

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
АМУРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
(ФГБОУ ВО «АмГУ»)

ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

сборник учебно-методических материалов
для специальности 44.03.02 – Психолого-педагогическое образование

Благовещенск, 2017

*Печатается по решению
редакционно-издательского совета
факультета социальных наук
Амурского государственного
университета*

Составитель: Макарова И.А.

Основы инклюзивного образования [Электронный ресурс]: сб. учеб.-метод. материалов для направления 44.03.02 Психолого-педагогическое образование / АмГУ, ФСН; сост. И.А. Макарова. – Благовещенск: Изд-во Амур. гос. ун-та, 2017. – 37 с.

© Амурский государственный университет, 2017

© Кафедра психологии и педагогики, 2017

© Макарова И.А., составление

СОДЕРЖАНИЕ

1. Краткое изложение лекционного материала	4
2. Методические рекомендации (указания) к практическим занятиям	32
3. Методические указания для самостоятельной работы студентов	36

1. КРАТКОЕ ИЗЛОЖЕНИЕ ЛЕКЦИОННОГО МАТЕРИАЛА

Тема 1. История развития инклюзивного образования детей с ОВЗ.

История инклюзивного образования за рубежом. Особенности становления интегрированного и инклюзивного образования в России. Современное состояние инклюзивной практики в РФ.

1. История инклюзивного образования за рубежом.

Принято считать, что идея интегрированного обучения детей с отклонениями в физическом и психическом развитии возникла в начале 60-х годов XX века, и первые опыты интегрированного обучения принадлежат скандинавским странам. Пионером этой идеи считают Самуила Гейнике, основоположника немецкой сурдопедагогики и организатора и руководителя первого в Германии учебного заведения для глухих детей. Он предложил создавать в структуре массовой народной школы специальные классы для глухих детей, которых бы обучал специально подготовленный учитель, а также открыть постоянно действующий обучающий семинар для учителей массовой школы при школе (институте) для глухих детей для распространения опыта обучения глухих. В 20-е и 30-е годы в некоторых провинциях Германии в циркулярах органов управления образованием предписывалось принимать в элементарную школу слепых и глухих детей. Уже в 1803 г. в г. Зайтц (Германия) в школе для бедняков открывается так называемый добавочный класс для «умственно ограниченных детей».

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

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

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

Совместное обучение детей с отклонениями в развитии в зарубежных странах реализуется с начала 90-х годов прошедшего столетия. Его закрепление и распространение прошло два этапа – от интегрированной (70-80 гг. XX в.) до инклюзивной модели (90-е гг. XX в. по настоящее время).

В середине 60-х гг. XX столетия в скандинавских странах в основу образа жизни обучения людей с тяжелыми интеллектуальными нарушениями был положен принцип «нормализации» (модель интеграции) (авторы Н. Бенк и Б. Нирье), суть которого состояла в том, что «особенные» дети (независимо от тяжести состояния) должны находиться и обучаться в окружении нормальных сверстников или в среде, максимально приближенной к нормальной.

В Великобритании после принятия Акта об образовании число учащихся специальных школ

составило 1,7% (данные на 1985 г). Кроме этого, в специальном образовании страны были упразднены все нозологические категории «особенности». С этого момента специальное образование в Великобритании продолжает развиваться в условиях интегрированного обучения.

Во **Франции** Закон об образовании 1989 года закреплял права на получение образования всех детей и подростков, проживающих на территории страны, независимо от социального происхождения, культурного уровня и национальной принадлежности.

В 1994 г. под эгидой ЮНЕСКО проводится Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями которая и провозгласила принцип инклюзивного образования (inclusive – включенный) в обращении к правительствам всех стран - «принять в форме закона или политической декларации принцип инклюзивного образования, заключающийся в том, что все дети поступают в обычные школы, если только не имеется серьезных причин, заставляющих поступать иначе». Инклюзивное образование предусматривает не только активное включение и участие детей и подростков с ограниченными возможностями в образовательном процессе обычной школы.

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

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

2. Особенности становления интегрированного и инклюзивного образования в России.

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

Интеграция, концепция интегрированного обучения получила признание «одной из стратегических задач развития специального образования» по целому ряду причин. Главными достоинствами интеграции провозглашены возможность общаться с нормально развивающимися сверстниками, и гармонично развиваться в соответствии с собственными возможностями. Социальный аспект подчеркивался особо. Отдельные исследователи указывали, что в некоторых

регионах России интеграция имеет вынужденный характер. Это происходит в тех случаях, когда из-за недостаточно развитой инфраструктуры специальных учреждений дети и подростки с различными нарушениями оказываются в общеобразовательной школе (детских садах).

В Москве в нескольких школах и дошкольных учреждениях (преимущественно в ЦАО) реализуются принципы инклюзивного обучения. В обычных классах вместе с нормально развивающимися детьми учатся школьники с легкой и умеренной степенью интеллектуального снижения, а также с физическими, сенсорными и сложными нарушениями.

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

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

- 1) обеспечение своевременного выявления и коррекции отклоняющегося развития;
- 2) создание в образовательных учреждениях условий, необходимых для внедрения интегрированных форм образования детей с отклонениями в развитии.

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

В настоящее время в Костромской области на базе нескольких сельских школ идет экспериментальная апробация модели инклюзивного обучения детей с интеллектуальной недостаточностью в условиях малочисленной школы.

В Москве 28 апреля 2010 года был принят Закон города Москвы № 16 «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья», который впервые в отечественной законодательной практике определил инклюзивное образование как совместное обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья и детей, не имеющих таких ограничений. Этот документ стал основанием для разработки и проектирования необходимых изменений в системе образования Москвы, с одной стороны, обеспечил государственную поддержку инклюзивной политики, дал законодательное право для реализации инклюзивных принципов в образовании детей с ОВЗ, с другой стороны, поставил вопрос о нашей профессиональной готовности к качественной их реализации. По данным Департамента образования в г. Москве на начало 2011. 12 учебного года 94 общеобразовательные школы и 96 дошкольных образовательных учреждения реализуют инклюзивную практику. Дети с ОВЗ, обучающиеся в инклюзивных классах школ и группах дошкольных образовательных учреждений, проходят психолого-медико-педагогическую комиссию (ПМПК) для получения рекомендаций, на основании которых образовательное учреждение организует сопровождение ребенка специалистами, разрабатывает индивидуальный учебный план, создает предметно-развивающую и реабилитационную среду.

3. Современное состояние инклюзивной практики в РФ.

Число детей, официально получающих пособия по инвалидности, в стране резко возросло (1,3 от общего числа детей).

Специальное образование, охватывающее учащихся с особыми потребностями — инвалидов, испытывает серьезные потрясения ввиду сокращения финансирования и структурных преобразований.

Внедрение инклюзивного образования сталкивается не только с трудностями организации так называемой «безбарьерной среды» (пандусов, одноэтажного дизайна школы, введения в штаты

сурдопереводчиков, переоборудования мест общего пользования и т.п.), но и с препятствиями социального свойства, заключающимися в распространенных стереотипах и предрассудках, в том числе, в готовности или отказе учителей, школьников и их родителей принять рассматриваемую форму образования.

Особую актуальность сегодня приобретают исследования общественного мнения о проблемах доступности высшего образования и способах их решения. Исследователи ставят задачу выяснить, каковы представления школьников, студентов, их родителей, учителей, работодателей, руководителей и преподавателей государственных и негосударственных вузов, работников государственных и негосударственных служб по трудоустройству о различиях в качестве высшего образования (в том числе бакалавриата, магистратуры, аспирантуры в государственных и негосударственных вузах) и в возможностях получения разного по качеству образования.

Очевидно, что большинство школ и вузов не готовы к встрече с абитуриентами-инвалидами: нет ни обустроенной среды, ни специальных программ, рассчитанных на такое обучение. Ведь равные возможности образования совсем не исключают, а, наоборот, предполагают создание специальной образовательной среды для инвалидов (персональный наставник-помощник, специальные лифты и транспортеры во всех учебных учреждениях, специализированные клавиатуры для людей с нарушениями зрения или ограниченными возможностями физического здоровья). Лишь в некоторых вузах существуют центры по обучению студентов-инвалидов.

Переход к инклюзивному образованию в отечественном контексте в принципе уже был предопределен тем, что Россия ратифицировала Конвенции ООН в области прав детей, прав инвалидов: Декларация прав ребенка (1959); Декларация о правах умственно-отсталых (1971); Декларация о правах инвалидов (1975); Конвенция о правах ребенка (1975). Но чтобы Россия стала цивилизованной страной с цивилизованным образованием, нужно не только принять закон о специальном образовании, или об образовании лиц с ограниченными возможностями, но и иметь благоприятное общественное мнение по данному вопросу, а также создать институциональные условия для реализации прав инвалидов. Система образования в современной России переживает глубокие изменения, различные учебные заведения трансформируются в результате правительственных реформ и под влиянием рыночной экономики. При этом на повестку дня выходят ценности социального включения, интеграции, хотя общественное мнение по этому вопросу далеко не однородно.

С осени 1992 года в России началась реализация проекта «Интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья». В результате в 11-ти регионах были созданы экспериментальные площадки по интегрированному обучению детей-инвалидов. По результатам эксперимента были проведены две международные конференции (1995, 1998). 31 января 2001 года участники Международной научно-практической конференции по проблемам интегрированного обучения приняли Концепцию интегрированного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, которая была направлена в органы управления образования субъектов РФ Министерством образования РФ 16 апреля 2001 года. С целью подготовки педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья коллегия Министерства образования РФ приняла решение о вводе в учебные планы педагогических вузов с 1 сентября 1996 года курсов «Основы специальной (коррекционной) педагогики» и «Особенности психологии детей с ограниченными возможностями здоровья». Сразу же появились рекомендации учреждениям дополнительного профобразования педагогов ввести эти курсы в планы повышения квалификации учителей общеобразовательных школ.

Сегодня существуют различные формы содействия в получении высшего образования для различных социально-уязвимых групп населения: законодательное регулирование условий получения высшего образования, финансовая поддержка, информационное обеспечение, социальная реабилитация, позитивная дискриминация. Все эти формы находятся на разной степени своего развития и обладают различной степенью эффективности. Законопроектом РФ «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании)», который с 1996 года ждет своего принятия Президентом Российской Федерации, устанавливается

возможность обучения детей-инвалидов в массовой школе, а в Докладе Государственного Совета РФ «Образовательная политика России на современном этапе» (2001) говорится уже о приоритете интегрированного (инклюзивного) образования детей-инвалидов: «Дети, имеющие проблемы со здоровьем (инвалиды), должны обеспечиваться государством медико-психологическим сопровождением и специальными условиями для обучения преимущественно в общеобразовательной школе по месту жительства и только в исключительных случаях — в специальных школах-интернатах». Специальное образование, охватывающее учащихся с особыми потребностями, инвалидов, испытывает серьезные потрясения ввиду сокращения финансирования и структурных преобразований. Социальная роль таких учреждений, как школы-интернаты для детей с нарушениями развития, подвергается переоценке.

По данным Министерства образования и науки РФ, в 2008 – 2009 гг. модель инклюзивного образования внедряется в порядке эксперимента в образовательных учреждениях различных типов в ряде субъектов Федерации: Архангельской, Владимирской, Ленинградской, Московской, Нижегородской, Новгородской, Самарской, Томской и других областях.

Необходимо отметить, что в последнее время происходит сокращение обучающихся, воспитанников в школах – интернатах для детей с ограниченными возможностями здоровья. На начало 2005 г. их было 174 тысячи.

Таким образом, за последнее десятилетие в системе образования детей с ограниченными возможностями здоровья обозначились следующие тенденции, связанные как с внешними, так и с внутренними факторами влияния:

- общий рост количества детей с отклонениями в развитии;
- увеличение общего количества образовательных учреждений для детей с ограниченными возможностями здоровья;
- сокращение контингента обучающихся в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях;
- незначительный рост доли обучающихся по интегрированной форме;
- увеличение количества обучающихся в специальных (коррекционных) классах общеобразовательных школ для детей с нарушениями физического и умственного развития, с одновременным сокращением классов для детей с ЗПР.

Тема 2. Нормативно-правовая база получения образования детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами в образовательных организациях.

Основные нормативно-правовые регламенты: международные, федеральные, правительственные, ведомственные, региональные: ключевые понятия ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года - основные понятия, используемые в настоящем Федеральном законе, программы образования: основная образовательная, общеобразовательная, адаптированная программа, программа коррекционной работы. Соподчинение, координация мероприятий при организации образования детей с ОВЗ, детей-инвалидов.

