения, когда ребенок может единолично справиться с затруднением.

Придерживаясь точек зрения Е. А. Екжановой, Е. А. Стребелевой, Е. В. Резниковой и др., которые свидетельствуют о наличии особых образовательных потребностей в освоении учебных программ у детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, можно утверждать, что при составлении индивидуальных программ воспитания, развития и обучения таких детей тьютором учитываются как общие, так и специфические образовательные потребности ребенка, определяются педагогические условия, методы и приемы работы, направленные на коррекцию специфических отклонений у детей с данными нарушениями [6].

С этой целью работа специалиста проводится в двух направлениях, причем первое направление ориентировано на изучение индивидуальных особенностей детей в целях разработки индивидуальной программы для проведения коррекционно-педагогической работы с ребенком, а второе — на психолого-педагогическую поддержку членов его семьи.

При составлении программы индивидуального сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья тьютором значимо использование определенных методов и приемов.

Комплексный сбор сведений о ребёнке на основании диагностической информации от специалистов разного профиля;

Определение уровня актуального и зоны ближайшего развития воспитанника, выявление его резервных возможностей;

Изучение социальной ситуации развития и условий семейного воспитания ребёнка;

Выявление адаптивных возможностей и уровня социализации ребёнка с ограниченными возможностями здоровья;

Системный и разносторонний контроль специалистов за уровнем и динамикой развития ребёнка;

Анализ успешности коррекционно-развивающей работы.

Таким образом, оценивая деятельность тьютора, логично обратиться к понятию «тьюторское сопровождение», представленное Т. Ковалевой, которая характеризует его как педагогическую деятельность по индивидуализации образования, направленную на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов обучающегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы, на работу с образовательным заказом семьи, формирование учебной и образовательной рефлексии обучающегося.

Тьюторская тактика сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья реализуется в процессе разработки и верификации индивидуального образовательного маршрута развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья, позволяющего осуществлять создание благоприятных условий для развития и социализации ребенка,

преодоление трудностей в обучении в разных видах деятельности. Это позволяет специалисту выстраивать учебный процесс, режим и характер занятий с учётом его возрастных, индивидуальных особенностей и предпочтений, уровнем актуального развития, состоянием соматического и нервно-психического здоровья, обеспечивающих развитие механизмов компенсации и социальной интеграции воспитанника.

Значимым преимуществом при осуществлении психолого-педагогического сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья со стороны тьютора является возможность постоянно уточнять и корректировать индивидуальную образовательную программу своего подопечного, обеспечивающая индивидуализацию обучения. Изменения вносятся в зависимости от совместного анализа успехов и продвижений воспитанника со стороны всех партнеров педагогического процесса.

Анализируя данные направления, можно говорить о том, что целью работы тьютора является создание предпосылок для успешного включения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в образовательную среду, которая определяется с точки зрения когнитивной, коммуникативной, эмоциональной сферы и самостоятельности, а также оказание помощи воспитаннику в раскрытии его потенциала с учетом индивидуальных и психофизических особенностей на каждом возрастном этапе.

Для реализации представленной выше цели и практического осуществления процесса сопровождения нуждающегося ребенка, тьютор опирается на механизм организации тьюторского сопровождения, который представляет определенную последовательность действий специалиста:

- диагностика сущности возникшей проблемы;
- анализ полученной информации (содержание существующей проблемы и пути ее решения);
- выработка плана решения проблемы и его реализация.

Организация учебной деятельности ребенка, которая включает ключевые моменты:

- разработку индивидуальной коррекционно-развивающей программы;
- определение основных форм осуществления индивидуального сопровождения ребенка и подбор методов и средств обучения;
- координацию деятельности специалистов различного профиля, осуществляющих процесс обучения, воспитания и реабилитации ребенка с ограниченными возможностями здоровья;
- мониторинг психолого-педагогического, социального и физического статуса ребенка и динамики его психофизического развития в процессе сопровождения [18].

Таким образом, продуктом тьюторской деятельности при осуществлении сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья является создание целостной, системно-организованной деятельности, в процессе которой созданы социально-психологические, педагогические и специальные (коррекционные) условия для успешного обучения, развития и возможной

реабилитации ребенка с ограниченными возможностями здоровья в процессе взаимодействия в образовательной среде.

Тьюторское сопровождение позволяет педагогу организовать учебно-воспитательный процесс таким образом, что любой ребенок, независимо от его физических, психических или других особенностей, может быть включен в общую систему образования вместе со здоровыми сверстниками. Следовательно, проблемы тьюторского сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья на современном этапе развития системы общего и специального образования продолжают оставаться актуальными.

Лекция 5. Особые образовательные потребности детей с ОВЗ в условиях инклюзивного обучения

Варианты нарушения развития у детей. Классификации детей с ОВЗ. Психолого-педагогическая характеристика особенностей развития детей с ОВЗ.

Как свидетельствует мировой и общественный опыт, число детей с отклонениями в развитии велико и неуклонно возрастает. Этому есть ряд причин: дезадаптация общества и отдельных семей, отсутствие в ряде случаев нормальных гигиенических, экономических, экологических условий для будущих матерей и детей разных возрастных групп. У многих детей возникает психическая, познавательная депривация, недостаточность удовлетворения сенсорных и эмоциональных контактов и потребностей. Это и многие другие патологические факторы приводят к различным заболеваниям и отклонениям в развитии.

Норма – (лат. «norma») – руководящее начало, правило, образец; установленная мера, средняя величина чего-нибудь.

Аномалия – (греч. anomalos - неправильный) – патологическое отклонение от нормы в функциях организма и его частей, отклонение от общих закономерностей развития.

Понятие «аномалия развития» входит в круг понятий, объединяемых термином «дизонтогенез», которым обозначают любые формы нарушений онтогенеза, т.е. развития индивида в отличие от развития вида (филогенез).

Многочисленными психолого-педагогическими исследованиями доказано, что ранняя диагностика и коррекция отклонений психомоторного развития детей являются главными условиями их эффективного обучения и воспитания, предупреждения у них более тяжелых нарушений (вплоть до инвалидности) и социальной депривации.

На начальных этапах развития проблемного ребенка главным препятствием к его обучению и воспитанию является первичный дефект. При отсутствии коррекционного воздействия в дальнейшем ведущее значение начинают приобретать вторичные наслоения (отклонения), и именно они мешают социальной адаптации ребенка. Возникает педагогическая запущенность, расстройства волевой сферы и поведения что обусловлено эмоционально-личностными особенностями на фоне дефицита общения, комфортности и ощущениями неуспеха.

Многообразие неблагоприятных условий можно разделить на внешние и внутренние условия. При этом их существование может быть независимым; может быть и таким, при котором одно трансформируется в другое. Также их можно разделить на статичные и динамичные.

Г.М. Дульневым и А.Р. Лурия были выделены 5 основных условий нормального психического развития: сохранность структур функций ЦНС; сохранность анализаторных систем; сохранность речевых систем; физическое здоровье и адекватное возрасту обучение и воспитание [12].

Многообразие любого из приведенных факторов способно приводить к появлению множества вариантов отклоняющегося развития.

Классификация нарушений психического развития у детей, созданная в русле патопсихологической науки В.В. Лебединским (1985), является одной из наиболее распространенных. Она построена на базе идей Л.С. Выготского, исследованиях Г.Е. Сухаревой (1959), Л. Канера (1955), В.В. Ковалева (1995). В ее основу были положены представления отечественных и зарубежных ученых о направлениях нарушений психического развития человека: ретардации - как запаздывания или приостановки всех сторон психического развития; дисфункции созревания - что связано с морфофункциональной возрастной незрелостью ЦНС; повреждении развития - изолированное повреждение начавшей развиваться структуры или системы; асинхронии - диспропорциональности развития.

Классификация психического дизонтогенеза (по В.В. Лебединскому, 1985):

1. Недоразвитие.
2. Задержанное развитие.
3. Поврежденное развитие.
4. Дефицитарное развитие.
5. Искаженное развитие.
6. Дисгармоническое развитие.

В классификации В.В. Лебединского учтены различные параметры дизонтогенеза [11].

Первый параметр связан с функциональной локализацией нарушения. В зависимости от этого В.В. Лебединский выделил два вида дефекта: частный и общий. Первый обусловлен нарушением или недостаточностью отдельных функций гнозиса, праксиса, речи; второй - общий, связан с нарушением регуляторных подкорковых и корковых систем.

Второй параметр связан со временем поражения. Как указывал Л.С. Выготский, чем раньше возникает то или иное нарушение, тем тяжелее последствия для психического развития. Причем для раннего возраста наиболее характерны явления недоразвития, в то время как на более поздних этапах онтогенеза вероятнее всего преобладание повреждения и распада психических функций. Чаще повреждаются те функции, формирование которых в онтогенезе завершается рано. Тенденцию к повреждению имеют функциональные системы с коротким временным циклом развития, в основном они бывают уже сформированы к рождению. Это подкорковые системы. Корковые функции либо недоразвиваются, либо временно задерживаются в своем развитии.