1. Основные нормативно-правовые регламенты: международные, федеральные, правительственные, ведомственные, региональные: ключевые понятия ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года - основные понятия, используемые в настоящем Федеральном законе, программы образования: основная образовательная, общеобразовательная, адаптированная программа, программа коррекционной работы.

С момента рождения каждый человек обладает важнейшим благом - правами и свободами. Соблюдение и защита этих прав и свобод обеспечивается функционированием системы законодательных актов. В международных правовых документах закреплено право каждого человека на жизнь, свободу и личную неприкосновенность. Человек обладает свободой слова, убеждений, религии, правом на труд и отдых, защиту материальных и моральных интересов.

Лица с ограниченными возможностями здоровья являются наиболее уязвимой категорией людей. С гуманизацией общественного сознания их правам и обеспечению равных возможностей

для них уделяется все больше внимания. Современное общество признает безусловную ценность каждой человеческой личности, ставит акценты на обеспечении гарантий прав человека, на реализацию потенциальных возможностей, на достойные условия жизни и место в обществе.

Среди общепризнанных прав и свобод человека особое место занимает его право на образование. Каждый ребенок может воспользоваться этим правом, даже наличие умственного или физического недостатка не может стать препятствием на пути его реализации. Право всех детей на образование закреплено в ряде важнейших международных документов (во Всеобщей декларации прав человека, в Конвенции о правах ребенка и др.) и находит отражение в законодательных актах Российской Федерации, гарантируется государством в главном его Законе - Конституции РФ.

Для людей с ОВЗ правовое подкрепление гарантированных им прав и свобод имеет особое значение. Этой категории граждан нужна дополнительная помощь и поддержка со стороны государственных органов, которая должна быть закреплена в соответствующих нормативно-правовых документах. Важнейшие права и свободы лиц с ограниченными возможностями здоровья отражены в законодательных актах различного уровня: международных, федеральных, правительственных, ведомственных и региональных.

В настоящем курсе раскрываются основные моменты, составляющие правовые основы специального и инклюзивного образования. Представленная в нем информация может быть полезной и интересной бакалаврам и магистрантам психолого-педагогических специальностей, а также специалистам, работающим в сфере специального и инклюзивного образования.

С гуманизацией общественного сознания правам и обеспечению равных возможностей лиц с ограниченными возможностями здоровья уделяется все больше внимания. По окончании второй мировой войны человечество пришло к пониманию недопустимости дискриминации по каким-либо признакам. В это время была создана Организация Объединенных Наций и провозглашена Декларация прав человека. С тех пор принято множество документов, закрепляющих право каждого человека на жизнь и достоинство, образование и медицинское обслуживание. Большинство этих документов ратифицированы в нашей стране.

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

«Всеобщая декларация прав человека» обеспечивает нормативную базу, ставшую основой для международных правовых стандартов, касающихся инвалидов. Люди, имеющие инвалидность, могут не только реализовывать весь комплекс гражданских, политических, экономических, социальных, культурных прав, но и осуществлять их на равных основаниях с другими людьми. В статье 25 Декларации за каждым человеком признаются

«... права на такой жизненный уровень, ... который необходим для поддержания здоровья и благосостояния его самого и его семьи».

«Материнство и детство имеют право на особую заботу и содействие. Все дети имеют равное право на социальную защиту». В статье 26 отмечается, что:

1. Каждый человек имеет право на образование.
2. Образование должно быть ориентировано на полное развитие человеческой личности.
3. Родители имеют право приоритета в выборе вида образования для своих несовершеннолетних детей.

Несмотря на изложенные в Декларации прав человека важнейшие гуманистические положения, международное сообщество сравнительно недавно обратило внимание на вопросы защиты прав инвалидов. До конца 70-х годов доминировала концепция признания за инвалидами всех основных прав без специальных мер их защиты. Считалось, что принципы недискриминации

и уважения человеческого достоинства достаточны для инвалидов. Однако изучение проблем инвалидности и практическая деятельность по защите прав инвалидов выявили необходимость создания отдельной международной системы защиты их прав.

История международных документов, посвященных правам инвалидов, берет свое начало с 1971 года, когда Организацией Объединенных Наций (ООН) была принята *«Декларация о правах умственно отсталых лиц»* (утверждена Резолюцией 2856 (XXVI) Генеральной Ассамблеи ООН от 20 декабря 1971 года). Документ указывает, что умственно отсталый человек имеет неотъемлемое право на человеческое достоинство. Настоящее и будущее этих людей основаны на соблюдении тех же самых прав человека, которыми обладают все люди на земле. Умственно отсталый человек имеет право на должное медицинское обслуживание и физиотерапию, а также на такое образование, которое позволило бы ему достичь максимального развития своих способностей и потенциала. Фиксируется право на экономическую защищенность и достойный уровень жизни; на защиту от эксплуатации, оскорблений и унижительного обращения.

Международно-правовым документом обобщенного характера, признавшим право инвалидов на удовлетворительную жизнь, а также все гражданские и политические права, стала *«Декларация о правах инвалидов»*, утвержденная Резолюцией 3447 (XXX) Генеральной Ассамблеи ООН 09.12.1975 года. Согласно этому документу, инвалиды обладают теми же гражданскими и политическими правами, что и другие люди. Инвалидами признают лиц, «... неспособных обеспечить самостоятельно, полностью или частично потребности нормальной личной и/или общественной жизни в результате недостаточности, врожденной или нет, его или ее физических или умственных способностей». В связи с этим, «...инвалиды должны быть обеспечены услугами, позволяющими им полностью интегрироваться в общество». Они «...вправе рассчитывать на меры, позволяющие им стать как можно более самостоятельными». Инвалиды имеют право «...жить в своих семьях и участвовать во всех видах социальной, творческой деятельности».

«Инвалиды должны быть защищены от любой эксплуатации, любых правил и любого обращения дискриминационного, оскорбительного или унижительного характера».

Генеральная Ассамблея ООН провозгласила 1981 год Международным годом инвалидов, а период с 1983 по 1992 - Десятилетием инвалидов ООН. Наиболее важным результатом проведения Международного года инвалидов стало принятие Генеральной Ассамблеей ООН 3 декабря 1982 года

«Всемирной программы действий в отношении инвалидов». Международно-правовые документы по правам инвалидов, принятые после этого вплоть до 1993 года решали отдельные проблемы инвалидов, но не защищали права инвалидов в целом. И только в 1993 году был принят основной всеобъемлющий документ, посвященный правам инвалидов, -

«Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов». Этот документ не имеет полной силы закона, однако по существу является первым универсальным правовым актом, содержащим моральные и политические требования к присоединившимся государствам по принятию мер, направленных на выравнивание возможностей для инвалидов. Предпосылками, содействующими равному участию инвалидов в жизни общества являются:

- широкое ознакомление общественности с проблемами инвалидности;
- беспрепятственный доступ для инвалидов к медицинскому обслуживанию;
- полный комплекс услуг по реабилитации;
- обеспечение инвалидов специальными услугами.

Во второй главе Правил речь идет о целевых областях создания равных возможностей для инвалидов. Здесь имеются в виду доступность всех сфер общественной жизни. Понятие «доступности» подразумевает создание безбарьерной среды обитания, приспособление градостроительной среды и инфраструктуры помещений к нуждам инвалидов, беспрепятственный доступ к средствам информации и коммуникации.

В Правиле 6 указаны стандарты доступа инвалидов к образованию. В странах, где общеобразовательная система «... не удовлетворяет потребностям всех категорий инвалидов,

может применяться система специального образования». Однако государства должны стремиться к тому, чтобы постепенно интегрировать специальное обучение в общую систему образования.

Огромное значение для достижения инвалидами независимой жизни имеет трудовая занятость. Инвалиды имеют право пользоваться особыми правами в области трудоустройства, трудовое законодательство «... не должно допускать дискриминации инвалидов и не должно создавать препятствия к их трудоустройству».

Правило 8 касается достойного уровня материального и социального обеспечения. Его пункт 3 содержит требование предоставить достойное материальное и социальное обеспечение не только самим инвалидам, но и лицам, осуществляющим уход за ними. Программы социального обеспечения должны быть структурированы таким образом, чтобы стимулировать людей с инвалидностью к самостоятельному поиску трудоустройства.

Отмечается также, что инвалидам не может быть отказано в праве на сексуальность и родительские чувства.

Согласно «Стандартным правилам обеспечения равных возможностей для инвалидов», Государства обязаны:

- а) собирать и распространять информацию об условиях жизни инвалидов;
- б) обеспечивать учет проблем инвалидов при разработке соответствующей политики и национальном планировании;
- в) разрабатывать законодательную базу с учетом мер по достижению полного участия и равенства инвалидов;
- е) признавать право общественных организаций инвалидов представлять свои интересы на национальном, региональном и местном уровнях;
- ж) обеспечивать адекватную подготовку кадров, участвующих в планировании и осуществлении программ по созданию равных возможностей для инвалидов.

Важное значение для защиты прав детей с ограниченными возможностями здоровья имеет принятая Генеральной Ассамблеей ООН 20 ноября 1989 г. *«Конвенция ООН о правах ребенка»* (ратифицирована Верховным Советом СССР 13 июня 1990 г. и действительна ныне на всей территории Российской Федерации). Ее положения сводятся к четырем основным требованиям, которые должны обеспечить детям права на выживание, развитие, защиту и активное участие в жизни общества. Конвенция - первый международный договор, признающий права детей-инвалидов. В статье 23 говорится, что «... ребенок-инвалид с физическими или умственными недостатками должен иметь возможность вести полноценную жизнь в условиях, обеспечивающих достоинство, самостоятельность и активное участие в общественной жизни». В первом пункте этой статьи предусмотрено приоритетное удовлетворение особых потребностей такого ребенка в области образования, профессиональной подготовки, медицинском обслуживании, восстановлении здоровья, подготовке к трудовой деятельности. Отмечается право детей-инвалидов на специальный уход. Такая «помощь предоставляется по возможности бесплатно».

В Статье 24 отмечается, что ребенок имеет право на максимально высокий уровень медицинского обслуживания; в Статье 32 фиксируется обязанность государства защищать ребенка от трудовой эксплуатации и работы, которая может повредить его обучению или нанести ущерб его здоровью и благополучию; Статья 19 закрепляет обязанность государства защищать ребенка от физического или психического вреда или недосмотра, сексуального насилия и эксплуатации.

Чрезвычайно важное значение для защиты прав детей с ограниченными возможностями здоровья на образование имеют принятые на Всемирной конференции по образованию для лиц с особыми потребностями «Доступ к образованию и его качество» (Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 года) *«Саламанская декларация»* и *«Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями»*. Саламанская Декларация заявляет о том, что «... каждый ребенок имеет основное право на образование и должен иметь возможность получать и поддерживать приемлемый уровень знаний, каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности, необходимо разрабатывать системы образования и выполнять образовательные программы таким образом, чтобы принимать во внимание широкое

разнообразие этих особенностей и потребностей, лица, имеющие особые потребности в области образования, должны иметь доступ к обучению в обычных школах».

Документы, принятые конференцией, базируются на принципе включающего образования, т.е. признания необходимости создания «школ для всех» - учебных заведений, которые объединяют всех детей независимо от их физического, интеллектуального, эмоционального, социального или другого состояния и создают им соответствующие условия обучения с учетом индивидуальных образовательных потребностей каждого.

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

В 1994 году Генеральная Ассамблея ООН одобрила долгосрочную стратегию дальнейшего осуществления Всемирной программы действий в отношении инвалидов, основной целью которой было провозглашено создание «общества для всех», охватывающего все разнообразные человеческие ресурсы и позволяющего каждому человеку максимально развить его потенциал. Организация раннего обучения детей с особыми образовательными потребностями признается задачей первостепенной важности, основным направлением развития системы образования в XXI в.

Значимым международным документом в области защиты прав лиц с ограниченными возможностями является «**Конвенция о правах инвалидов**» (принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 года). Главная цель этого документа - защита инвалидов от дискриминации, установление равенства между людьми, имеющими различные возможности в физическом и психическом состоянии, в области гражданских, культурных, экономических, политических и социальных прав.

В статье 24 Конвенции говорится: «Государства-участники признают право инвалидов на образование. В целях реализации этого права без дискриминации и на основе равенства возможностей государства-участники обеспечивают инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни». В соответствии с Конвенцией, образование должно быть направлено на:

- развитие умственных и физических способностей в самом полном объеме;
- обеспечение инвалидам возможности эффективно участвовать в жизни свободного общества;
- доступ инвалидов к образованию в местах своего непосредственного проживания, при котором обеспечивается разумное удовлетворение потребностей лица;
- предоставление эффективных мер индивидуальной поддержки в общей системе образования, облегчающих процесс обучения;
- создание условий для освоения социальных навыков;
- обеспечение подготовки и переподготовки педагогов.