Временной фактор имеет еще один аспект. В период наиболее интенсивного развития (сензитивные периоды) психические функции, как правило, характеризуются снижением уровня резистентности по отношению к воздействию патогенного фактора. Это относится и к психике в целом в периоды ее перехода с одной возрастной ступени на другую.

Третий параметр дизонтогенеза связан с

нарушением межфункциональных взаимодействий в процессе аномального системогенеза. Формирование любого качества ВПФ происходит в результате перестройки их внутрисистемных отношений. Перестройка и усложнение функций протекают в определенной последовательности, обусловленной законом гетерохронии - разновременностью формирования функций с опережающим развитием одних по отношению к другим.

В патологии развития отмечается нарушение межфункциональных связей, наблюдаются диспропорции, нарушения своевременности развития различных психических функций. В результате возникают асинхронии развития. В их основе лежат два явления: ретардация и акселерация. Ретардация - незавершенность, отставание в отдельных периодах развития, отсутствие эволюции ранних форм. Акселерация - развитие, при котором одна из функций опережает сроки развития, значительно обгоняя типичную хронологию. Возможно также сочетание акселерации и ретардации: например, активное развитие механической памяти и речи при отставании в умственном развитии (при гидроцефалии).

Изменчивость межфункциональных связей обуславливает хроногенную локализацию функций. При формировании сложных, иерархически организованных психических функций высшие звенья, внося новый принцип работы, не повторяют низших то же время низшие функции перестраиваются под влиянием высших, становятся зависимыми от них. Отсюда вытекает утверждение о разной ранимости высших и низших звеньев на разных стадиях онтогенеза.

Четвертый параметр определяется взаимосвязями между первичными и вторичными нарушениями (структура дефекта). Эти взаимосвязи принято обозначать структурой нарушенного развития. Первичные, или ядерные, нарушения представляют собой малообратимые изменения в параметрах работы той или иной функции под непосредственным влиянием патогенного фактора. К вторичным относят нарушения в работе и развитии функций, так или иначе связанных с первично нарушенной. В силу этого вторичные нарушения, в отличие от первичных, носят обратимый характер, т.е. поддаются коррекции.

На базе классификации В.В. Лебединского (1985) свою авторскую трактовку типологии отклоняющегося развития предлагают Н.Я. Семаго и М.М. Семаго (2001). В ней отражается попытка создать систему собственно психологических показателей развития ребенка, которые определяют и в то же время отграничивают содержательное поле деятельности психолога от направлений работ других специалистов (логопедов, дефектологов, психиатров).

Они выделяют три основные группы собственно психологических синдромов: недостаточное, асинхронное и поврежденное развитие, определяемых в первую очередь спецификой, последовательностью и темпом формирования всей иерархической структуры психического развития ребенка.

В настоящее время единых принципов классификации в развитии не

существует. Некоторые исследователи выделяют следующие группы детей с отклонениями в развитии [19]:

- 1) дети с сенсорной неполноценностью (с нарушением слуха, зрения, речи, функций опорно-двигательного аппарата и сенсомоторики);
- 2) дети с задержкой психического развития;
- 3) дети с астеническим и реактивным состоянием и конфликтными переживаниями;
- 4) дети с психопатоподобными (психопатическими) формами поведения (эмоциональные нарушения поведения);
- 5) умственно отсталые дети (олигофренические в степени дебильности, имбецильности, идиотии);
- 6) дети с начальными проявлениями психических заболеваний (шизофрения, эпилепсия, истерия и др.)

Эта классификация детей с отклонениями в развитии представлена в работе М.А. Власовой и М.С.Певзнер «Учителю о детях с отклонениями в развитии» (1967).

Возможно и другое подразделение на группы:

- 1) дети с отклонениями развития в связи с органическими нарушениями;
- 2) в связи с функциональной незрелостью;
- 3) дети с отклонениями в развитии на почве депривации.

В монографии В.А.Лапшина и Б.П.Пузанова «Основы дефектологии» приводится следующая классификация детей с нарушениями развития:

- 1) дети с сенсорными нарушениями (нарушения слуха и зрения);
- 2) дети с интеллектуальными нарушениями (умственно отсталые и дети с задержкой психического развития);
- 3) дети с нарушениями речи;
- 4) дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата;
- 5) дети с комплексными (комбинированными) дефектами развития;
- 6) дети с искаженным (или дисгармоничным) развитием.

На развитие ребенка с ограниченными возможностями будут влиять четыре фактора.

1. Вид (тип) нарушения.
2. Степень и качество первичного дефекта. Вторичные отклонения в зависимости от степени нарушения могут быть - ярко выраженными, слабо выраженными и почти незаметными. Степень выраженности отклонения определяет своеобразие атипичного развития. Существует прямая зависимость количественного и качественного своеобразия вторичных нарушений развития нетипичного ребенка от степени и качества первичного дефекта.
3. Срок (время) возникновения первичного дефекта. Чем раньше имеет место патологическое воздействие и как следствие - повреждение речевых, сенсорных или ментальных систем, тем будут более выражены отклонения психофизического развития. Например, у слепорожденного ребенка

отсутствуют зрительные образы. Представления об окружающем мире будут у него накапливаться с помощью сохранных анализаторов и речи. В случае потери зрения в дошкольном или младшем школьном возрасте ребенок сохранит в памяти зрительные образы, что дает ему возможность познавать мир, сравнивая свои новые впечатления с сохранившимися прошлыми образами. При потере зрения в старшем школьном возрасте представления характеризуются достаточной живостью, яркостью и устойчивостью, что существенно облегчает жизнь такого человека.

4. Условия окружающей социокультурной и психолого-педагогической среды. Успешность развития аномального ребенка во многом зависит от своевременной диагностики и раннего начала (с первых месяцев жизни) коррекционно-реабилитационной работы с ним.

В зависимости от характера и степени тяжести первичного нарушения (снижения слуха, зрения, поражения центральной нервной системы), последствий в виде ограничения функционирования органов и систем организма они имеют специфические образовательные потребности:

- дети с задержкой психического развития – в большем количестве помощи при усвоении нового, в значительном числе повторов и возможности практического использования новых знаний, а также в систематическом контроле взрослым качества их использования;

- дети с нарушениями интеллекта – в особых методах и приемах коррекционно-педагогической помощи для перехода с одного уровня ориентировки в окружающем на другой, т.е. с одного вида мыслительной деятельности к другому более сложному, в обучении социальным нормам и их самостоятельному соблюдению;

- дети с нарушениями слуха – в развитии познавательного потенциала путем усвоения нового через знак (т.е. письменную речь), овладении речью через чтение;

- дети с нарушениями зрения – в усвоении нового путем использования функциональных возможностей сохранных анализаторов и компенсаторного потенциала (тактильный, двигательный, слуховой), причем основным источником информации становятся тактильный и слуховой анализаторы;

- дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата – в усвоении нового путем использования функциональных возможностей сохранных анализаторов и компенсаторного потенциала (тактильный, зрительный, слуховой), ведущими информационными источниками в этом случае являются зрение и слух;

- дети с нарушениями речи – в создании специальных условий для развития речевых возможностей путем усвоения нового с помощью практической ориентировки;

- дети с расстройствами эмоционально-волевой сферы и поведения – в индивидуальном подборе сенсорной и эмоциональной нагрузки, методов и приемов для повышения их социальной компетенции;

- дети с множественными нарушениями – в индивидуальном походе к

определению методов и приемов, темпа коррекционно-педагогического воздействия;

- дети с тяжелыми хроническими соматофизическими болезнями – в индивидуальном темпе при усвоении новых знаний и умений [2].

Таким образом, специфические образовательные потребности детей различны и зависят от возраста, характера, степени тяжести первичного нарушения здоровья, а зачастую и его структуры, выраженности их последствий. Именно их наличие определяет объективную потребность в использовании других, не традиционных, а специальных способов педагогического воздействия. Сознательно организованное образовательное пространство, специализированные методы обучения детей с ограниченными возможностями здоровья позволяют активизировать и реализовать их сохранный познавательный и личностный потенциал, а также сгладить проявление первичного нарушения здоровья (зрения или слуха).

Учебная деятельность является ведущей деятельностью для учащихся общеобразовательных школ, так как определяет уровень их психического и интеллектуального развития, а также обеспечивает становление личности в целом. Вопросы формирования учебной деятельности становятся еще более актуальными, когда речь идет о детях с ограниченными возможностями здоровья. Эти учащиеся отличаются рядом особенностей, таких, например, как пониженная работоспособность, неустойчивость внимания, импульсивность, слабость речевой регуляции и т. п.

Установлено, что свойственные этим детям пониженная работоспособность и неустойчивость внимания имеют разные формы индивидуального проявления. У одних учащихся максимальная концентрация внимания и наиболее высокая работоспособность обнаруживаются в начале выполнения задания, а по мере продолжения работы эти факторы неуклонно снижаются. У других детей с ограниченными возможностями здоровья сосредоточение внимания наступает лишь после того как они непосредственно приступят к деятельности. А вот у третьих отмечаются периодические колебания внимания и неравномерная работоспособность на протяжении всего времени выполнения задания.