Настоящая Конвенция ратифицирована Российской Федерацией 3 мая 2012 г., в связи с чем Россия приняла на себя обязательства по включению всех вышеназванных положений в правовые нормы, регулирующие правоотношения в сфере образования, в том числе определение «инклюзивного образования» и механизмов его реализации.

Законодательная политика в Российской Федерации направлена на то, чтобы постепенно привести существующие в стране законодательные акты в соответствие с международными, поэтому в течение 90-х гг. XX в. были приняты меры по ратификации и реализации ряда международных документов, в том числе касающихся защиты прав и обучения инвалидов. Реализация права на образование лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов традиционно является одним из значимых аспектов государственной политики в сфере образования. Особую актуальность эта проблема приобретает в связи с ратификацией Российской Федерацией Конвенции о правах инвалидов.

Нормативно-правовую базу специального и инклюзивного образования в Российской Федерации составляют документы нескольких уровней:

федеральные (Конституция, законы, кодексы – семейный, гражданский и др.);

правительственные (постановления, распоряжения);

ведомственные (Министерства образования Российской Федерации);

региональные (правительственные и ведомственные).

Федеральные законодательные акты

Свободы, права и обязанности граждан, закрепленные в нормах международного права, регулируются системой нормативно-правовых актов, издаваемых органами государственной власти и другими компетентными органами. Сравнительно-правовой анализ положений Конвенции о правах инвалидов и норм российского законодательства показал, что в целом принципиальных противоречий между нормами нет.

Конституция РФ, принятая в 1993 году, является основным законом в нашей стране. Статья 43 Конституции РФ провозглашает право каждого на образование. Принцип равноправия включает также запрещение дискриминации по состоянию здоровья. Государство гарантирует гражданам общедоступность и бесплатность общего и начального профессионального образования. В свою очередь, родителям предоставляется право выбирать формы обучения, образовательные учреждения, защищать законные права и интересы ребенка, принимать участие в управлении образоват. учреждением.

Основным Федеральным законом, определяющим принципы государственной политики в области образования, является закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012г. Закон регулирует вопросы образования лиц с ограниченными возможностями и содержит ряд статей. В Главе XI статье 79 настоящего закона содержатся следующие положения:

1. Содержание образования и условия организации обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья определяются адаптированной образовательной программой, а для инвалидов также в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида.

2. Общее образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья осуществляется в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам. В таких организациях создаются специальные условия для получения образования указанными обучающимися.

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

4. Образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность.

5. Отдельные организации, осуществляющие образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам, создаются органами государственной власти субъектов Российской Федерации для глухих, слабослышащих, позднооглохших, слепых, слабовидящих, с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, с умственной отсталостью, с расстройствами аутистического спектра, со сложными дефектами и других обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

6. Особенности организации образовательной деятельности для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья определяются федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования, совместно с федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере социальной защиты населения.

7. Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, проживающие в организации, осуществляющей образовательную деятельность, находятся на полном государственном обеспечении и обеспечиваются питанием, одеждой, обувью, мягким и жестким инвентарем. Иные обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья обеспечиваются бесплатным двухразовым питанием.

8. Профессиональное обучение и профессиональное образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья осуществляются на основе образовательных программ, адаптированных при необходимости для обучения указанных обучающихся.

9. Органы государственной власти субъектов Российской Федерации обеспечивают получение профессионального обучения обучающимися с ограниченными возможностями здоровья (с различными формами умственной отсталости), не имеющими основного общего или среднего общего образования.

10. Профессиональными образовательными организациями и образовательными организациями высшего образования, а также организациями, осуществляющими образовательную деятельность по основным программам профессионального обучения, должны быть созданы специальные условия для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

11. При получении образования обучающимся с ограниченными возможностями здоровья предоставляются бесплатно специальные учебники и учебные пособия, иная учебная литература, а также услуги сурдопереводчиков и тифлосурдопереводчиков. Указанная мера социальной поддержки является расходным обязательством субъекта Российской Федерации в отношении таких обучающихся, за исключением обучающихся за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета. Для инвалидов, обучающихся за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета, обеспечение этих мер социальной поддержки является расходным обязательством Российской Федерации.

12. Государство в лице уполномоченных им органов государственной власти Российской Федерации и органов государственной власти субъектов Российской Федерации обеспечивает подготовку педагогических работников, владеющих специальными педагогическими подходами и методами обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, и содействует привлечению таких работников в организации, осуществляющие образовательную деятельность. Закон «Об образовании в РФ» обобщил результаты многолетней деятельности по защите прав лиц с ограниченными возможностями здоровья на образование. Ему предшествовали другие федеральные законы, обеспечивающие защиту прав инвалидов, действующие и в настоящее время.

Федеральный Закон «*О социальной защите инвалидов в РФ*» (принят 24.11.1995) определяет государственную политику в области социальной защиты инвалидов в Российской Федерации, целью которой является обеспечение инвалидам равных с другими гражданами возможностей в реализации гражданских, политических и других прав и свобод, предусмотренных Конституцией Российской Федерации, а также в соответствии с общепризнанными принципами и нормами международного права и международными договорами Российской Федерации.

Новый закон ввел правовое понятие «инвалид» - лицо, которое имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной защиты.

Под ограничением жизнедеятельности понимают полную или частичную утрату лицом способности или возможности осуществлять самообслуживание, самостоятельно передвигаться,

ориентироваться, общаться, контролировать свое поведение, обучаться и заниматься трудовой деятельностью.

Признание лица инвалидом осуществляется Государственной службой медико-социальной экспертизы в соответствии с Постановлением Правительства РФ от 20 февраля 2006 г. N 95 «О порядке и условиях признания лица инвалидом».

Все инвалиды по разным основаниям делятся на несколько групп:

- по возрасту - дети-инвалиды и инвалиды-взрослые;
- по причинам происхождения инвалидности - инвалиды с детства, инвалиды войны, инвалида труда, инвалиды общего заболевания;
- по степени трудоспособности.

Понятия «инвалид» и «ребенок-инвалид» в юридическом плане тождественны и граждане, обладающие этим юридическим статусом, имеют права на все льготы, обозначенные в законах.

Назначение инвалидности ребенку является юридическим актом и осуществляется Государственной службой медико-социальной экспертизы. К этой категории относятся дети, имеющие «значительные ограничения жизнедеятельности, приводящие к социальной дезадаптации вследствие нарушения развития и роста ребенка, способностей к самообслуживанию, передвижению, ориентации, контролю за своим поведением, обучению, общению, трудовой деятельности в будущем».

Ограничение жизнедеятельности вызывает необходимость особой социальной защиты инвалидов как системы экономических, социальных и правовых мер, обеспечивающих инвалидам условия для преодоления, замещения ограничений жизнедеятельности и направленных на создание им равных с другими возможностей участия в жизни общества. Закон вводит понятие «реабилитация». Целями реабилитации являются восстановление социального статуса инвалида, достижение им материальной независимости и его социальная адаптация.

Статья 18 настоящего закона определяет, что образовательные учреждения совместно с органами социальной защиты населения и органами здравоохранения обеспечивают дошкольное, внешкольное воспитание и образование детей-инвалидов, получение инвалидами среднего общего образования, среднего профессионального и высшего профессионального образования в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида.

Закон закрепляет также особые права инвалидов на труд, медицинское обслуживание и лечение, транспортные, жилищные и имущественные льготы. Права инвалидов и особые условия реализации законодательно подкреплены положениями нормативных документов более низкого порядка – постановлений, приказов, положений.

Право детей с особыми образовательными потребностями на воспитание и обучение в дошкольных и общеобразовательных учреждениях дополнительно было подчеркнуто Статьей 6 Закона РФ «Об основных гарантиях прав ребенка в РФ» от 24 июля 1998 года № 124-ФЗ (редакция от 13.07.2015): «Ребенку от рождения принадлежат и гарантируются государством права и свободы человека и гражданина в соответствии с Конституцией Российской Федерации, общепризнанными принципами и нормами международного права, международными договорами Российской Федерации, настоящим Федеральным законом, Семейным кодексом Российской Федерации и другими нормативными правовыми актами Российской Федерации».

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

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

обеспечиваться успешная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся в трудной жизненной ситуации.

В каждом образовательном учреждении должна быть создана универсальная безбарьерная среда, позволяющая обеспечить полноценную интеграцию детей-инвалидов. Документом была предусмотрена разработка и принятие пятилетней государственной программы «Доступная среда», направленная на решение этой проблемы. Целью данной государственной программы является формирование к 2015 году условий для обеспечения равного доступа инвалидов, наравне с другими, к физическому окружению, к транспорту, к информации и связи, а также к объектам и услугам, открытым или предоставляемым для населения. В качестве одной из задач при этом выступает «создание предпосылок для развития инклюзивного образования, в том числе создания безбарьерной школьной среды для детей-инвалидов».

Важно отметить, что срок реализации государственной программы «Доступная среда», направленной на создание безбарьерной среды для инвалидов, продлен до 2020 года. Премьер-министр РФ Дмитрий Медведев подписал Распоряжение Правительства РФ от 27 октября 2014 г. № 2136-р «О продлении до 2020 года срока реализации государственной программы «Доступная среда».

2. Соподчинение, координация мероприятий при организации образования детей с ОВЗ, детей-инвалидов.

Объем и создание специальных условий для организации обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов всецело зависит от присвоения им соответствующего статуса «ребенок-инвалид» и/или «ребенок с ограниченными возможностями здоровья».

Создание специальных условий при получении образования детьми с инвалидностью во многом зависит от межведомственного взаимодействия органов образования, здравоохранения и социальной защиты. Инвалидом «является лицо, которое имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной защиты» (ФЗ РФ № 181-ФЗ от 24.11.1995).

Инвалидность устанавливается в нормативном порядке в бюро медико-социальной экспертизы. Для ребенка, имеющего статус «ребенок-инвалид» определяется перечень реабилитационных мероприятий, направленных на восстановление способностей к бытовой, общественной, в последующем профессиональной деятельности в соответствии со структурой его потребностей, кругом интересов и уровнем притязаний. Это отражается в индивидуальной программе реабилитации (ИПР), которая обязательна для исполнения соответствующими органами государственной власти, органами местного самоуправления, а также организациями независимо от организационно-правовых форм и форм собственности.

В соответствии с приказом Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 4 августа 2008 года № 379н "Об утверждении форм индивидуальной программы реабилитации инвалида, индивидуальной программы реабилитации ребенка-инвалида, выдаваемых федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы, порядка их разработки и реализации» в содержание программы помимо обязательных медицинских, реабилитационных мероприятий вносится запись о создании специальных условия обучения в учреждениях образования, применении специального оборудования, проведении коррекционно-развивающих мероприятий.

Несколько иначе обстоит вопрос создания специальных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья. Обучающимся с ограниченными возможностями здоровья может быть физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и/или психическом развитии, которые подтверждены психолого-медико-педагогической комиссией и препятствуют получению образования безсоздания специальных условий (ФЗ № 273 ст.3 п.8).

Психолого-медико-педагогическая комиссия (ПМПК) создается органом исполнительной власти субъекта Российской Федерации, осуществляющим государственное управление в сфере

образования на основании приказа Минобрнауки России от 20.09.2013 № 1082 "Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии». В Положении говорится, что комиссия создается в целях своевременного выявления детей с особенностями в физическом и (или) психическом развитии и (или) отклонениями в поведении, проведения их комплексного психолого-медико-педагогического обследования и подготовки по результатам обследования рекомендаций по оказанию им психолого-медико-педагогической помощи и организации их обучения и воспитания, а также подтверждения, уточнения или изменения ранее данных рекомендаций.

В соответствии приказом Минобрнауки Российской Федерации от 30 августа 2013 г. N 1015 "Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования" для получения качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья без дискриминации в образовательной организации создаются необходимые условия для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения, а также условия, в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (п.24).

В приказах Минобрнауки России "Об утверждении Порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего общего образования", "Об утверждении Порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам основного общего образования" (от 26 декабря 2013 г. № 1339, 1400) помимо общих положений организации государственной итоговой аттестации (ГИА) рассмотрены вопросы создания условий в процессе проведения процедуры сдачи экзамена лицами с ОВЗ, детьми-инвалидами. Органам исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих государственное управление в сфере образования рекомендовано организовать проведение ГИА в условиях, учитывающих состояние их здоровья, особенности психофизического развития (п.37). Определены необходимые материально-технические условия проведения экзамена и предложен перечень необходимых условий и технических средств для различных групп нарушений. Предусмотрена возможность сдачи экзамена обучающимися с ОВЗ по всем предметам в устной форме.

Тема 3. Создание специальных условий получения образования для обучающихся с ОВЗ.

Общие и специфические закономерности психического развития детей с ОВЗ. Специальные образовательные условия и особые образовательные потребности: понятие, структура, общая характеристика. Создание специальных образовательных условий в образовательной организации для разных категорий детей с ОВЗ.

1. Общие и специфические закономерности психического развития детей с ОВЗ.

Развитие детей с отклонением протекает по тем же законам, что и в норме. (В отечественной специальной психологии впервые последовательно и доказательно идею общности законов развития в норме и патологии отстаивал видный русский психиатр Г. Я. Трошин. Затем это неоднократно отмечал Л.С. Выготский).

Среди основных закономерностей психического развития, в равной мере присущих как норме, так и патологии выделяются следующие:

- Определённая последовательность стадий развития психики;
- Закон одновременности процессов развития. Наличие сензитивных периодов (наиболее активное развитие тех или иных компонентов сознания) в развитии психических функций;
- Последовательность развития всех психических процессов;
- Роль деятельности в психическом развитии;

- Роль речи в формировании высших психических функций;
- Ведущая роль обучения в психическом развитии.

И в норме и при патологии психическое развитие имеет поступательный, поэтапный характер. Каждый из этапов завершается формированием принципиально новых качеств, которые становятся основой для развития следующего этапа. В процессе развития формируются не только сами психические процессы, но и сложные взаимосвязи и взаимоотношения между ними.

Помимо общих закономерностей в условиях дизонтогенеза обнаруживаются и специфические, которых мы не встречаем в норме, но опять же они есть не что иное, как своеобразное проявление общих, как реакция процесса развития на разные неблагоприятные условия его протекания. Говоря о специфических закономерностях, характерных в той или иной мере для всех групп детей с отклонениями в развитии, мы можем указать следующие.

- Замедление темпа возрастного развития, изменение сроков перехода от одной фазы к другой. Этапы развития сдвинуты во времени и растянуты внутри себя.
- Наличие первичного нарушения, приводящего к своеобразным изменениям всего психического развития ребёнка, что проявляется в формировании вторичных и последующего порядка нарушений в сфере психической деятельности.
- Общее снижение психической активности. Снижение уровня познавательной активности, что дополнительно замедляет развитие познавательных процессов.

2. Специальные образовательные условия и особые образовательные потребности: понятие, структура, общая характеристика.

Особые образовательные потребности – это потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации когнитивных, энергетических и эмоционально-волевых возможностей ребенка с ОВЗ в процессе обучения.

- Когнитивные (познавательная сфера) составляющие – это владение мыслительными операциями, возможности восприятия и памяти (запечатление и сохранение воспринятой информации), активный и пассивный словарь и накопленные знания и представления об окружающем мире.

- Энергетические составляющие - умственная активность и работоспособность.

- Эмоционально-волевая сфера – направленность активности ребенка, его познавательная мотивация, а также возможности сосредоточения и удержания внимания.

Специальные образовательные условия, требования к содержанию и темпу педагогической работы, необходимые для всех детей с ОВЗ:

медицинская (лечебная и профилактическая) помощь;

подготовка детей к овладению школьной программой путем пропедевтических занятий (т.е. формирование у них необходимых знаний)

формирование у них познавательной мотивации и положительного отношения к учению;

замедленный темп преподнесения новых знаний;

меньший объем «порций» преподносимых знаний, а также всех инструкций и высказываний педагогов с учетом того, что объем запоминаемой информации у них меньше;

использование наиболее эффективных методов обучения (в том числе усиление наглядности в разных ее формах, включение практической деятельности, применение на доступном уровне проблемного подхода);

организация занятий таким образом, чтобы избегать утомления детей;

максимальное ограничение посторонней по отношению к учебному процессу стимуляции;

контроль понимания детьми всего, особенно вербального, учебного материала;

ситуация обучения должна строиться с учетом сенсорных возможностей ребенка, что означает оптимальное освещение рабочего места, наличие звукоусиливающей аппаратуры и т.д.

3. Создание специальных образовательных условий в образовательной организации для разных категорий детей с ОВЗ.

Характеристика особых образовательных потребностей детей с нарушением слуха:

Глухие дети не воспринимают речь разговорной громкости и без специального обучения устная речь у них не развивается. Для глухих детей использование слухового аппарата или

кохлеарного импланта является обязательным условием их развития. Однако даже при использовании слуховых аппаратов или кохлеарных имплантов они испытывают трудности в восприятии и понимании речи окружающих.

Слабослышащие дети имеют разные степени нарушения слуха - от незначительных трудностей в восприятии шепотной речи до резкого ограничения возможности воспринимать речь разговорной громкости. Слабослышащие дети могут самостоятельно, хотя бы в минимальной степени, накапливать словарный запас и овладевать устной речью. Необходимость и порядок использования слуховых аппаратов определяют специалисты (врач-сурдолог и сурдопедагог). Для полноценного развития плохослышащих детей, также как и неслышащих, требуются специальные коррекционно-развивающие занятия с сурдопедагогом.

Глухие и слабослышащие в зависимости от своих возможностей воспринимают речь окружающих тремя способами: на слух, зрительно, слухо-зрительно. Основным способом восприятие устной речи для детей с нарушенным слухом является слухо-зрительное, когда ребенок видит лицо, щеки, губы говорящего и одновременно «слышит» его с помощью слуховых аппаратов/кохлеарных имплантов

К основным специальным образовательным потребностям ребенка с нарушением слуха относятся:

- потребность в обучении слухо-зрительному восприятию речи, в использовании различных виды коммуникации;

- потребность в развитии и использовании слухового восприятия в различных коммуникативных ситуациях;

- потребность в развитии всех сторон и видов словесной речи (устная, письменная);

- потребность формирования социальной компетенции

Под особыми образовательными потребностями детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата мы понимаем совокупность медико-психолого-педагогических мероприятий, учитывающих особенности развития этих детей на разных возрастных этапах и направленных на их адаптацию в образовательное пространство.

Особые образовательные потребности у детей с НОДА задаются спецификой двигательных нарушений, спецификой нарушения психического развития, и определяют особую логику построения учебного процесса, находят своё отражение в структуре и содержании образования:

- потребность в раннем выявлении нарушений и максимально раннем начале комплексного сопровождения развития ребенка, с учетом особенностей психофизического развития;

- потребность в регламентации деятельности с учетом медицинских рекомендаций (соблюдение ортопедического режима);

- потребность в особой организации образовательной среды, характеризующейся доступностью образовательных и воспитательных мероприятий;

- потребность в использовании специальных методов, приемов и средств обучения и воспитания (в том числе специализированных компьютерных и ассистивных технологий), обеспечивающих реализацию «обходных путей» развития, воспитания и обучения;

- потребность в предоставлении услуг тьютора;

- потребность в адресной помощи по коррекции двигательных, речевых и познавательных и социально-личностных нарушений;

- потребность в индивидуализации образовательного процесса с учетом структуры нарушения и вариативности проявлений;

- потребность в максимальном расширении образовательного пространства – выход за пределы образовательной организации с учетом психофизических особенностей детей указанной категории.

Эти образовательные потребности имеют особенности проявления на разных возрастных этапах, зависят от тяжести двигательной патологии или ее усложненности недостатками сенсорной, речевой или познавательной деятельности.

На всех этапах образования обучающихся с ДЦП должно быть обеспечено

мультидисциплинарное взаимодействие всех специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое изучение, участвующих в проектировании индивидуального образовательного маршрута, разработке адаптированной образовательной программы, их реализации и корректировки программы по мере необходимости, проводящих анализ результативности обучения.

Тема 4. Реализация адаптированной образовательной программы и индивидуального учебного плана учащегося с ОВЗ в образовательной организации с учетом рекомендаций ПМПК.

Нормативно-правовые основы реализации АОП и индивидуального учебного плана обучающегося с ОВЗ в образовательной организации с учетом рекомендаций индивидуальной программы реабилитации и/или ПМПК. Организационно-педагогические условия, алгоритм разработки и реализации АОП обучающихся с ОВЗ (инвалидностью) в образовательной организации. Содержательные аспекты реализации АОП и индивидуального учебного плана обучающегося с ОВЗ в образовательной организации, реализующей инклюзивную практику.

1. Нормативно-правовые основы реализации АОП и индивидуального учебного плана обучающегося с ОВЗ в образовательной организации с учетом рекомендаций индивидуальной программы реабилитации и/или ПМПК.

2. Организационно-педагогические условия, алгоритм разработки и реализации АОП обучающихся с ОВЗ (инвалидностью) в образовательной организации.

В свете вышеизложенных положений Российского законодательства в направлении реализации прав детей с ограниченными возможностями (инвалидностью) на доступное и качественное образование, выделим базовые организационно-педагогические условия реализации адаптированных образовательных программ:

Нормативно-правовое обеспечение образовательного и воспитательного процесса. Реализация этого условия должна обеспечить, не только реализацию образовательных прав самого ребенка на получение соответствующего его возможностям образования, но и реализацию прав всех остальных детей, включенных наравне с особым ребенком в инклюзивное образовательное пространство. Поэтому помимо нормативной базы, фиксирующей права ребенка с ОВЗ, необходима разработка соответствующих локальных актов, обеспечивающих эффективное образование и других детей. Наиболее важным локальным нормативным документом следует рассматривать договор с родителями ребенка с ОВЗ, в котором будут фиксированы как права, так и обязанности всех субъектов инклюзивного пространства, предусмотрены правовые механизмы изменения образовательного маршрута в соответствии с особенностями и возможностями ребенка, в том числе новыми возникающими в процессе образования.

Программно-методическое обеспечение образовательного и воспитательного процесса как одно из основных условий реализации адаптированной образовательной программы ориентировано на возможность постоянного и устойчивого доступа для всех субъектов образовательного процесса к любой информации, связанной с реализацией АОП, планируемыми в ней результатами, в целом - организацией образовательного процесса и условиями его осуществления. В рамках реализации АОП, образовательное учреждение должно быть обеспечено удовлетворяющими особым образовательным потребностям детей с ОВЗ учебниками, в том числе, учебниками с электронными приложениями, являющимися их составной частью, соответствующей учебно-методической литературой и материалами по всем учебным предметам основной образовательной программы. Образовательное учреждение, специалисты сопровождения должны иметь доступ к печатным и электронным образовательным ресурсам (ЭОР), в том числе к электронным образовательным ресурсам, предназначенным для детей с ОВЗ. Библиотека образовательной организации должна быть укомплектована общими и специализированными для детей с ОВЗ печатными образовательными ресурсами и ЭОР по всем учебным предметам учебного плана, а также иметь фонд дополнительной литературы. Фонд дополнительной литературы должен включать детскую художественную и научно-популярную литературу, справочно-библиографические и периодические издания, сопровождающие реализацию основной образовательной программы начального общего образования. Библиотека образовательной

организации, где обучаются дети с ОВЗ, должна быть укомплектована научно-методической литературой по специальной психологии и коррекционной (специальной) педагогике, печатными образовательными ресурсами и ЭОР, включая формирование «академических» знаний и жизненной компетенции ребенка с ОВЗ, а также иметь фонд дополнительной литературы для педагогов и родителей детей с ОВЗ по актуальным проблемам обучения и воспитания разных категорий детей с ОВЗ, обучающихся в данной школе. Этот дополнительный фонд должен включать научно-методическую литературу, справочно-библиографические и периодические издания, сопровождающие обучение ребенка с ОВЗ.

Необходимо применение адекватных возможностям и потребностям обучающихся современных технологий, методов, приемов, форм организации учебной работы (в рамках разработки АОП), а также адаптация содержания учебного материала, выделение необходимого и достаточного для освоения ребенком с ОВЗ, адаптация имеющихся или разработка необходимых учебных и дидактических материалов и др. Важным компонентом является создание условий для адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в группе сверстников, школьном сообществе, организация уроков, внеучебных и внеклассных мероприятий с использованием интерактивных форм деятельности детей, организация внеклассной работы, направленной на раскрытие творческого потенциала каждого ребенка, реализацию его потребности в самовыражении, участии в жизни класса, школы, а также использование адекватных возможностям детей способов оценки их учебных достижений, продуктов учебной и внеучебной деятельности. Важным (для определенных категорий детей) является организация питания и медицинского сопровождения.