У многих из таких детей наблюдаются трудности с восприятием. Об этом свидетельствует недостаточность знаний об окружающей действительности. Целостный образ из отдельных элементов формируется замедленно. Все эти недостатки восприятия обычно и приводят к тому, что ребенок не все замечает в окружающем его мире, «не видит» многое при демонстрации педагогом наглядных пособий.

У всех учащихся с ограниченными возможностями здоровья наблюдаются недостатки памяти, причем они касаются всех видов запоминания: произвольного и произвольного, долговременного и кратковременного. В первую очередь, ограничен объем памяти и снижена прочность запоминания. Это распространяется на запоминание как наглядного, так и словесного материала, что не может не сказаться на

успеваемости по всем предметам.

Значительное отставание и своеобразие обнаруживается у таких учащихся в развитии мыслительной деятельности. К наиболее часто встречающимся нарушениям относят неустойчивость мыслительных операций, слабость обобщения, более легкое выделение признаков различия и затруднения в выделении признаков сходства.

Нарушения обобщения усугубляются неполноценностью других мыслительных процессов анализа, синтеза, абстракции, сравнения. Например, у такого школьника быстро угасает непосредственный интерес к заданию, требующему терпения и вдумчивости, он не проявляет активности в учебной работе, не стремится улучшить свой результат, преодолевать возникающие трудности. Выполнение задания, как правило, осложняется еще и тем, что учащиеся при чтении часто не могут вникнуть в смысл прочитанного текста. Серьезные проблемы возникают при изучении математики, географии, истории, биологии и многих других предметов. Содержание учебного материала (даже по программе специального коррекционного обучения), темп обучения, как правило, оказываются непосильными для многих учащихся с ограниченными возможностями здоровья. Перечисленные особенности связаны с любым учебным предметом, однако в зависимости от его специфики, они проявляются по-разному.

Кроме того, следует отметить низкий уровень развития навыков самоконтроля - как в процессе деятельности, так и по ее окончании. К допущенным ошибкам учащиеся относятся более или менее безразлично, часто не замечают их, не проявляют активного желания понять причину своей неудачи.

Таким образом, большую трудность для учащихся с ограниченными возможностями здоровья представляет любой вид деятельности, особенно если нужно проявить умственное усилие и трудолюбие. Данных школьников отличают низкий тонус познавательной активности, обусловленный несформированностью мотивационной сферы, недостаточный уровень развития мыслительных операций.

Лекция 6. Особенности психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями интеллекта и с задержкой психического развития в условиях инклюзии

Условия для создания адаптивной образовательной среды. Особенности адаптивной образовательной среды для детей с нарушениями интеллекта. Особенности адаптивной образовательной среды для детей с задержкой психического развития.

Успешное обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья возможно при организации адаптивной образовательной среды.

В последние годы в психолого-педагогической литературе стал использоваться термин «предметно-развивающая среда», которая представляет собой определенное социокультурное пространство, в рамках которого стихийно или с различной степенью организованности осуществляется процесс развития личности ребенка. Именно предметно-развивающая среда через разнообразную деятельность способствует творческому, духовному, эмоциональному развитию ребенка. По сути предметно-развивающая среда является той комфортной для ребенка обстановкой, насыщенной разнообразными предметными и игровыми материалами, которая включает ребенка в активную познавательно-творческую деятельность. Ребенок в процессе разных видов деятельности получает опыт эмоционально-позитивного взаимодействия со взрослыми и сверстниками, проявляет свои способности, инициативу, творчество.

В настоящее время предметно-развивающая среда должна быть создана любым образовательным учреждением, которое реализует образовательную программу. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту предметно-развивающая среда предоставляет каждому ребёнку равные возможности приобрести те или иные качества личности. Поэтому предметно-развивающей среда в учреждениях, в которых обучаются дети с ограниченными возможностями здоровья, должна быть еще и адаптивной.

Адаптивная образовательная среда представляет собой социально-педагогическую систему, приспособляющуюся к условиям изменяющейся внешней среды. Адаптивная образовательная среда стремится, с одной стороны, максимально адаптироваться к личности с ее индивидуальными и психосоматическими особенностями, с другой, по возможности гибко реагировать на собственные социокультурные изменения. Иными словами, адаптивная образовательная среда способствует достижению оптимального уровня психического и интеллектуального развития ребенка с ОВЗ вне зависимости от формы нарушения, согласованно с возможностями каждого ребенка и его природными способностями. Адаптивная образовательная среда способствует обеспечению возможности общения и совместной деятельности здоровых детей с детьми с ОВЗ и взрослых. Но самое главное – она должна

способствовать развитию самостоятельности ребенка, удовлетворению его потребностей сферы, включающей физиологические потребности, потребности в безопасности, любви, привязанности, признании, уважении, самоактуализации. По сути, адаптивная образовательная среда является внешним условием обеспечения образовательного процесса, способствующим организации самостоятельной деятельности детей, направленным на их саморазвитие под наблюдением взрослого [14].

Целью создания адаптивной образовательной среды является обеспечение необходимой социокультурной основы становления личности ребенка с ОВЗ, раскрытия его сущностных сил и способностей, развития его образовательных компетенций.

Адаптивная образовательная среда должна выполнять определенные функции: образовательную, развивающую, воспитывающую, стимулирующую, сохранения психологического здоровья, коммуникативную функции.

Рассмотрим подробнее каждую функцию.

Одной из основных функций адаптивной образовательной среды является образовательная функция, которая призвана обеспечить ребенку с ОВЗ равные возможности в получении образования.

Адаптивная образовательная среда способствует получению ребенком с ОВЗ качественного образования, всестороннего проявления личности в учебной деятельности и обрести тот уровень познавательного и социального развития, который позволит ребенку в будущем вести самостоятельный образ жизни, адекватно оценивать собственные возможности и соотносить свои интересы с общественными интересами и реалиями. Адаптивная образовательная среда способствует приспособлению педагогических технологий к особенностям психического и физического развития ребенка с ОВЗ.

Развивающая функция адаптивной образовательной среды способствует формированию у ребенка с ОВЗ психологической готовности к успешному обучению, усвоению знаний, познавательному, социальному и личностному развитию. У детей с ОВЗ развиваются необходимые коммуникативные навыки, которые необходимы для установления межличностного взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

Еще одной важной функцией адаптивной образовательной среды является воспитывающая функция. В процессе инклюзивного образования у детей с ОВЗ воспитываются навыки приемлемого поведения в обществе, навыки сотрудничества с детьми, нравственные нормы и другие позитивные качества личности. У детей воспитывается бережное отношение к предметам окружающего мира, бережное заботливое отношение к окружающим людям.

Следующей функцией адаптивной образовательной среды является стимулирующая функция. Разнообразные предметы адаптивной среды стимулируют активность ребенка с ОВЗ к выбору самостоятельной деятельности, которая будет соответствовать его интересам и потребностям, тем самым оказывать стимулирующее воздействие на формирование этих интересов своим содержанием и видом.

Еще одной важной функцией адаптивной образовательной среды является функция сохранения психологического здоровья. Эта функция предполагает такую организацию этой среды, которая будет влиять на положительное эмоциональное состояние ребенка с ОВЗ. Поэтому вся окружающая обстановка должна вызывать у ребенка положительные эмоции, а планировка помещений дает ему возможность как для коллективной деятельности, так и для индивидуальной.

Коммуникативная функция способствует развитию у ребенка с ОВЗ навыков коммуникативной деятельности. Прежде всего, у ребенка воспитываются навыки диалогического взаимодействия, речевого этикета и других важнейших навыков, способствующих взаимодействию ребенка со сверстниками и взрослыми.

В. А. Ситаров, С. Н. Глаголев, А. И. Шутенков в своих исследованиях выделяют две линии организации адаптивной образовательной среды:

- административную, в рамках которой осуществляется нормативно-правовое обеспечение адаптивной образовательной среды, формируется ее организационная основа;
- профессиональную, которая предполагает осуществление сопровождения детей с ОВЗ и их семей по различным направлениям (психолого-педагогическая диагностика нарушений в развитии ребенка; организация образовательного процесса; консультирование; осуществление взаимодействия со специалистами, работающими с ребенком с ОВЗ, организация лечения, досуга и т.д.) [22].

Адаптивная образовательная среда способствует успешному обучению и воспитанию детей с ОВЗ в том случае, если будут созданы специальные условия такие как:

- специальные образовательные программы и методы обучения и воспитания детей с ОВЗ;
- специальные учебники, учебные пособия и дидактические материалы;
- услуги тьютора;
- групповые и индивидуальные занятия;
- доступная среда, предполагающая доступ ребенка с ОВЗ в здания образовательной организации.

Компоненты адаптивной среды (С.В.Тарасов):

- Пространственно-предметный компонент. Этот компонент представляет собой материальные возможности учреждения – доступная (безбарьерная) архитектурно-пространственная организация; обеспеченность современными средствами и системами, соответствующими образовательным потребностям детей. При этом доступность понимается как свобода перемещения для детей с ОВЗ в образовательной организации и свободный доступ к игровым и методическим материалам, а также исправность и надежность дидактических материалов.

- Содержательно-методический компонент включает в себя адаптированный индивидуальный маршрут развития ребенка, вариативность и

гибкость образовательно-воспитательных методик, форм и средств обучения ребенка с ОВЗ.

- Коммуникативно-организационный компонент – это личностная и профессиональная готовность педагогов к работе в смешанной (интегрированной) группе, благоприятный психологический климат в коллективе, управление командной деятельностью специалистов. Этот компонент является наиболее значимым, поскольку именно педагог должен быть способным реализовать особые образовательные потребности ребенка с ОВЗ, именно он должен организовать ту нравственную, психологически комфортную обстановку для ребенка с ОВЗ, чтобы он почувствовала себя равным в детском коллективе.

Адаптивная образовательная среда включает:

- тьюторское сопровождение ребенка с ОВЗ в процессе обучения;
- доступность групповых комнат, классов и других помещений образовательного учреждения;
- оснащение образовательного процесса вспомогательными средствами и технологиями, включая технические средства обучения, необходимые конкретному ребенку с определенным нарушением в развитии;
- коррекционно-развивающую предметную среду, ориентированную на конкретное отклонение в развитии;
- сплоченность детского коллектива с навыками сотрудничества, взаимоподдержки и взаимопомощи;
- ориентацию образовательного учреждения на толерантное восприятие и отношение к ребенку с ОВЗ всех участников образовательного процесса.

Каждая адаптивная образовательная среда должна быть представлена определенными условными зонами: учебной, информационной, игровой, зоной художественного творчества, зелёной зоной и коррекционной.

Учебная зона представлена учебно-методическими и наглядными пособиями, схемами, таблицами, т.е. теми учебными материалами, которые необходимы педагогу в организации и проведении учебных занятий.

Информационная зона содержит разнообразные информационные материалы для родителей, педагогов об особенностях физического, психического и личностного развития детей с ОВЗ, об их достижениях.

Игровая зона содержит игровые материалы для проведения досуговых мероприятий. Наличие развивающих игр позволяет всем детям и ребенку с ОВЗ в свободное от учебы время отвлечься, отдохнуть от учебного процесса. Игровое время способствует установлению позитивного взаимодействия детей между собой и свободного включения в это взаимодействие ребенка с ОВЗ.

Зона художественного творчества предполагает наличие различного материала (бумаги, красок, карандашей, клея и т.д.) для организации продуктивных видов деятельности детей, способствующих всестороннему развитию ребенка с ОВЗ. В процессе художественной деятельности у детей возникает естественная потребность к речевому общению, желанию поделиться своими эмоциями, впечатлениями, результатами творческой деятельности.

Зеленая зона представляет собой экологический уголок, в котором по усмотрению педагогов могут быть представлены комнатные цветы, календарь погоды. Ухаживая за комнатными растениями, ежедневно наблюдая за природными и погодными изменениями, у детей воспитывается бережное отношение к природе, наблюдательность, расширяется словарный запас детей.

Коррекционная зона предполагает наличие специальных пособий для коррекции нарушений развития у конкретного ребенка с ОВЗ – специальные дидактические и развивающие игры, технические средства обучения, таблички и т.д. Пособия коррекционной зоны предназначены как для фронтальной, так и для индивидуальной работы.

При организации адаптивной предметно-развивающей среды следует учитывать индивидуальные и возрастные особенности детей, а также особенности конкретного ребенка с ОВЗ, его психофизические, речевые, личностные особенности [19].

В зависимости от особенностей детского коллектива и специфики нарушения в развитии у конкретного ребенка с ОВЗ педагог гибко должен зонировать адаптивную образовательную среду, удобно распределять и располагать учебные и игровые материалы. Желательно наличие полифункциональных материалов, которые можно использовать в разнообразной детской деятельности.

Развивающая адаптивная образовательная среда должна быть содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, доступной и безопасной.

Насыщенность среды предполагает соответствие возрастным и психофизическим особенностям детей и содержанию Программы обучения и воспитания. Для чего каждая зона адаптивной образовательной среды должна включать специальные средства обучения и воспитания (в том числе технические), соответствующие материалы, в том числе игровое, спортивное, оздоровительное оборудование, обеспечивающее игровую, познавательную, исследовательскую и творческую деятельность всех обучающихся, экспериментирование с доступными детям материалами. Должны присутствовать материалы для развития общей и мелкой моторики.

Трансформируемость адаптивной образовательной среды предполагает возможность производить изменения зонирования в зависимости от конкретной образовательной ситуации, в том числе от особых образовательных потребностей конкретного ребенка с ОВЗ, от конкретной специфики нарушения психофизического развития.

Полифункциональность материалов дает возможность вариативного использования различных составляющих предметной среды, например, детской мебели, матов, мягких модулей, ширм и т.д. Полифункциональные предметы не обладают жестко закрепленным способом употребления, поэтому могут быть использованы в разных видах деятельности детей.

Доступность адаптивной образовательной среды предполагает свободный доступ для обучающихся, в том числе детей с ОВЗ, к помещениям

образовательного учреждения, к игровому и учебному материалу.

Адаптивная образовательная среда должна быть также безопасна и соответствовать всем требованиям по обеспечению надежности и безопасности их использования.

Особенности адаптивной образовательной среды для детей с нарушениями интеллекта. Для детей с нарушениями интеллекта характерно тотальное недоразвитие всех психических функций с преимущественной недостаточностью абстрактных форм мышления. Нарушения интеллекта всегда сочетаются с нарушениями общей и мелкой моторики, речи, восприятия, памяти, внимания, эмоциональной сферы, произвольных форм поведения. Однако ведущим нарушением является недоразвитие познавательной деятельности и, прежде всего, мышления. Поэтому развивающая предметно-пространственная среда для детей с нарушением интеллекта должна обеспечить:

- привитие ребенку элементарных навыков самообслуживания;
- формирование познавательной деятельности (развитие предметно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического мышления);
- формирование тесной связи между практическим опытом ребенка и наглядно-абстрактными представлениями;
- расширение сенсорного опыта в предметно-практической деятельности и в игровых ситуациях.

Для решения этих задач адаптивная образовательная среда должна содержать дидактические пособия, обеспечивающие приобретение предметно-практического и чувственного опыта и перенос его в игровые и практические ситуации; формирование познавательного ориентирования в окружающем пространстве.

К таким пособиям можно отнести набор картинок с изображением последовательности действий; дидактический материал для формирования элементарных гигиенических навыков и навыков самообслуживания.

Адаптивная образовательная среда должна содержать разнообразные дидактические игры, которые стимулируют ориентировочно-исследовательскую и речевую деятельность. Эти игры способствуют расширению запаса знаний детей об окружающем мире, формированию способов ориентировки в нем. Ребенок обучается действиям обследования предметов и определению их свойств, учится называть выделенные качества и свойства предметов, устанавливать причинно-следственные связи между предметами и явлениями окружающего мира, временную последовательность событий.

Также как и для детей с ДЦП для обучения детей с интеллектуальными нарушениями адаптивная образовательная среда должна содержать сенсорную комнату для развития всех сенсорных систем, для эмоционального и психического развития.

Правильно организованная адаптивная образовательная среда способствует развитию у детей с нарушениями интеллекта когнитивных процессов (памяти, внимания, мышления).

Особенности адаптивной образовательной среды для детей с задержкой психического развития. Дети с задержкой психического развития (ЗПР) характеризуются замедлением темпа формирования познавательной и эмоциональной сфер с их временной фиксацией на более ранних возрастных этапах. Ведущим нарушением при ЗПР является инактивность познавательных процессов с замедлением переработки информации. Поэтому адаптивная образовательная среда для этой категории детей должна включать различные варианты материалов по одной теме (живые объекты, объемные предметы, плоскостные предметы, иллюстрации); схемы и алгоритмы действий; модели последовательности рассказывания, описания; модели сказок.

Особенности восприятия детей с ЗПР обуславливают целесообразность использования на занятиях и уроках большое количество наглядности, красочно оформленной и необычно представленной. Поэтому при обучении детей с ЗПР целесообразно использовать информационно-компьютерные технологии, которые активизируют познавательную деятельность таких детей.

При планировании учебного процесса с детьми с ЗПР необходимо обратить внимание на организацию временного режима обучения вследствие их быстрой утомляемости. Занятия и уроки желательно проводить в первую смену с организацией питания и достаточным временем для отдыха. Для детей с ЗПР в инклюзивном образовательном учреждении желательно организовать комнату отдыха с разнообразным игровым материалом, в которой ребенок с ЗПР может удовлетворить свою потребность в игровой деятельности, успокоиться и расслабиться, что окажет положительное влияние на психоэмоциональное состояние ребенка [21].

В плане материально-технического обеспечения дети с ЗПР наиболее близки в потребностях с детьми с нормальным психофизическим развитием.

Таким образом, создание адаптивной образовательной среды, учитывающей особенности и характер нарушений отклонений в развитии детей с ОВЗ, будет способствовать их включению в социальную жизнь, позволит им быть успешными, ощущать собственную безопасность и сопричастность к общей жизни. У ребенка с ОВЗ появляется возможность естественного перехода к более сложным отношениям с социумом.