Организация взаимодействия как всех участников образовательного процесса в образовательной организации, так и взаимодействие с «внешними» организациями, отвечающими за создание специальных образовательных условий для всех групп обучающихся с особыми образовательными потребностями.

В первую очередь, должно быть организовано привлечение специалистов психолого-педагогического сопровождения к участию в проектировании и организации образовательного процесса – создание психолого-медико-педагогического консилиума ОО, организация координации членов консилиума, членов территориальной ПМПК и педагогического коллектива образовательной организации в целом. Также должна быть организована система взаимодействия и поддержки со стороны «внешних» социальных партнеров – методического центра, ППМС-центра, общественных организаций. В рамках создания организационно-педагогических условий должен быть сформирован адекватный запрос на методическую и психолого-педагогическую поддержку как со стороны специалистов школы, организация взаимодействия с родителями в духе сотрудничества и разделения ответственности. Непосредственно в рамках образовательного процесса должна быть создана атмосфера эмоционального комфорта, формирование взаимоотношений в духе сотрудничества и принятия особенностей каждого, формирование у детей позитивной, социально-направленной учебной мотивации.

3. Содержательные аспекты реализации АОП и индивидуального учебного плана обучающегося с ОВЗ в образовательной организации, реализующей инклюзивную практику.

При разработке и реализации адаптированных образовательных программ необходимо учитывать приоритеты в развитии и социальной адаптации детей с ОВЗ в инклюзивной образовательной среде. Среди них надо отметить:

приоритет социальной адаптации ребенка. Именно социальная адаптация, а не упор на «наращивание» каких-либо конкретных знаний или умений, то есть возможность гибкого использования этих умений в конкретной подходящей ситуации. Это касается, и детей с преимущественными проблемами и дефицитами в развитии познавательной сферы, и детей с т.н. поведенческими проблемами или нарушениями аффективной сферы. Последнее отнюдь не отрицает обучение как таковое. Отсюда вытекает и следующий приоритет:

природосообразность образовательных (в широком смысле) задач и методов. Природосообразность, в нашем понимании, предполагает развитие различных сторон психики ребенка в соответствии с логикой нормативного онтогенеза и гармоничности в развитии

психических сфер, с одновременным учетом особенностей ребенка, а не слепое следование общей логики обучения и, тем более, имеющимся на настоящий момент стандартам образования. (Так заниматься развитием мелкой моторики ребенка с синдромом Дауна вне связи с общим контекстом развития, как общей моторики, так и его компетенций в отношении собственного тела, его аффективной составляющей, межсенсорного взаимодействия с нашей точки зрения, крайне малоэффективно). Еще острее этот тезис звучит, в том случае, когда мы касаемся детей с расстройствами аутистического спектра.

третьим приоритетом следует считать развитие коммуникативных компетенций, умений взаимодействовать с другими людьми, в том числе и на невербальном уровне, здесь речь идет и об умении считывать контексты взаимодействия, контексты конкретных ситуаций. С нашей точки зрения эти проблемы отчасти могут решаться путем развития регуляторной сферы, как основы построения любой деятельности. (Хорошо известно, как трудно ребенку, скажем второго года жизни, ждать своей очереди в игре, слушать, когда говорит другой ребенок, но именно созревание и развитие регуляторных процессов позволяет развиваться собственно «диалоговости» взаимодействия);

четвертым приоритетом можно считать преодоление, профилактику инвалидизации и искусственной изоляции семьи особого ребенка. Периоды, когда подобная работа становится максимально актуальной, различны. И это зависит не только от межличностных отношений в семье проблемного ребенка, «от темпа переживания горя», но и от варианта отклоняющегося развития и степени социальной «неодобряемости» состояния ребенка.

В Российской Федерации устанавливаются следующие уровни общего образования:

- 1) начальное общее образование;
- 2) основное общее образование;
- 3) среднее общее образование.

Начальное общее образование направлено на формирование личности обучающегося, развитие его индивидуальных способностей, положительной мотивации и умений в учебной деятельности (овладение чтением, письмом, счетом, основными навыками учебной деятельности, элементами теоретического мышления, простейшими навыками самоконтроля, культурой поведения и речи, основами личной гигиены и здорового образа жизни).

Принципы реализации адаптированной образовательной программы в рамках начального общего образования:

ориентация на индивидуальные особенности и достижения в развитии, опора на практический опыт при овладении навыками;

изменение объема и адаптация содержания программного материала. Значительное упрощение программного материала или использование специальных образовательных программ и соответствующей дидактики;

наличие коррекционных мероприятий в структуре программы. Важно решение не столько образовательных задач, сколько задач социальной адаптации и овладение бытовыми навыками и навыками взаимодействия в детской среде;

вариативность форм обучения (индивидуальная, групповая, фронтальная);

разработка индивидуального учебного плана с применением наглядности, использование специальных приемов и методов работы;

индивидуальное психолого-педагогическое сопровождение реализации адаптированной общеобразовательной программы;

адаптация форм аттестации по результатам овладения адаптированной образовательной программой;

участие родителей в реализации адаптированной общеобразовательной программы;

учет принципов здоровьесбережения.

Тема 5. Модели и технологии психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования (с нарушениями слуха, зрения, интеллекта, опорно-двигательного аппарата, речи, расстройствами аутистического спектра).

Теоретические основы психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ. Психолого-педагогическое сопровождение субъектов инклюзивного образовательного процесса в общеобразовательных организациях. Модели и технологии психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ и инвалидностью в условиях инклюзии.

1. Теоретические основы психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ.

Система психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями включает в себя работу психологов, дефектологов, административных и педагогических работников, медицинских специалистов, самих детей и их родителей (законных представителей). Этот междисциплинарный феномен по своему содержанию является комплексным и включает в себя два вида профессиональной деятельности, а именно: психологическое и педагогическое сопровождение.

Целью психологического сопровождения является оптимизация социально-психологической адаптации обучающихся, результатом которой станет эффективное взаимодействие с коллективом сверстников и успешное осуществление учебной деятельности.

При организации и реализации системы психологического сопровождения также необходимо учитывать ряд факторов, способствующих решению задач сопровождения: здоровый морально-психологический климат школьных коллективов; готовность классных руководителей и педагогов к сотрудничеству с детьми в интересах реализации задач психологического сопровождения; оптимальный режим урочной и внеурочной деятельности

2. Психолого-педагогическое сопровождение субъектов инклюзивного образовательного процесса в общеобразовательных организациях.

Одной из важнейших особенностей психолого-педагогического сопровождения является его «множественная» субъектность. Так субъектами психолого-педагогического сопровождения помимо самого ребенка с особенностями развития являются другие дети группы/класса, а в расширенном виде и все дети данного образовательного учреждения, родители ребенка с ОВЗ и родители других детей группы/класса, а также педагоги и другие специалисты, включаемые в инклюзивную практику. Таким образом, мы рассматриваем пять основных субъектов сопровождения. Соответственно, каждый из этих субъектов в той или иной степени, в том или ином объеме нуждается в психолого-педагогическом сопровождении.

Основным субъектом инклюзивной практики, естественно, является «ребенок с ОВЗ». Однако, это определение очень размыто и на настоящий момент в образовательной практике определено как «любая утрата психической, физиологической или анатомической структуры или функции либо отклонение от них, влекущие полное или частичное ограничение способности или возможности осуществлять бытовую, социальную, профессиональную или иную деятельность способом и в объеме, которые считаются нормальными для человека при прочих равных возрастных, социальных и иных факторах». В зависимости от степени возможности компенсации или восстановления ограничение возможностей здоровья может быть временным или постоянным.

Мы будем рассматривать ребенка «включаемого в инклюзивную практику» - то есть, ребенка для которого требуется создание специальных образовательных условий, в том числе, ребенка-инвалида как субъекта психолого-педагогического сопровождения исключительно в плане следующих аспектов:

- это ребенок, нуждающийся в разработке индивидуального образовательного маршрута, его основного элемента -- индивидуальной образовательной программы, включающей в себя такие компоненты: индивидуальный учебный план, адаптированный учебный материал, психолого-педагогическое сопровождение, а также организации специальных образовательных условий получения образования и социализации, то есть реализации индивидуального образовательного маршрута;

- приоритетным для разработки индивидуальной образовательной программы и специальных условий ее реализации становится не наличие у ребенка какой-либо инвалидности, а наличие особых образовательных потребностей получения образования и социализации. То есть при определении ребенка как субъекта инклюзивной практики, субъекта инклюзивного образовательного пространства приоритетным является именно необходимость учета его особых

образовательных потребностей, требующих, и разработки индивидуальной образовательной программы, и создания специальных образовательных условий ее реализации;

- сами особенности психофизического состояния и развития ребенка определяют особенности индивидуализации образовательного маршрута, особенности адаптации учебного материала, варьирование объема психолого-педагогического сопровождения и «набора» специалистов его реализующего. Важным аспектом индивидуализации образования ребенка является спецификация (перечень) необходимых для него специальных образовательных условий, которые в значительной степени определяют эффективность и психолого-педагогического сопровождения, и саму реализацию индивидуального образовательного маршрута [21].

Следующими по значимости субъектами инклюзивного образовательного пространства являются остальные дети, включенные в это образовательное «инклюзивное» пространство. Эти дети также будут нуждаться в определенном психолого-педагогическом сопровождении, хотя и несколько иного плана. Важно понимать, что дети окружающего нашего включаемого ребенка не являются по отношению к нему однородным «коллективным субъектом». Некоторые из них с различной степенью негативности относятся к ребенку с особенностями развития, другие - нейтральны - он для них «как бы, не существует». Третьи, возможно, испытывают позитивные чувства и положительное отношение. В этой неоднородной межличностной ситуации предельно важно обеспечить как оценку межличностных отношений в детском коллективе, так и разработать ряд психолого-педагогических мероприятий, позволяющих минимизировать негативные отношения и использовать позитивные отношения для создания не просто толерантной образовательной среды, но эффективного включения создаваемых позитивных отношений в структуру комплексного психолого-педагогического сопровождения [21, с.20-23].

Другими важными субъектами инклюзивного образовательного пространства являются родители, и включаемого ребенка, и других детей класса. Совершенно очевидно, что в данном случае родителей нельзя рассматривать, как однородный субъект сопровождения для каждой категории родителей должны быть разработаны отдельные технологии оценки и сопровождения специалистами школьного консилиума, в первую очередь, психологом.

Еще одним субъектом инклюзивной практики, нуждающимся в психолого-педагогическом сопровождении, являются непосредственные участники инклюзивного образования - педагогический коллектив общеобразовательного учреждения. Педагогов следует рассматривать как особых субъектов сопровождения, так как они сами непосредственно включены в инклюзивную практику. Но, в силу специфики своей профессиональной подготовки, сами нуждаются в помощи и поддержке со стороны специалистов школьного консилиума, обладающих специальными знаниями и умениями в отношении различных категорий детей с особенностями развития.

Психологическое сопровождение ребенка в школе преимущественно осуществляется педагогическими средствами, через педагога и традиционные школьные формы учебного и воспитательного взаимодействия. Это особым образом затрагивает роль педагога - он оказывается соратником психолога в разработке стратегии сопровождения каждого ребенка и основным ее реализатором. Психолог же помогает педагогу «настроить» процесс обучения и общение на конкретных учеников [23, с.139].

Рассмотрим основные функции педагогического коллектива в организации психолого-педагогического сопровождения.

Директор школы:

Создает условия для развития и поддержки инклюзивной культуры, формирования инклюзивных ценностей, принимает активное участие в формировании инклюзивной политики и тактике, развитии инклюзивной практики в педагогическом коллективе, понимает важность оказания поддержки сотрудникам, отвечающим за координацию работы, связанной с особыми образовательными потребностями:

- распределение обязанностей и координация взаимодействия всех субъектов системы сопровождения;

- утверждение планов, программы системы сопровождения, нормативных документов, регулирующих деятельность субъектов системы сопровождения;
- контроль над деятельностью системы сопровождения, ресурсное обеспечение;
- обеспечение материального и морального стимулирования субъектов сопровождения по результатам работы;

Зам. директора по УВР:

Взаимодействуют со всеми участниками психолого-педагогического сопровождения по вопросам, связанным с эффективной организацией образовательного процесса. Совместно с другими членами коллектива реализуют инклюзивную образовательную политику, разрабатывают и реализуют систему мониторинга деятельности образовательного учреждения в направлении инклюзивного образования, владеют информацией о достижениях детей с ОВЗ, инновационной работе педагогического коллектива в деле развития инклюзивной практики:

- руководство школьным ПМП консилиумом;
- организация условий обучения (распределение нагрузки, составление расписания занятий, организация режима обучения во время адаптационных периодов и т.д.);
- осуществление контроля за УВП (посещение уроков, индивидуальные консультации с учителями, мониторинг качества обучения и т.д.);
- организация производственных совещаний, заседаний МО, обучающих семинаров и т.д.