Кроме того, для остальных детей это возможность учиться понимать и ценить многообразие общества, лучше относиться друг к другу, осознать, что такое социальная справедливость.

Создание адаптивной образовательной среды является условием для получения образования детьми с ОВЗ с учетом их психофизических особенностей и способствует реализации основной задачи в области реализации их права на образование.

В современной России активно развивается система инклюзивного образования. Одной из проблем, которая остро стоит перед учреждениями образования, внедряющими инклюзию, является создание необходимых условий для успешного обучения, воспитания и развития детей с ограниченными возможностями здоровья.

Категорией детей с нарушением интеллектуального развития является наиболее сложной в общем контингенте детей с ОВЗ, включающихся в общую образовательную среду. Несмотря на это, с каждым годом количество детей с интеллектуальными нарушениями в системе инклюзивного образования, неуклонно растет.

В нашей стране имеется богатый опыт обучения и воспитания детей с подобными нарушениями, накопленный в системе специального коррекционного образования, но, нужно отметить, что учреждения данного типа были оснащены специальным оборудованием, а специалисты, работающие с детьми, имели специальную подготовку.

Психолого-педагогическое сопровождение в современной науке рассматривается как комплексная деятельность, включающая психологическую и педагогическую компоненты.

Психологическое сопровождение детей с нарушениями интеллектуальной сферы значительно отличается по целям, принципам и формам взаимодействия между объектом и субъектом деятельности. Следовательно, традиционный подход теряет свою актуальность. Содержание, методы и средства психологического сопровождения детей с нарушением интеллекта в системе инклюзивного образования также имеют свои особенности.

Психологическая компонента сопровождения детей с интеллектуальными нарушениями в системе инклюзивного образования, на наш взгляд, включает знания специалистами особенностей развития данной категории детей, особенностей их обучения, воспитания, социальной адаптации в новых условиях.

Определяющее значение имеют: степень выраженности интеллектуальных нарушений, возрастные и индивидуально-психологические особенности ребенка, готовность школьного сообщества к принятию данной категории детей.

Психологическое сопровождение детей с разной степенью выраженности интеллектуальных нарушений базируется на знании и понимании окружающими диагноза ребенка, его возможностей и особенностей реагирования на ситуацию.

Исследователи отмечают, что комфортная психологическая обстановка положительно изменяет структуру личности ребенка с легкой и средней степенью нарушений, стимулирует познавательные процессы, повышая активность и целенаправленность его деятельности. Постепенно дети приобретают умение подчинять свою деятельность определенному намерению, словесным указаниям. У них последовательно формируются произвольные процессы, проявляющиеся в умении концентрировать и удерживать на чем-либо свое внимание, преднамеренно пользоваться приемами запоминания и т.п. Заметно улучшаются понимание речи окружающих и собственная речь, изменяются поведенческие реакции. Дети становятся более адекватными во взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми.

Анализируя возрастные и индивидуально-психологические особенности ребенка с нарушением интеллектуального развития, нужно отметить, что у

такого ребенка, даже при наличии специально организованных, адекватных для его состояния условий, темп поступательного движения носит замедленный и качественно измененный характер. Он с большим трудом овладевает тем, что нормальный ребенок усваивает самостоятельно, естественным путем. Быстро забывает, казалось бы, хорошо усвоенное, в связи с чем требуется многократное возвращение к пройденному. Объем получаемых им знаний невелик. Умения и навыки требуют упорной работы по их закреплению, в противном случае быстро распадаются. Это имеет отношение не только к процессу обучения, но и к освоению социальных навыков и норм [1].

Положительной стороной инклюзивного образования является ранее включение ребенка с нарушением интеллектуального развития в систему социальных отношений, следовательно, у него больше времени и возможностей для усвоения доступных ему социальных норм и правил.

Говоря о готовности школьного сообщества к принятию данной категории детей, мы отмечаем особую сложность проблемы. Общий уровень психологических знаний, а также знаний особенностей развития детей с нарушением интеллекта, как показывает практика, находится на достаточно низком уровне, что становится причиной неприятия таких детей как со стороны некоторых педагогов, так и со стороны детей с нормативным развитием.

Следовательно, к организационным условиям психологического сопровождения детей с нарушением интеллектуального развития в системе инклюзивного образования можно отнести:

создание развивающей и корректирующей образовательной среды с учетом диагноза, возрастных и индивидуально-психологических особенностей ребенка;

принятие диагноза ребенка и готовность специалистов и родителей (как участников образовательного процесса) к взаимодействию с ним на основе взаимопонимания и поддержки.

Указанные условия способствуют выработке единого подхода к пониманию особенностей организации жизнедеятельности детей с нарушением интеллекта в системе инклюзивного образования.

Педагогическая компонента психолого-педагогического сопровождения характеризуется нами как комплекс педагогических мер, направленных на обеспечение оптимальных условий для обучения, воспитания и социальной адаптации ребенка с нарушением в развитии. Важно отметить, что педагогическое сопровождение базируется на психологических знаниях.

Для успешной интеграции в школьное сообщество важным фактором является специально организованное взаимодействие такого ребенка с другими детьми как во время урока, так и внеурочной деятельности. Это является необходимым условием для максимально всестороннего «продвижения» ребенка и его успешной социальной адаптации.

К организационным условиям педагогического сопровождения можно отнести: материально-техническое обеспечение, оптимально комфортные бытовые условия жизнедеятельности ребенка, и, что наиболее важное, способ

взаимодействия с окружающими.

Материально-техническое обеспечение играет особую роль в работе с детьми с нарушением интеллекта. Это связано с трудностями освоения: учебного материала, норм и правил поведения в обществе, правил социального взаимодействия.

Обеспечение оптимально комфортных бытовых условий способствует концентрации внимания ребенка на более важных видах деятельности, обеспечивают его комфортное пребывание в новых условиях.

К способам взаимодействия с окружающими мы относим стиль общения с данным ребенком одноклассников и их родителей, педагогов и специалистов. Доброжелательные и стабильные, не допускающие дискриминации и стигмы в отношении ребенка отношения определяют успешность его интеграции в школьное сообщество. Обеспечение комфортного пребывания ребенка в школе – педагогическая задача, решение которой зависит от личностных, социальных и профессиональных качеств педагога.

Таким образом, анализ научной литературы и собственный опыт исследования позволили нам сделать выводы о том, что к основным организационным условиям психолого-педагогического сопровождения детей с нарушением интеллектуального развития в системе инклюзивного образования можно отнести: наличие развивающей и корректирующей образовательной среды, сформированной с учетом диагноза, возрастных и индивидуально-психологических особенностей ребенка; принятие диагноза ребенка и готовность специалистов и родителей (как участников образовательного процесса) к взаимодействию с ним на основе взаимопонимания и поддержки; материально-технические условия, способствующие максимально комфортному пребыванию ребенка в образовательном учреждении, а также способ взаимодействия с ребенком окружающих его сверстников и взрослых.

Лекция 7. Особенности адаптивной образовательной среды для детей с ОВЗ в условиях инклюзии

Организация и содержание педагогического сопровождения в инклюзивном образовании. Особенности адаптивной образовательной среды для детей с нарушениями слуха. Особенности адаптивной образовательной среды для детей с нарушениями зрения. Особенности адаптивной образовательной среды для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Особенности адаптивной образовательной среды для детей с расстройствами аутистического спектра.

Многие современные педагоги-исследователи (В.А. Айрапетов, Э. М. Александровская, М. Р. Битянова, Е.К. Исакова, Д.В. Лазаренко, Е. И. Казакова, Н. В. Куренкова, Д.В. Лазаренко, Е. Б. Манузина, Т. Н. Сапожникова, С.В. Сильченкова, В.А. Слостенин, Т. В. Солодовникова, А. Р. Уразова и др.) обращают внимание на актуальность и важность организации педагогического сопровождения детей в условиях общеобразовательного учреждения [19].

Сущностной характеристикой педагогического сопровождения является создание условий для преодоления депривации, вызванной нарушениями психофизического развития, и перехода, сопровождаемого от помощи к самопомощи. При этом подразумевается организация особого образовательного процесса и внедрение конкретных шаблонов педагогической деятельности и инклюзивной практики.

Особо актуальной проблема педагогического сопровождения становится в условиях инклюзивного образования.

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 педагогического сопровождения предполагается введение системы дефектологической, психолого-педагогической помощи ребенку.

Качественное полноценное педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) реально лишь в том случае, если при организации обучения действительно созданы специальные образовательные условия, учитывающие специфику учебной деятельности различных категорий детей с ОВЗ, а также их возможности передвижения, общения, социального поведения. В связи с этим наиболее важным является готовность нашей школы меняться и поиск ресурсов, не столько внешних, сколько внутренних возможностей, которые, актуализируясь в определенных условиях, способны обеспечить достижение поставленных целей. В условиях общеобразовательной школы несомненным ресурсом является возможность организации педагогического сопровождения всех участников процесса инклюзивного образования. Фактически речь идет об инклюзивной практике, поскольку сопровождение образовательного процесса входит в структуру

именно этой категории.

Самое общее и основное условие включения ребенка с ОВЗ в социальное и – в частности – образовательное пространство – создание универсальной безбарьерной среды, позволяющей обеспечить полноценную интеграцию детей-инвалидов в общество. При этом на уровне образовательного учреждения это условие дополняется задачей создания адаптивной образовательной среды.

Нарушения слуха, в первую очередь, препятствуют спонтанному овладению речью, поэтому, как правило, у детей с нарушениями слуха нарушается формирование всех компонентов речи. Дети этой категории замедленно реагируют на обращенную речь, имеют трудности формирования логического мышления. У детей с нарушениями слуха наблюдается общее снижение психической активности, прежде всего познавательной, замедляется скорость восприятия и осмысления информации, страдает оперативность ее воспроизведения (применения), нарушается общение, обедняется социальный опыт ребенка. Поэтому при организации адаптивной образовательной среды для детей с нарушениями слуха должно уделяться речевой зоне и зоне стимуляции развития познавательных процессов, что будет способствовать формированию и развитию речевой деятельности и подготовке к усвоению основных языковых закономерностей [2].

Для достижения коррекционно-образовательных задач для детей с нарушениями слуха должны быть созданы специальные образовательные условия, которые обеспечивают коррекцию нарушений развития и обучение детей. К таковым условиям относят, прежде всего, создание полисенсорной среды, направленной на развитие зрительного, слухового и тактильно-вибрационного восприятия. Развитие зрительного восприятия обеспечивает усвоение оральных рисунков звуков, их считывания с губ, а также ознакомление с окружающим миром. Развитие слухового восприятия способствует расширению диапазона слышимых звуков, что способствует формированию слухо-зрительной основы для восприятия речи. Тактильно-вибрационное восприятие также является дополнительным каналом восприятия окружающих звуков.

Для этого адаптивная образовательная среда должна содержать игры и игрушки для развития полисенсорного восприятия:

- зрительного – игры для подбора цвета и формы к изображениям реальных предметов, конструкторы для выполнения заданий по заданным схемам, игры с блоками Дьенеша, парные карточки, разрезные картинки и др.;
- слухового – музыкальные инструменты, звучащие игрушки, шумовые коробочки и т. п.;
- тактильно-вибрационного – тактильные лото, тканевые мешочки с различными наполнителями, мешочки с парными предметами, доски Сегена (для определения формы и величины на ощупь и по обводящему движению), сенсорные дорожки, «Твистер» и др.

Должны также присутствовать игрушки, картинки, таблички для изучения основных понятий; схемы составления описательных рассказов,

предложений; схемы последовательности выполнения действий; игры для развития у детей когнитивных процессов.

В работе с детьми с нарушениями слуха активно используются сурдологопедические тренажёры, которые представляет собой комплексную программу по коррекции разных сторон устной и письменной речи детей, развития слухового восприятия. Сурдологопедический тренажер позволяет работать с любыми речевыми единицами от звука до текста, решать разнообразные задачи: коррекция речевого дыхания и голоса; развитие лексико-грамматической стороны речи; внесение игровых моментов в процесс коррекции речевых нарушений; многократное дублирование необходимого типа упражнений и речевого материала; использование различных стимульных материалов (картинки, буквы, слоги, слова, предложения, звучащую речь); коррекция восприятия, внимания, памяти. Такой тренажер позволяет проводить работу на разных уровнях сложности в зависимости от возможностей ученика. Сурдологопедические тренажеры предназначены для проведения индивидуальных занятий по развитию слухового восприятия, отработки ритмико-интонационной стороны речи в коррекционной работе с детьми, имеющими различную степень потери слуха.

Отличительной особенностью адаптивной образовательной среды для детей с нарушениями слуха является наличие звукоусиливающей аппаратуры. В инклюзивном образовательном учреждении обязательно ношение ребенком с нарушенным слухом слухового аппарата. Слуховой аппарат представляет собой простой и эффективный в использовании электронный звукоусиливающий прибор, применяющийся по медицинским показаниям при различных формах стойких нарушений слуха.

Различают заушный и внутриушной слуховой аппарат. Заушный слуховой аппарат помещается за ушной раковиной. Он обеспечивает большее усиление тональных звуков и предоставляет дополнительные технические возможности (например, подключение FM-систем). Внутриушной слуховой аппарат полностью размещается в слуховом проходе. Все электронные компоненты находятся в корпусе аппарата, который изготавливается в соответствии с анатомическим строением уха. Основное достоинство аппарата заключается в его незаметности.

В последние годы используются FM-системы, передающие звук (например, голос преподавателя) с микрофона непосредственно на динамики слуховых аппаратов слабослышащих детей, что позволяет им обучаться совместно с нормально слышащими учащимися.

В крупных аудиториях, актовых залах инклюзивных образовательных учреждениях устанавливаются индукционные системы, которые служат для передачи голоса или иного аудиосигнала с микрофона непосредственно в слуховые аппараты или звуковые процессоры системы кохлеарной имплантации учащихся.

Для развития детей с нарушением зрения характерны ограниченность знаний и представлений об окружающем мире, с преобладанием общих,

неконкретных знаний; недостаточная предметная соотнесенность слов, нарушение понимания смысловой стороны речи, вербализм, эхоталии. Как правило, такие дети медлительны, обладают малой психической активностью и повышенной истощаемостью.

Специальная адаптивная образовательная среда для детей с нарушением зрения должна обеспечить:

- расширение знаний и представлений об окружающем мире;
- развитие познавательной деятельности на полисенсорной основе: зрительного, слухового, кинестетического восприятия с использованием и стимулированием остаточного зрения;
- развитие смысловой стороны речи, предупреждение развития речи, когда ребенок повторяет за окружающими, не понимая смысла сказанного;
- формирование пространственных представлений.

Развивающая адаптивная образовательная среда для детей с нарушением зрения должна включать разнообразный дидактический материал, направленный на развитие полисенсорного восприятия и содержать следующие пособия:

- игровой, картинный материал с четким цветовым решением, крупного размера и объема;
- рельефные картинки с изображением объектов окружающего мира, букв, цифр;
- специальные наборы предметов для тактильного опознавания: овощи, фрукты, посуда, мебель, одежда, разные виды транспорта, инструменты и др.;
- видеоувеличители и лупы, являющиеся самым современным способом чтения для слабовидящих людей, с помощью которых человек сможет прочесть даже самый мелкий и неразборчивый шрифт.

Адаптивная образовательная среда для детей с нарушениями зрения должна обеспечить безопасность перемещения ребенка по образовательному учреждению и его территории и предоставить возможность довольно близкого его расположения к наглядному материалу во время занятий или уроков [5]. В связи с этим рекомендуется выполнение следующих требований к пространству, в котором обучается ребенок:

- доступная среда должна включать цветные или тактильные ориентиры для пространственной ориентировки;
- демонстрационный материал по размеру должен быть не менее 20 см, материал раздаточный от 3 до 5 см; предметные и сюжетные картинки должны быть окантованы;
- наличие подставок, что позволяет рассматривать объект в вертикальном положении;
- посадка ребёнка на уроке осуществляется с учетом рекомендации врача-офтальмолога.

При создании адаптивной образовательной среды для детей с нарушениями зрения должны соблюдаться и офтальмогигиенические требования. Прежде всего, это достаточная освещенность помещения. Игровой и наглядный материал должен соответствовать офтальмогигиеническим

требованиям по размеру, окраске, контрастности, реалистичности, объемности.

Большое внимание нужно уделить развитию зрительно-двигательной ориентировке в пространстве. Для чего по пути перемещения ребенка с нарушенным зрением и в самих помещениях, используют разные маркеры: световые, цветные атрибуты, сигналы. На лестничных проемах начало и конец перил обозначают цветными кубиками. Угол косяка дверного проема обозначается на уровне глаз ребенка полоской контрастного цвета длиной 40-50 см, на дверную ручку наклеивают круг. На шкафчик в раздевалке, кровать, в ячейку для полотенца наклеивают ориентиры из одинаковых объемных картинок. Взрослые обязательно сразу проговаривают ребенку, какие ориентиры есть в группе и по дороге из группы или класса в другие помещения учреждения. В центре музыкального и физкультурного зала на ковре фиксируют яркие цветные ориентиры, которые помогают детям найти место при перестроении.

Для эффективного развития ребенка с нарушением зрения также как и при других отклонениях в развитии необходимо наличие сенсорной комнаты.

Все дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата имеют особые образовательные потребности и нуждаются в особых условиях обучения и воспитания. Для получения образования детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата необходимо обеспечить специальные условия.

Первое условие — это необходимость моделирования специальной предметно-развивающей среды, которая определяет интенсивность воздействия окружающего мира на ребенка и обеспечивает его комфортное и безопасное жизненное пространство. Пространственная и предметная организация среды облегчает адаптацию ребенка к изменяющимся обстоятельствам жизни и создает оптимальные для него условия усвоения образовательных программ и технологий.