Социальный педагог:

Деятельность социального педагога направлена на обеспечение социального благополучия воспитанников. К специфике организации его работы в образовательном учреждении инклюзивного типа относятся:

- участие в изучении ребенка с особыми образовательными потребностями и составлении индивидуальных программ развития;
- консультирование воспитателей по вопросам формирования адекватного социального поведения и воспитания ребенка;
- изучение социальных условий развития и воспитания ребенка с индивидуальными образовательными потребностями;
- взаимодействие с педагогическим коллективом, специалистами служб социальной защиты, благотворительными организациями по вопросам оказания социальной помощи семьям с детьми с индивидуальными образовательными потребностями;
- осуществление комплекса мероприятий по социальной защите воспитанников, вовлечение детей с индивидуальными образовательными потребностями во внеурочную деятельность;
- выявление интересов, потребностей, трудностей, отклонений в поведении воспитанников и своевременное оказание им социальной помощи;
- выступление на тематических родительских собраниях, проведение индивидуальных консультаций для родителей;
- ведение необходимой документации и составление в конце учебного года аналитического отчета о работе за год [8, с. 8].

Классные руководители:

Их деятельность в образовательном учреждении инклюзивного типа направлена на обеспечение развития всех воспитанников. Особенности организации работы классного руководителя в образовательном учреждении инклюзивного типа являются:

- планирование (совместно с педагогом-дефектологом и другими специалистами) и проведение фронтальных занятий со всей группой детей, включая воспитанников с ограниченными возможностями здоровья;
- планирование (совместно с другими специалистами) и организация совместной деятельности всех воспитанников группы;
- соблюдение преемственности в работе с другими специалистами по выполнению индивидуальной программы воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья;

- обеспечение индивидуального подхода к каждому воспитаннику с ограниченными возможностями здоровья с учетом рекомендаций специалистов;
- консультирование потенциальных родителей (законных представителей) детей с ограниченными возможностями здоровья по вопросам воспитания ребенка в семье;
- ведение необходимой документации [8, с. 10-11].

Учителя-предметники:

Участвуют в реализации инклюзивных подходов для задач социальной адаптации и развития «особых» детей и их сверстников, используя при этом наиболее эффективные инновационные технологии психолого-педагогического сопровождения; действуют в междисциплинарной команде, опираясь в планировании и реализации своей профессиональной деятельности на коллегиальные решения и подходы; эффективно взаимодействуют с родителями, педагогами, классными руководителями; имеют информацию о возможных ресурсах как внутри образовательного учреждения, так и вне его, и активно их используют в профессиональной деятельности; психолого-педагогический инклюзивный образование

- участие в проведении родительских собраний;
- проведение индивидуальных консультаций для родителей и обучающихся, имеющих сложности в обучении;
- разработка индивидуальных учебных маршрутов для различных категорий обучающихся;
- реализация школьной программы по формированию УУД;
- участие в работе МО, конференций, семинарских занятиях и т.д.

Важно понимать, что позитивные отношения педагогов и учащегося являются важнейшим аспектом психолого-педагогического сопровождения для реализации интеллектуальных возможностей ребенка. Необходимо формирование или восстановление особого типа отношений «взрослый ребенок», которые гарантируют ребенку доброжелательное принятие, поддержку и помощь в решении задач его обучения и развития.

Школьный психолог:

Сопровождение рассматривается нами как процесс, как целостная деятельность практического психолога, в рамках которой могут быть выделены три обязательных взаимосвязанных компонента:

1. Систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса ребенка и динамики его психического развития в процессе школьного обучения. Предполагается, что с первых минут нахождения ребенка в школе, начинает бережно и конфиденциально собираться и накапливаться информация о различных сторонах его психической жизни и динамике развития, что необходимо для создания условий успешного обучения и личностного роста каждого школьника. Для получения и анализа информации такого рода используются методы педагогической и психологической диагностики. При этом психолог имеет четкие представления о том, что именно он должен знать о ребенке, на каких этапах обучения диагностическое вмешательство действительно необходимо и какими минимальными средствами оно может быть осуществлено. Он учитывает также, что в процессе сбора и использования такой психолого-педагогической информации возникает множество серьезных этических и даже правовых вопросов.

2. Создание социально-психологических условий для развития личности учащихся и их успешного обучения. На основе данных психодиагностики разрабатываются индивидуальные и групповые программы психологического развития ребенка, определяются условия его успешного обучения. Реализация данного пункта предполагает, что учебно-воспитательный процесс в учебном заведении построен по гибким схемам, может изменяться и трансформироваться в зависимости от психологических особенностей тех детей, которые пришли обучаться в данное заведение. Кроме того, известная гибкость требуется от каждого педагога, так как подходы и требования к детям тоже не должны быть застывшими, не должны исходить из какого-то абстрактного представления об идеале, а ориентироваться на конкретных детей, с их реальными возможностями и потребностями.

3. Создание специальных социально-психологических условий для оказания помощи детям, имеющим проблемы в психологическом развитии, обучении. Данное направление деятельности

ориентировано на тех школьников, у которых выявлены определенные проблемы с усвоением учебного материала, социально принятых форм поведения, в общении с взрослыми и сверстниками, психическом самочувствии и прочее. Для оказания психолого-педагогической помощи таким детям должна быть продумана система действий, конкретных мероприятий, которые позволяют им преодолеть или скомпенсировать возникшие проблемы [26].

В соответствии с этими основными компонентами процесса сопровождения выделяется несколько важнейших направлений практической деятельности школьного психолога в рамках процесса сопровождения: школьная прикладная психодиагностика, развивающая и психокоррекционная деятельность, консультирование и просвещение педагогов, школьников и их родителей, социально-диспетчерская деятельность. В самих направлениях, сформулированных в общем виде, нет ничего нового. Однако каждое направление обретает свою специфику, получает конкретные формы и содержательное наполнение, включаясь в единый процесс сопровождения [27, с. 121].

Клиентская позиция педагога или родителя в отношении со школьным психологом не только не продуктивна с точки зрения результатов работы с ребенком, но и вредна для обоих участников неравноправного общения. Психолога она ставит в позицию «Всешкольного Психотерапевта», лишая его важнейших средств помощи и развития детей (часто такая помощь невозможна без активного участия родителей и учителей). Практика показывает, что закономерным финалом такого типа отношений является устойчивая клиентская позиция самого школьного психолога, которая позволяет ему сбросить хотя бы часть непомерного груза разнообразных школьных обязанностей [5, с. 129-132].

Таким образом, важнейшим условием эффективности психолого-педагогического сопровождения в условиях инклюзивного образования является правильное понимание всеми субъектами педагогического процесса сущности их профессионального взаимодействия. Тесное сотрудничество всех субъектов сопровождения: школьного психолога, педагогов, родителей, их равноправное участие и активность на всех стадиях следует рассматривать как необходимое условие плодотворной работы.

Реализация системы психологического сопровождения в любой подструктуре образовательной системы может и должно обеспечить защищенность ребенка, улучшение морального климата в образовательном учреждении, повышение эффективности образовательного процесса в отношении каждого конкретного ребенка и всего учреждения в целом.

3. Модели и технологии психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ и инвалидностью в условиях инклюзии.

Психолого-педагогическое сопровождение в общеобразовательных учреждениях относительно молодое направление в образовании, но уже является неотъемлемой частью образовательного процесса. Психолого-педагогическое сопровождение сегодня выступает как комплексная технология, особая культура поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. определила приоритетные цели и задачи, решение которых потребовало построения адекватной системы психолого-педагогического сопровождения. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 -2020 годы одним из приоритетов в сфере общего образования определила обеспечение учебной успешности каждого ребенка, независимо от состояния его здоровья, социального положения семьи. Особое внимание на данном этапе уделяется формированию инструментов поддержки особых групп детей в системе образования (одаренные дети, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети в трудной жизненной ситуации, дети мигрантов). Федеральная целевая программа развития образования на 2011-15 годы, рамках мероприятия «Распространение на всей территории Российской Федерации современных моделей успешной социализации детей» во всех субъектах Российской Федерации определяет необходимость распространения моделей развития системы психолого-педагогического и медико-социального сопровождения обучающихся.

В настоящее время в соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования организационный раздел основной

образовательной программы всех образовательных учреждений должен содержать описание системы психолого-педагогических условий и ресурсов. Требованиями Стандарта к психолого-педагогическим условиям реализации основной образовательной программы начального и основного общего образования являются:

- обеспечение преемственности содержания и форм организации образовательного процесса по отношению к дошкольной и начальной ступени общего образования с учётом специфики возрастного психофизического развития обучающихся;
- формирование и развитие психолого-педагогической компетентности участников образовательного процесса;
- обеспечение вариативности направлений и форм, а также диверсификации уровней психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса.

Психолого-педагогическое сопровождение, в соответствии с подходом М.Р. Битяновой, определяется как целостная системно организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и психологического развития ребенка в школьной среде.

В то же время, следует отметить, что само понятие «сопровождение» следует рассматривать не только в отношении деятельности психолога образования или педагога, но и других специалистов — логопедов, дефектологов, социальных работников, педагогов в структуре образовательных организаций. Таким образом, это понятие может быть в наиболее широком смысле транслировано образовательной среде в целом.

В соответствии с этим в процессе реализации психолого-педагогического сопровождения должны быть определены конкретные формы, содержание, технологии деятельности специалистов: комплексная диагностика, развивающая и коррекционная деятельность, консультирование и просвещение педагогов, родителей, других участников образовательного процесса, экспертная деятельность по определению и коррекции программы индивидуального сопровождения ребенка с ОВЗ как компонента адаптированной образовательной программы. Каждое из этих направлений деятельности специалистов и педагогов включается в единый процесс сопровождения, обретая свою специфику, конкретное содержательное наполнение.

Исходя из вышесказанного, определяется весь набор психолого-педагогических технологий, используемых специалистами психолого-медико-педагогического консилиума, а также и разработка адаптированной образовательной программы. При этом нельзя забывать и об еще одном компоненте сопровождения – социализации включаемого ребенка. Этот процесс является неотъемлемой составляющей индивидуальной образовательной программы. В целом его также можно отнести к психолого-педагогическому сопровождению. Причем социализацию включаемого ребенка нельзя рассматривать в отрыве от социализации всех остальных детей класса, группы. Фактически это полисубъектный процесс (по И.В. Вачкову) и, следовательно, ориентирован, по крайней мере, на двух субъектов сопровождения: ребенка с ОВЗ и других детей, окружающих его в образовательном пространстве.

Субъекты психолого-педагогического сопровождения.

Следующим по значимости субъектом (скорее, субъектами) инклюзивного образовательного пространства являются остальные дети, включенные в то же самое образовательное пространство, которое после появления ребенка с ОВЗ, нуждающегося в организации специальных условий образования приобретает свойство «инклюзивного». Эти дети также будут нуждаться в определенном психолого-педагогическом сопровождении, хотя и несколько иного плана. Важно понимать, что дети окружающего нашего включаемого ребенка не являются по отношению к нему однородным «коллективным субъектом». Некоторые из них с различной степенью негативности относятся к ребенку с ОВЗ, другие – нейтральны – он для них как бы не существует. Третьи, возможно, испытывают позитивные чувства и положительное отношение. В этой неоднородной межличностной ситуации предельно важно обеспечить как оценку межличностных отношений в детском коллективе, так и разработать ряд психолого-педагогических мероприятий, позволяющих минимизировать негативные отношения и использовать позитивные отношения для создания не

просто толерантной образовательной среды, но эффективного включения создаваемых позитивных отношений в структуру комплексного психолого-педагогического сопровождения.

Субъектами инклюзивного образовательного пространства также являются родители и включаемого ребенка, и других детей класса. Совершенно очевидно, что в данном случае родителей нельзя рассматривать как однородный субъект сопровождения для каждой категории родителей должны быть разработаны отдельные технологии оценки и сопровождения специалистами школьного консилиума, в первую очередь, психологом ПМПк.

Также коллективным субъектом инклюзивной практики, нуждающимся в психолого-педагогическом сопровождении, являются непосредственные участники инклюзивного образования – педагогический коллектив общеобразовательного учреждения. Педагогов следует рассматривать как особых субъектов сопровождения, поскольку они сами непосредственно включены в инклюзивное образование как специалисты, но, в то же время, в силу специфики своей профессиональной подготовки нуждаются в помощи и поддержке со стороны специалистов школьного консилиума, обладающих специальными знаниями и умениями в отношении различных категорий детей с ОВЗ.

Основные этапы психолого-педагогического сопровождения

Процесс психолого-педагогического сопровождения цикличен и предусматривает последовательную реализацию четырех этапов: диагностического, поисково-вариативного, практико-действенного и аналитического (по Л.Н. Харавиной). Наша практика показывает, что в целом можно пользоваться подобным подходом к определению этапности психолого-педагогического сопровождения, с условием большей дифференциации.

Так первый этап – диагностический – предполагает первичный анализ всех компонентов, составляющих основу психолого-педагогического сопровождения. К таким компонентам следует отнести:

оценку имеющихся ресурсов образовательного учреждения для запуска инклюзивных процессов, включая прогноз количества детей с ОВЗ, которые в целом способны «потянуть» образовательное учреждение (подготовительный подэтап);

оценку состава детей во всех параллелях, в первую очередь, поступивших в школу на начало учебного года по наличию среди них детей, нуждающихся в организации специальных образовательных условий и индивидуализации образовательного маршрута,

разработки индивидуальной образовательной программы, ее компонентов (подэтап выявления);

углубленную оценку выявленных детей с особыми образовательными потребностями – то есть тех детей, которые (по решению школьного консилиума, подтвержденному рекомендациями ПМПк, в ситуации, когда ребенок прошел там обследование) нуждаются в разработке индивидуальной образовательной программы и специальных образовательных условиях.

Сюда же должен быть включено коллегиальное консилиумное обсуждение детей, прошедших углубленное обследование всеми специалистами школьного консилиума. Таким образом, диагностический этап психолого-педагогического сопровождения может быть описан рядом важных подэтапов.

На втором этапе осуществляется определение целевых ориентиров комплексного психолого-педагогического сопровождения в рамках разрабатываемой программы индивидуального сопровождения. После детального определения всех образовательных потребностей ребенка с ОВЗ, с учетом «стратегических» рекомендаций ПМПк по организации психолого-педагогического сопровождения вначале обсуждаются, а затем разрабатываются и детализируются отдельные компоненты сопровождения ребенка специалистами школьного консилиума. Каждый специалист в пределах собственной профессиональной компетенции и с учетом проведенного им же обследования ребенка предлагает варианты собственного маршрута сопровождения, которые в дальнейшем должны, с одной стороны, обеспечить ребенку компенсацию и «доразвитие» имеющихся особенностей в рамках профессиональной деятельности того или иного специалиста сопровождения, а с другой – не только «сопрягаться» с деятельностью других специалистов консилиума, реализуя целостность сопровождения, но и быть в определенной степени

включенными непосредственно в образовательную деятельность педагога в ситуации обучения ребенка наравне с другими детьми класса. Последнее может быть достигнуто посредством как рекомендаций специалиста педагогу (или нескольким педагогам) по организации обучения, режимных моментов, внеурочной деятельности и т.п., так и непосредственном включении специализированных компонентов в адаптацию учебного материала, включенность собственной деятельности в «ткань» урока в качестве ассистента педагога, проведение совместных уроков и т.п.

Подобные разработки каждого специалиста вряд ли могут иметь жесткую неизменяемую «конструкцию», нуждаются в гибкой корректировке уже на этапе междисциплинарного обсуждения и зависят от многих факторов, в том числе от нагрузки специалиста, количества детей, нуждающихся в его помощи, режиме работы, графика деятельности. Поэтому вначале они могут иметь лишь вариативный характер.

Результатом этого этапа являются целостная индивидуально ориентированная образовательная программа во всех своих компонентах, а само психолого-педагогическое сопровождение приобретает характер междисциплинарного, учитывающего общность аналитических подходов различных специалистов, последовательность подключения к сопровождению специалистов школьного консилиума.

На третьем этапе совершаются реальные действия всех субъектов инклюзивной образовательной среды по осуществлению программы индивидуального психолого-педагогического сопровождения ребенка, других субъектов инклюзивной практики. На этом этапе важно постоянно отслеживать динамику индивидуального прогресса ученика. Точно также важным является поддержание необходимых (прописанных в рекомендациях ПМПК и детализированных в коллегиальном заключении школьного консилиума) ребенку специальных образовательных условиях, определяющих эффективную реализацию адаптированной образовательной программы. Подобная «следящая» оценка стабильности необходимых условий важна не только для оценки выполнения самой образовательной программы, но и для оценки условий, создаваемых в рамках психолого-педагогического сопровождения каждым из его специалистов.

На следующем этапе психолого-педагогического сопровождения происходит, анализ эффективности деятельности отдельных специалистов консилиума и оценка эффективности сопровождения ребенка в целом во всех его аспектах. Совершенно очевидно, что подобная оценка эффективности сопровождения, не имеющая на настоящий момент четко обозначенных критериев, может определяться лишь опосредованно через аттестационные показатели овладения ребенком адаптированного учебного материала, образовательных результатов (предметных, метапредметных, личностных), традиционных показателей социализированности ребенка. Подобную оценку эффективности следует рассматривать как еще одну не менее значимую технологию психолого-педагогического сопровождения. В то же время, каждый специалист школьного консилиума должен предоставить на заседание консилиума, которое назначается по завершению очередного этапа реализации индивидуальной программы сопровождения, данные по результативности собственной профессиональной деятельности, «заложенные» в контекст сопровождения ребенка в качестве планируемых результатов. На этом консилиуме, который имеет характер планового, всеми специалистами должны быть проанализированы результаты сопровождения, факторы оказавшие как негативный, так и позитивный эффект на мероприятия по сопровождению ребенка с ОВЗ. На основании полученных результатов и дальнейшем прогнозе динамики образования и социализации ученика проводится коррекция всех компонентов программы сопровождения, корректируется дальнейшая деятельность всех специалистов сопровождения.

Технологии психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования

Под технологией (от греч. *techno* – искусство, мастерство, *logos* – наука) понимают совокупность и последовательность методов и процессов преобразования исходных материалов, позволяющих получить продукцию с заданными параметрами. Педагогическая

технология (а психолого-педагогическое сопровождение можно в полном объеме отнести к педагогическим технологиям) – строгое научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий; систематическое и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного учебно-воспитательного процесса. Технологии психолого-педагогического сопровождения опираются на скоординированное междисциплинарное взаимодействие субъектов образовательного процесса, обеспечивающее благоприятные условия для их личностного и профессионального развития.

Перечислим основные технологии психолого-педагогического сопровождения. К ним следует, в первую очередь, отнести:

- Построение адекватной возможностям ребенка последовательности и глубины подачи программного материала в контексте адаптации образовательной программы для различных категорий детей с ОВЗ по каждой отдельной компетенции или предмету;

- Технологию проведения междисциплинарных консилиумов специалистов, что в свою очередь способствует выстраиванию приоритетов и определению стратегии медицинского и психолого-педагогического сопровождения как в конкретные моменты, так и на длительные периоды, а также оценке эффективности той или иной стратегии сопровождения;

- Технологию оценки особенностей и уровня развития ребенка, с выявлением причин и механизмов его проблем, для задач создания адекватной абилитации и сопровождения ребенка и его семьи;

- Технологию оценки внутригрупповых взаимоотношений, для решения задач сопровождения всех субъектов инклюзивного образовательного пространства, формирования эмоционального принятия и группового сплочения;

- Технологии развивающей работы с детьми с особыми образовательными потребностями, при необходимости, с другими субъектами инклюзивного образовательного пространства;

- Технологии поддержки участников образовательного процесса (педагогов, родителей), психологической работы с родительскими и учительскими ожиданиями.

Каждая из представленных здесь технологий характеризуется конкретным содержанием, этапностью, профессиональной направленностью, используемыми методическими и инструментальными средствами, индикаторами и критериями оценки результативности, планируемыми результатами на каждом этапе. Важным аспектом каждой технологии является ее междисциплинарный характер, взаимосвязь деятельности каждого специалиста с другими специалистами сопровождения, а также определенная включенность непосредственно в педагогическую деятельность.

2. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ (УКАЗАНИЯ) К ПРАКТИЧЕСКИМ ЗАНЯТИЯМ

Основная цель проведения практического занятия заключается в закреплении знаний, полученных в ходе прослушивания лекционного материала.

Практические занятия проводятся в форме заслушивания докладов и обсуждения материала. Обсуждение направлено на лучшее усвоение изученного материала, освоение научных основ, эффективных методов и приемов решения конкретных практических задач, на развитие способностей к творческому использованию получаемых знаний и навыков.

Практическое занятие по данной дисциплине проводится также в форме устного опроса студентов по плану практических занятий, предполагающего проверку знаний усвоенного лекционного материала.

В ходе подготовки к практическому занятию студенту следует просмотреть материалы лекции, а затем начать изучение учебной литературы. Следует знать, что освещение того или иного вопроса в литературе часто является неполным, ориентированным в большей степени на одни разделы дисциплины, и в меньшей – на другие. Поэтому не следует ограничиваться одним учебником, научной статьей или монографией, а рассмотреть, как можно больше материала по интересующей теме, представленного в системе ЭБС.

Студенту рекомендуется следующая схема подготовки к практическому занятию:

1. Проработать конспект лекций;
2. Прочитать основную и дополнительную литературу, рекомендованную по изучаемому разделу;
3. Ответить на вопросы плана практического занятия;
4. Выполнить домашнее задание;
5. При затруднениях сформулировать вопросы к преподавателю.

При подготовке к практическим занятиям следует руководствоваться указаниями и рекомендациями преподавателя, использовать основную литературу из представленного им списка. Для наиболее глубокого освоения дисциплины рекомендуется изучать литературу, обозначенную как «дополнительная» в представленном в рабочей программе дисциплины списке.

При подготовке доклада на практическое занятие желательно заранее обсудить с преподавателем перечень используемой литературы, за день до практического занятия предупредить о необходимых для предоставления материала технических средствах, напечатанный текст доклада предоставить преподавателю.

Если при изучении отдельных вопросов возникнут трудности, студент может обратиться к преподавателю за консультацией (устной или письменной).

Таим образом, значительную роль в изучении предмета выполняют практические занятия, которые призваны, прежде всего, закреплять теоретические знания, полученные в ходе прослушивания и запоминания лекционного материала, ознакомления с учебной и научной литературой, а также выполнения самостоятельных заданий. Тем самым практические занятия способствуют получению наиболее качественных знаний, помогают приобрести навыки самостоятельной работы.

Практические занятия:

Тема 1. История развития инклюзивного образования детей с ОВЗ

1. История инклюзивного образования за рубежом.
2. Особенности становления интегрированного и инклюзивного образования в РФ.
3. Современное состояние инклюзивной практики в РФ и Амурской области.

Тема 2. Нормативно-правовая база получения образования детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами в образовательных организациях

1. Основные нормативно-правовые документы, регламентирующие реализацию инклюзивного образования (международные, федеральные, правительственные, ведомственные, региональные).
2. Практика защиты прав детей с ОВЗ и инвалидностью.
3. Обязанности образовательных организаций по созданию инклюзивной среды.

4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ и его положения в отношении инклюзивного образования.

Тема 3. Создание специальных условий получения образования для обучающихся с ОВЗ

1. Понятие специальные условия и зависимость реализации особых образовательных потребностей от качества созданных условий.

2. Требования к специальным условиям в контексте средового подхода и безбарьерного пространства.

3. Технические условия создания инклюзивной среды.

Тема 4. Реализация АООП и индивидуального учебного плана учащегося с ОВЗ в образовательной организации с учетом рекомендаций ПМПК

1. Адаптированная образовательная программа как условие реализации особых образовательных потребностей.

2. Механизмы реализации требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью.

3. Сложности реализации АООП на уровне отдельных образовательных организаций.

Тема 5. Модели и технологии психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования

1. Вариативность моделей психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ (с нарушениями слуха, зрения, интеллекта, опорно-двигательного аппарата, речи, расстройствами аутистического спектра).

2. Технологии реализации инклюзивного образования и сопровождения: проведение междисциплинарных консилиумов специалистов; оценка особенностей и уровня развития ребенка, с выявлением причин и механизмов его проблем; оценка внутригрупповых взаимоотношений, для решения задач сопровождения всех субъектов инклюзивного образовательного пространства.

3. Специфика технологий инклюзивной практики на разных уровнях образования и в отношении различных возрастных групп: технологии инклюзии в системе дошкольного образования и воспитания; технологии инклюзии в условиях НОО и СОО; технологии инклюзивного образования в СПО и высшей школе.