Вход обычно начинается с лестницы, которая является серьезным или даже непреодолимым препятствием для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата, использующих при передвижении инвалидную коляску, трости, костыли и другие приспособления. Для того чтобы эти дети смогли попасть в школу, необходимо установить пандус у входа в школу. Пандус должен быть достаточно пологим, чтобы ребенок на коляске мог самостоятельно подниматься и спускаться по нему. Необходимыми атрибутами пандуса являются ограждающий бортик и поручни.

Если архитектура здания не позволяет построить правильный пандус (например, узкая лестница), то можно сделать откидной пандус. Но тогда детям-инвалидам потребуется посторонняя помощь.

Еще одна немаловажная деталь — двери должны открываться в противоположную сторону от пандуса, иначе ребенок на коляске может скатиться вниз. Вдоль коридоров желательно сделать поручни по всему периметру, чтобы человек, который плохо ходит, мог, держась за них, передвигаться по школе. Ширина дверных проёмов должна быть не менее 80—85 см, иначе человек на коляске в них не пройдет.

Пространственная организация среды определяет успешность пространственной адаптации ребенка, необходимость создания его комфортного жизненного пространства. Пространственная организация среды связана, прежде всего, с вертикализацией и движением.

Вертикализация обеспечивает необходимый уровень активности ребенка, направленный на правильное восприятие окружающего мира, ориентировку в нем. Вертикализация пространства обеспечивается специальными приемами лечебной физкультуры, ортезами (вертикализаторами, фиксаторами головы и конечностей). В некоторых случаях: при тяжелых и сочетанных формах ЦП, дисплазиях тазобедренных суставов, использовании некоторых лечебных методик (например, по Войту) и прочие возможность вертикализации отсутствует либо имеются ограничения/противопоказания к вертикализации.

Как правило, ограничения имеют временные рамки, определяемые сроком действия методики. В этом случае весь объем получаемой ребенком информации в горизонтальном положении должен быть продублирован в вертикальном положении по окончании срока действия ограничения.

Организация движения связана с соблюдением индивидуального ортопедического режима для каждого ребенка. В соответствии с рекомендациями врача-ортопеда/инструктора ЛФК определяются правила посадки и передвижения ребенка с использованием технических средств реабилитации.

Создание специального пространства — это и организация рабочего места для занятий с ребенком. Рабочее место должно обеспечивать комфортное и удобное положение ребенка в пространстве, создавать условия для полноценного восприятия и организации его активных действий. Комфорт и удобство достигаются за счет подбора мебели и технических средств (укладок, реклинаторов и пр.) в соответствии с антропометрическими данными ребенка (ростом, весом), спецификой двигательных нарушений (спастикой или гипотонусом, наличием гиперкинезов и др.).

Расположение рабочего места в пространстве комнаты и его оснащение должны обеспечивать условия для полноценного восприятия. Это и комфортное освещение, и минимальное количество предметов в поле зрения ребенка, и специальные приспособления для закрепления предметов на поверхности стола и др. Предпочтительным является зонирование пространства класса на зоны для отдыха, занятий и прочего с закреплением местоположения в каждой зоне определенных объектов и предметов. Прием зонирования делает пространство групповой комнаты узнаваемым, а значит — безопасным и комфортным для ребенка с нарушением ОДА, обеспечивает успешность его пространственного ориентирования, настраивает на предлагаемые формы взаимодействия, способствует повышению уровня собственной активности.

Расстройства аутистического спектра (РАС) проявляются в разных формах и разной степени, при различных уровнях интеллектуального и речевого развития [20]. Ведущим нарушением в структуре РАС является снижение способности к установлению эмоционального контакта с

окружающими, вследствие чего дети с РАС испытывают огромные трудности во взаимодействии с окружающими людьми, в общении. У этих детей существенно нарушено коммуникативное и социальное развитие. Поэтому им требуется социальная адаптация и специальная поддержка.

Характерным для детей с РАС является стереотипность в поведении, связанная с напряженным стремлением сохранить постоянные, привычные условия жизни. Эти дети поглощены однообразными действиями – моторными и речевыми (раскачивание, потряхивание, взмахивание руками, повторение одних и тех же звуков, слов, фраз). У них наблюдается пристрастие к одним и тем же предметам, одним и тем же манипуляциям с ними (трясению, постукиванию, разрыванию и т.д.); захваченность стереотипными интересами (одной и той же игрой, одной темой в рисовании, разговоре). Игра аутичного ребенка сводится обычно к манипулятивным действиям с предметами, в большинстве случаев отсутствуют даже зачатки сюжетной игры. Такие дети плохо организуют себя, у них слабо развита функция регуляции и контроля поведения, при повышении активности они легко срываются в генерализованное возбуждение.

Поэтому при организации адаптивной образовательной среды организовать четкую зонированность. Например, выделить игровую зону, зону для творческой деятельности с соответствующими атрибутами и других зон. Наполняемость каждой зоны должна соответствовать принципу учета зоны актуального развития ребенка с РАС и учета зоны его ближайшего развития.

Создание адаптированной образовательной среды способствует:

- преодолению негативизма, сенсорного и эмоционального дискомфорта, тревоги, страхов;
- преодолению отрицательных аффективных форм поведения (влечений, агрессии);
- установлению эмоционального контакта с ребенком.

Адаптивная образовательная среда должна включать специально отведенное место для релаксации. Это может быть уголок (например, ширма, кресло, коврик), где ребенок мог бы уединиться, успокоиться, почувствовать себя защищенным, а через некоторое время вернуться к другим детям. Такое пространство должно быть оформлен в спокойных пастельных тонах.

Поскольку ребенку с РАС требуется визуальная поддержка, то желательно создать сенсорно обогащенную среду, которая включает расписание, алгоритмы деятельности, схемы, режим дня в картинках.

Режим дня такого ребенка, включая учебную деятельность, должен иметь четкую структуру. В ход занятия или урока необходимо включать игровые упражнения, насыщенные движением, яркими сенсорными и эмоциональными впечатлениями, или требующие волевых усилий. Эти игровые паузы должны чередоваться со спокойными занятиями, где сам ритм, организация пространства, привычный стереотип поведения успокаивают и четко организуют ребёнка, т.е. деятельность ребенка с РАС должна быть упорядочена по силе и новизне внешних раздражителей.

Пространственно-временная структура адаптивной среды является мощным средством перестраивания и упорядочивания поведения ребенка с РАС. Для решения задач социальной адаптации и преодолений сложностей освоения пространства образовательного учреждения используются различные помещения для разных типов занятий или уроков, т.к. в каждом помещении закреплён свой стереотип поведения. Например, в физкультурном зале проводятся физические упражнения и подвижные игры, в музыкальном зале – слушание музыки, пение, танцы, танцевальные движения. Обязательны кабинеты для индивидуальных занятий с психологом, дефектологом и логопедом с необходимым для этого набором дидактических и игровых пособий и т.д.

Учебно-методическое оборудование должно включать разнообразные картинки, которые помогают структурировать деятельность ребенка в течение дня и обеспечивать предсказуемость событий. Примером таких картинок могут служить зрительные опорные сигналы, способствующие сосредоточению ребенка с РАС на актуальной в данный момент информации (режим дня, календарь, последовательность заданий и др.). Должен присутствовать и картинный материал, отражающий различные эмоциональные состояния ребенка. Например, можно использовать игры с «азбукой эмоций», которые помогают ребенку замечать эмоциональное состояние другого человека, декодировать (расшифровывать) их выразительные проявления; анализировать эмоции и понимать, чем они вызваны, под влиянием чего меняются; воспроизводить эмоции, учиться анализировать собственные эмоции; управлять своим эмоциональным состоянием.

Одним из средств развития межличностного взаимодействия является театрализованная деятельность, которая также способствует развитию воображения, творческих способностей детей. Поэтому в игровой зоне желательно иметь кукольный театр.

Зона отдыха должна включать музыкальный центр с наушниками и набор музыкальных и литературных произведений. Музыка может стать «мостиком» в коммуникации с ребенком с РАС.

Таким образом, создание адаптивной образовательной среды, учитывающей особенности и характер нарушений отклонений в развитии детей с ОВЗ, будет способствовать их включению в социальную жизнь, позволит им быть успешными, ощущать собственную безопасность и сопричастность к общей жизни. У ребенка с ОВЗ появляется возможность естественного перехода к более сложным отношениям с социумом.

Кроме того, для остальных детей это возможность учиться понимать и ценить многообразие общества, лучше относиться друг к другу, осознать, что такое социальная справедливость.

Создание адаптивной образовательной среды является условием для получения образования детьми с ОВЗ с учетом их психофизических особенностей и способствует реализации основной задачи в области реализации их права на образование.

В процессе реализации педагогического сопровождения в работу педагогического коллектива привносятся существенные коррективы содержательного и процессуального характера. Организация совместного обучения и воспитания детей с различными особенностями развития и их условно нормативных сверстников – двусторонний процесс, который включает, с одной стороны, включение ребенка в новое для него образовательное пространство, с другой – приспособление самого образовательного учреждения к включению в свое пространство «необычных» детей. Возникает новая социальная ситуация, при которой создаются новые механизмы взаимодействия, взаимоотношений и новых социальных связей.