4. Инновационные технологии, реализующие комплексный разноуровневый характер сопровождения участников инклюзивного педагогического процесса: технология адаптации ребенка к новой образовательной среде; технология сопровождения педагога; технология помощи ребенку в процессе обучения; технология взаимодействия с семьей.

5. Виды (направления) комплексного сопровождения в контексте технологий инклюзивного образования: диагностика (индивидуальная и групповая (скрининг)); консультирование (индивидуальное и групповое); развивающая работа (индивидуальная и групповая); коррекционная работа (индивидуальная и групповая); психологическое просвещение и образование (повышение психолого-педагогической компетентности администрации, педагогов, родителей).

Тема 6. Организационные модели деятельности ПМПК

1. Цели, задачи ПМПК, состав специалистов.

2. Принципы организации деятельности ПМПК.

3. Функции ПМПК.

4. Организация приема детей в условиях ПМПК.

5. Направление в ПМПК.

6. Рекомендации ПМПК как возможность учета всех индивидуальных и образовательных особенностей детей с ОВЗ и инвалидностью.

Тема 7. Развитие и коррекция детей с особыми образовательными потребностями в системе дополнительного образования

1. Специфика дополнительного образования в РФ: нормативное обеспечение, цели, задачи, функции и результаты.
2. Краткая история развития системы дополнительного образования в РФ.
3. Возможности дополнительного образования в реализации потребностей детей с ОВЗ.
4. Современные практики включения детей с ОВЗ и инвалидностью в образовательное пространство и систему ОО, реализующих программы дополнительного образования.
5. Критерии доступности дополнительного образования для детей с ОВЗ и инвалидностью.
6. Позитивный опыт реализации дополнительных образовательных услуг для детей с особыми образовательными потребностями.

6.3 Лабораторные занятия:

Тема 2. Нормативно-правовая база получения образования детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами в образовательных организациях

Задания:

1. Актуализируйте информацию о содержании нормативно-правовых актов, лежащих в основе инклюзивной практики, подготовьте их аннотацию;
2. Используя Интернет-источники, образование в зарубежных странах (на выбор), подготовьте их аннотации. Сравните законодательную базу в области образования в РФ и в зарубежных странах: определите общие подходы и специфику;
3. Повторив материалы лекции и практического занятия, сформулируйте вопросы от имени: руководителя учреждения, педагога, родителя, воспитывающего ребенка с ОВЗ, родителя, воспитывающего ребенка, не имеющего отклонения в развитии в отношении особенностей инклюзивного образования и нормативного обеспечения этого процесса.
4. Подготовьте материалы для «юридической консультации» педагогов и родителей;
5. Определите перечень ОО для развития инклюзивной практики в Амурской области;
6. Подготовьтесь к дискуссии по проблемам реализации права лиц с ОВЗ на образование в Амурской области и РФ.

Тема 3. Создание специальных условий получения образования для обучающихся с ОВЗ

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

Тема 4. Реализация АОП и индивидуального учебного плана учащегося с ОВЗ в образовательной организации с учетом рекомендаций ПМПК

1. На основе анализа литературы, выделите концептуальные положения и принципы реализации образовательной инклюзии.

2. Изучив работы Л.С. Выготского, А. Адлера, подготовьтесь к дискуссии о вкладе положений их теории в современное понимание проблем ОВЗ.

3. Охарактеризуйте цели и задачи инклюзивного образования для разных субъектов образовательного процесса.

4. Определите и обоснуйте условия организации и внедрения инклюзивной практики в ОО;

Тема 5. Модели и технологии психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования

1. Сконструируйте модель практикой инклюзии на базе ОО.

2. Познакомьтесь с опытом организации инклюзивного образования в условиях ОО конкретной ОО г.Благовещенска или Амурской области (допускается использовать ОО домашнего региона), составьте вопросы и проведите опрос (интервью) руководителей данных ОО, педагогов, родителей, детей по интересующим вас вопросам относительно реализации инклюзивной практики;

3. Обобщите полученные данные, подготовьте сообщение по результатам работы;

4. Проанализируйте имеющиеся инклюзивной практики в ОО (сформулируйте рекомендации по улучшению условий, обеспечивающих реализацию образовательных потребностей детей в данных учреждениях);

5. Сконструируйте модель инклюзивной практики, реализуемой на базе данных ОО.

Тема 6. Организационные модели деятельности ПМПК

1. Посетите занятия в детском саду, школе, опишите технологии проведения (работу педагога, деятельность детей на занятии, предлагаемые задания, последовательность, формы и приемы взаимодействия).

2. Познакомьтесь с работой психолога, социального педагога, тьютора в ОО, опишите технологию деятельности по сопровождению участников образовательного процесса; сформулируйте рекомендации; изучите программы обучения (воспитания), реализуемые в ОО и отметьте каким образом учитываются и реализуются в данной ОО рекомендации ПМПК.

3. Познакомьтесь с индивидуальными образовательными маршрутами, составленными для детей с ОВЗ, проанализируйте предлагаемую ребенку помощь.

4. Выберите из методических пособий описание технологии занятий специалистов в инклюзивной группе, проанализируйте особенности работы.

5. Разработайте собственное занятие с детьми в инклюзивной группе с учетом требований ПМПК, зафиксированных в индивидуальном заключении ребенка; по согласованию с педагогом, проведите занятие или элемент занятия, проанализируйте свою работу, результатами поделитесь в группе.

6. Используя Интернет-источники, представьте опыт и технологии инклюзивного образования студентов в высшей школе; поинтересуйтесь, какие имеются условия для обучения лиц с ОВЗ здоровья в нашем университете (сколько и на каких факультетах обучаются студенты, какие им предложены формы обучения, какие реализуются способы поддержки студентов в процессе образования); сформулируйте рекомендации.

Тема 7. Развитие и коррекция детей с особыми образовательными потребностями в системе дополнительного образования

1. Обозначьте проблемы целеполагания в современной системе дополнительного образования в РФ и педагогической науке и практике в целом; определите критерии и требования к постановке целей дополнительного образования; проанализируйте цели инклюзивного образования, определите степень их достижения в современной образовательной практике.

2. Выделите критерии и параметры оценки результатов инклюзивной практики:

определите способы диагностики личности (познавательной сферы и социальных умений детей дошкольного, младшего школьного, подросткового возраста);

диагностика инклюзивной образовательной среды (согласно ее параметрам); изучения внутригрупповых отношений;

диагностики профессионализма педагога, работающего в инклюзивной группе; диагностика родительской компетентности;

используя методы педагогического наблюдения, методики диагностики личности ребенка и внутригрупповых отношений, выявите особенности развития ребенка с ОВЗ в условиях инклюзивного образования; по результатам диагностики подготовьте сообщения, выделив достижения и затруднения детей, предложите способы помощи.

опишите комплекс компетенций, необходимых педагогу дополнительного образования для работы с детьми с ОВЗ ;

выделите затруднения педагогов дополнительного образования, реализующих практику инклюзии, определите способы их преодоления;

выявите трудности родителей, сопровождающих дополнительное образование образование детей с ОВЗ в условиях инклюзии, определите способы поддержки родителей;

сформулируйте рекомендации по оценке практики образовательной инклюзии в условиях дополнительного образования;

3. Определите роль дополнительного образования в социализации и самореализации детей с ОВЗ.

4. Проанализируйте имеющийся в регионе опыт деятельности специалистов дополнительного образования с детьми и подростками с особыми образовательными потребностями.

3. МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Для работы со студентами рекомендуют к применению следующие формы самостоятельной работы.

Работа с литературой

Важной составляющей самостоятельной внеаудиторной подготовки является работа с литературой ко всем занятиям: семинарским, практическим, при подготовке к зачетам, экзаменам, тестированию, участию в научных конференциях.

Один из методов работы с литературой – повторение: прочитанный текст можно заучить наизусть. Простое повторение воздействует на память механически и поверхностно. Полученные таким путем сведения легко забываются.

Более эффективный метод – метод кодирования: прочитанный текст нужно подвергнуть большей, чем простое заучивание, обработке. Чтобы основательно обработать информацию и закодировать ее для хранения, важно провести целый ряд мыслительных операций: прокомментировать новые данные; оценить их значение; поставить вопросы; сопоставить полученные сведения с ранее известными. Для улучшения обработки информации очень важно устанавливать осмысленные связи, структурировать новые сведения.

Изучение научной учебной и иной литературы требует ведения рабочих записей. Форма записей может быть весьма разнообразной: простой или развернутый план, тезисы, цитаты, конспект.

План – структура письменной работы, определяющая последовательность изложения материала. Он является наиболее краткой и потому самой доступной и распространенной формой записей содержания исходного источника информации. По существу, это перечень основных вопросов, рассматриваемых в источнике. План может быть простым и развернутым. Их отличие состоит в степени детализации содержания и, соответственно, в объеме.

Выписки представляют собой небольшие фрагменты текста (неполные и полные предложения, отделы абзацы, а также дословные и близкие к дословным записи об излагаемых в нем фактах), содержащие в себе квинтэссенцию содержания прочитанного. Выписки представляют собой более сложную форму записи содержания исходного источника информации. По сути, выписки – не что иное, как цитаты, заимствованные из текста. Выписки позволяют в концентрированной форме и с максимальной точностью воспроизвести наиболее важные мысли автора, статистические и даталогические сведения.

Тезисы – сжатое изложение содержания изученного материала в утвердительной (реже опровергающей) форме. Отличие тезисов от обычных выписок состоит в том, что тезисам присуща значительно более высокая степень концентрации материала. В тезисах отмечается преобладание выводов над общими рассуждениями. Записываются они близко к оригинальному

тексту, т.е. без использования прямого цитирования.

Аннотация – краткое изложение основного содержания исходного источника информации, дающее о нем обобщенное представление. К написанию аннотаций прибегают в тех случаях, когда подлинная ценность и пригодность исходного источника информации исполнителю письменной работы окончательно неясна, но в то же время о нем необходимо оставить краткую запись с обобщающей характеристикой.

Резюме – краткая оценка изученного содержания исходного источника информации, полученная, прежде всего, на основе содержащихся в нем выводов. Резюме весьма сходно по своей сути с аннотацией. Однако, в отличие от последней, текст резюме концентрирует в себе данные не из основного содержания исходного источника информации, а из его заключительной части, прежде всего выводов. Но, как и в случае с аннотацией, резюме излагается своими словами – выдержки из оригинального текста в нем практически не встречаются.

Конспект представляет собой сложную запись содержания исходного текста, включающая в себя заимствования (цитаты) наиболее примечательных мест в сочетании с планом источника, а также сжатый анализ записанного материала и выводы по нему.

При выполнении конспекта требуется внимательно прочитать текст, уточнить в справочной литературе непонятные слова и вынести справочные данные на поля конспекта. Нужно выделить главное, составить план. Затем следует кратко сформулировать основные положения текста, отметить аргументацию автора. Записи материала следует проводить, четко следуя пунктам плана и выражая мысль своими словами. Цитаты должны быть записаны грамотно, учитывать лаконичность, значимость мысли.

В тексте конспекта желательно приводить не только тезисные положения, но и их доказательства. При оформлении конспекта необходимо стремиться к емкости каждого предложения. Мысли автора книги следует излагать кратко, заботясь о стиле и выразительности написанного. Число дополнительных элементов конспекта должно быть логически обоснованным, записи должны распределяться в определенной последовательности, отвечающей логической структуре произведения. Для уточнения и дополнения необходимо оставлять поля. Необходимо указывать библиографическое описание конспектируемого источника.

Самостоятельная работа студентов является обязательной для каждого студента, а её объём определяется учебным планом. Формы самостоятельной работы студентов определяются содержанием учебной дисциплины, степенью подготовленности студентов.

Самостоятельная работа – одна из важнейших форм овладения знаниями. Самостоятельная работа включает многие виды активной умственной деятельности студента: слушание лекций и осмысленное их конспектирование, глубокое изучение источников и литературы, консультации у преподавателя, написание реферата, подготовка к практическим занятиям, экзаменам, самоконтроль приобретаемых знаний и т.д.

Изучение дисциплины следует начинать с проработки настоящей рабочей программы, особое внимание уделяя целям и задачам, структуре и содержанию курса.

Тематика заданий для самостоятельной работы включает в себя вопросы для самостоятельной работы и задания для самостоятельной работы.

Задания для самостоятельной работы:

1. Составление схемы (таблицы) на тему: «Этапы становления инклюзивного образования».
2. Письменная работа «Современная инклюзия в России: миф или реальность?!», в качестве основы использовать современные репортажи СМИ и информацию роликов Ютуба.