В условиях инклюзивной практики обязательна организационная и методическая поддержка «основных» педагогов – учителя, воспитателя, классного руководителя, непосредственно осуществляющих процесс воспитания и обучения ребенка с ОВЗ. Уже на первых этапах развития инклюзивного образования остро встает проблема неготовности учителей массовой школы (профессиональной, психологической и методической) к работе с детьми с особыми образовательными потребностями, обнаруживается недостаток профессиональных компетенций учителей к работе в инклюзивной среде, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов педагогов.

Задачи педагога: принимать воспитанника таким, какой он есть, помочь ему лучше понимать себя и развиваться, выявлять и активизировать движущие силы обучающегося, формировать у него положительную мотивацию.

Педагоги общего образования нуждаются в специализированной комплексной помощи со стороны специалистов в области коррекционной педагогики, специальной и педагогической психологии, в понимании и реализации подходов к индивидуализации обучения детей с особыми образовательными потребностями, в категорию которых, в первую очередь, попадают учащиеся с ограниченными возможностями здоровья. Но самое важное чему должны научиться педагоги массовой школы – это работать с детьми с разными возможностями к обучению и учитывать это многообразие в своём педагогическом подходе к каждому.

Использование совместных усилий учителей массовой и коррекционной школы – наиболее эффективный способ удовлетворения особых потребностей детей со специальными образовательными нуждами в условиях инклюзивного класса. Существует потребность в различных моделях сотрудничества и совместного преподавания общих и специальных педагогов. Именно богатый опыт учителей коррекционных школ – источник методической помощи инклюзии. Успешное внедрение этой практики позволит превратить препятствия и ограничения в возможности и успехи наших детей.

Говоря о педагогическом сопровождении и инклюзивной практики образовательного учреждения, прежде всего, необходимо понимать, что объектом такого сопровождения выступает не только ребенок с ОВЗ, но и любой другой нуждающийся в поддержке ребенок, равно, как и педагоги, и

родители [15].

Таким образом, создание педагогического сопровождения для получения образования детьми с ОВЗ связано не только и не столько с созданием определенной материально-технической базы образовательного учреждения, сколько с изменением всей образовательной среды.

Практические задания

1. 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.
2. Определите перечень документов, необходимых образовательному учреждению для развития инклюзивной практики.
3. Подготовьтесь к дискуссии по проблемам реализации права лиц с ОВЗ на образование.
4. Подготовьте сообщения, отражающие развитие практики инклюзии в зарубежных странах.
5. Обобщите опыт внедрения инклюзивного образования: выделите пути развития инклюзии в зарубежных странах.
6. Дайте характеристику моделей интеграции, предложенных отечественной педагогикой.
7. Проанализируйте «путь» России к практике инклюзии, выделите общие тенденции, типичные для всех стран и особенности развития отечественной модели.
8. Обоснуйте необходимость сохранения вариативности в системе образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальное образование, инклюзивное образование, образовательная интеграция, мейнстриминг);
9. Подготовьтесь к дискуссии «Инклюзивное образование: за и против». Выбрав позицию, сформулируйте основные доводы. Определите риски инклюзивного образования и возможные способы их преодоления.
10. На основе анализа литературы, выделите концептуальные положения и принципы реализации образовательной инклюзии.
11. Изучите работы Л.С.Выготского и А.Адлера, подготовьтесь к коллоквиуму по данным научным трудам.
12. Определите и обоснуйте условия организации и внедрения инклюзивной практики в образовательное учреждение.
13. Сконструируйте модель управления инновационной практикой на базе образовательного учреждения.
14. Выделите и проанализируйте применяемые технологии инклюзии в образовательных учреждениях.

Список литературы

1. Бородина, В. А. Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья: педагогические технологии : учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений [Текст] / В. А. Бородина. – Челябинск: Цицеро, 2012. – 216 с.
2. Бурова, Н.И. Методические компетенции тьютора специальной (коррекционной) образовательной организации. Методические рекомендации [Текст] / Н.И. Бурова. - Челябинск: Изд-во ЦИЦЕРО, 2016.- 54 с.
3. Вильшанская, А.Д. Школьный психолого-медико-педагогический консилиум [Текст] / А.Д. Вильшанская. – Волгоград : Учитель, 2008. – 124 с.
4. Внутришкольный психолого-педагогический консилиум в общеобразовательной школе [Текст] : метод. рекомендации / сост. Л. Е. Шевчук, Е. В. Резникова. - Челябинск : ИИУМЦ «Образование», 2007. – 98 с.
5. Дружинина, Л.А. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования учебно-методич. пособие [Текст] / Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, Л.И. Плаксина. – Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман. пед. ун-та, 2017. – 254 с.
6. Екжанова, Е.А. Основы интегрированного обучения: пособие для вузов [Текст] / Е.А. Екжанова, Е.В. Резникова. - М.: Дрофа, 2008. – 286 с.
7. Зыбарева, Н. Н. «Профессия тьютор»: информационно-методический бюллетень [Текст] / Н. Н. Зыбарева, И. В. Корпенкова, Е. В. Кузьмина. – Москва : 2012. – 38 с.
8. Ковалева, Т. М. Профессия «тьютор» [Текст] / Т. М. Ковалева, Е. И. Кобыща, С. Ю. Попова (Смолик), А. А. Теров, М. Ю. Чередилина. – М - Тверь : «СФК-офис», 2012. – 246 с.
9. Консультативная помощь педагогам и родителям в условиях инклюзивного обучения учеников с задержкой психического развития [Текст] / методич. рекомендации / сост. Е.С. Будникова, Е.В. Резникова. – Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2016. – 92 с.
10. Левченко, И.Ю. Пожар, Л. Школьная интеграция детей и подростков с нарушениями психического развития в Словакии [Текст] / И.Ю. Левченко, Л. Пожар // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2016. №2 (68). - С. 22-29.
11. Лубовский, В.И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей [Текст] / В.И. Лубовский // Дефектология. - 1971. - № 6. - С. 15-19.
12. Лубовский, В.И., Валявко, С.М. Интеграция в системе общего образования и новые задачи психологов [Текст] / В.И. Лубовский, С.М.

- Валявко // Системная психология и социология. - 2015. - № 3(15). - С. 38-43.
13. Малофеев, Н.Н. Интеграция и специальные образовательные учреждения: необходимость перемен [Текст] / Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко// Дефектология. - 2008.- №2.- С. 86-94.
 14. Маркова, Л.С. Построение коррекционной среды для дошкольников с ЗПР [Текст] : метод. пособие / Л.С. Маркова. - М. : Айрис - Пресс, 2005. – 160 с.
 15. Назарова, Н.М. Инклюзивное обучение как социальный проект: анализ с позиций социального конструктивизма. Современные проблемы теории, истории, методологии инклюзивного образования [Текст] / сборник науч. статей. - М., 2015. - С. 42 - 53.
 16. Полуянова, Л.А. Формирование тьюторской позиции будущих педагогов в современных условиях инклюзивного образования [Текст] / Л.А. Полуянова, У.В. Колотилова // Вестник ЮУрГГПУ. Серия: «Педагогика и психология». — 2020. — № 5 (158). — С. 153-165.
 17. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».
 18. Психолого-педагогическая программа коррекционной работы [Текст] : методическое пособие / Е. В. Резникова, Л. Е. Шевчук, А. М. Денисов и др. - Челябинск : Цицеро, 2013. — 108 с.
 19. Реализация инклюзивного образования в образовательной организации : учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений [Текст] / Е.С. Будникова, Е.В. Резникова. – Челябинск: Изд-во Цицеро, 2017. - 110с.
 20. Решение вопросов адаптации и социализации учеников с ограниченными возможностями здоровья педагогом-тьютором в условиях инклюзивной школы [Текст] /Е.В. Резникова. - Pedagogy & psychology. Theory and practice. -2016.-№3(5). –С.37-38.
 21. Сопровождение детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития и речевыми нарушениями в условиях инклюзии [Текст]: методич. рекомендации / сост. Е.В. Резникова, Н.В. Новоселова, В.В. Меренкова. – Челябинск: Изд-во Юж-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2016. – 107 с.
 22. ФГОС: Выявление особых образовательных потребностей у школьников с ограниченными возможностями здоровья на уровне основного общего образования [Текст] / Е.Л. Черкасова, Е.Н. Моргачёва. – М.: Национальный книжный центр, 2014. – 136 с.

Учебное издание

Л.А. Полуянова, У.В. Колотилова,

Теория и технология инклюзивного образования

Учебно-методическое пособие

Издательство ЗАО «Библиотека А. Миллера»
454091, г. Челябинск, ул. Свободы, 159

Подписано в печать 19.11.2021.

Объем 3,31 усл.-печ. л.

Формат 60x84/16

Тираж 100 экз. Заказ 507.

Отпечатано с готового оригинал-макета
в типографии ЮУрГГПУ
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69