



Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»

С.Н. Испулова
Е.В. Олейник

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Утверждено Редакционно-издательским советом университета
в качестве учебного пособия*

Магнитогорск
2019

УДК 541.18 (075.8)
ББК 567.76я3

Рецензенты:

кандидат педагогических наук,
заместитель директора
МУ «Комплексный центр социального обслуживания населения»
Правобережного района» г. Магнитогорска
Н.Ю. Андрусяк

кандидат педагогических наук, доцент,
заведующая кафедрой дошкольного и специального образования,
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический
университет им. Г.И. Носова»
Л.Н. Санникова

Испулова С.Н., Олейник Е.В.

Организация инклюзивного образования [Электронный ресурс] : учебное пособие / Светлана Николаевна Испулова, Елена Викторовна Олейник ; ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова». – Электрон. текстовые дан. (1,76 Мб). – Магнитогорск : ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова», 2019. – 1 электрон. опт. диск (CD-R). – Систем. требования : IBM PC, любой, более 1 GHz ; 512 Мб RAM ; 10 Мб HDD ; MS Windows XP и выше ; Adobe Reader 8.0 и выше ; CD/DVD-ROM дисковод ; мышь. – Загл. с титул. экрана.

ISBN 978-5-9967-1447-6

Пособие составлено в соответствии с типовой программой дисциплины «Организация инклюзивного образования». Содержит краткое изложение организационно-методических основ инклюзивного образования: «Методологические и теоретические основы инклюзивного образования», «Нормативно-правовые основы организации инклюзивного образования», «Организация инклюзивной школы». По каждому разделу разработаны практические задания и тесты. Пособие снабжено глоссарием.

Пособие предназначено для студентов направлений подготовки 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование» (профили: Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ и Психолого-педагогическое сопровождение детей и их семей), 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» (профили: Психология и педагогика дошкольного образования и Психологическое сопровождение образования), 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки) (профиль: Дошкольное образование и иностранный язык), 39.03.02. Социальная работа (профиль: Социальная защита и социальное обслуживание семей и детей).

УДК 541.18 (075.8)
ББК 567.76я3

ISBN 978-5-9967-1447-6

© Испулова С.Н., Олейник Е.В., 2019

© ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова», 2019

Содержание

ВВЕДЕНИЕ	4
РАЗДЕЛ 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	5
РАЗДЕЛ 2. НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	26
РАЗДЕЛ 3. ОРГАНИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЫ	47
ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ	80
ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ	92
ГЛОССАРИЙ	113
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	125
Приложение 1	129
Приложение 2	131

ВВЕДЕНИЕ

Учебное пособие «Организация инклюзивного образования» предназначено для студентов, обучающихся по следующим направлениям подготовки 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование» (профили: Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ и Психолого-педагогическое сопровождение детей и их семей), 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» (профили: Психология и педагогика дошкольного образования и Психологическое сопровождение образования), 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки) (профиль: Дошкольное образование и иностранный язык), 39.03.02. Социальная работа (профиль: Социальная защита и социальное обслуживание семей и детей).

Целями освоения дисциплины «Организация инклюзивного образования» являются:

- сформировать целостную систему знаний в области организации инклюзивного образования;
- познакомить студентов с нормативно-правовыми нормами, которыми регулируется организация инклюзивного образования;
- научить студентов применять в практической деятельности нормативные акты, регулирующие инклюзивное образование.

Учебное пособие состоит из трех разделов:

- Методологические и теоретические основы инклюзивного образования;
- Нормативно-правовые основы организации инклюзивного образования;
- Организация инклюзивной школы.

В каждом из разделов представлен научно-теоретический материал, сопровождаемый иллюстрациями. По каждому из разделов разработаны практические занятия и тестовые задания.

Учебное пособие оснащено глоссарием и библиографическим списком.

РАЗДЕЛ 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Тема 1. Инклюзивное образование: содержание понятия, методологические основы

1.1. Понятие и сущность инклюзивного образования

Этимология понятий интеграция, инклюзия, определение их содержательного поля. Категория инклюзии в философской, юридической, социологической, психологической и педагогической научной литературе: вариативность подходов и терминов.

Инклюзивное образование как предмет психолого-педагогических исследований. Актуальность развития инклюзивной практики в России.

Содержание лекции.

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



Рис. 1. Совместное обучение

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

К началу XXI века за рубежом интеграция в широком социально-философском смысле понимается как форма бытия, совместной жизни обычных людей и людей с ограниченными возможностями здоровья, что

предусматривает осуществление неограничиваемого участия человека с особыми потребностями во всех социальных процессах, на всех ступенях образования, в процессе досуга, на работе, в реализации различных социальных ролей и функций, причем это право законодательно закреплено в большинстве развитых стран мира.

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

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

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

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

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

Термин «инклюзивное образование» является более современным, отражающим новый взгляд не только на систему образования, но и на место человека в обществе. Инклюзия предполагает решение проблемы образования детей с ограниченными возможностями за счет адаптации образовательного пространства, школьной среды к нуждам каждого ребенка, включая

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

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



Рис. 2. Инклюзивная школа

Введение инклюзивного обучения рассматривается как высшая форма развития образовательной системы в направлении реализации права человека на получение качественного образования в соответствии с его познавательными возможностями и адекватной его здоровью среде по месту жительства. Инклюзивное обучение и воспитание – это долгосрочная стратегия, рассматриваемая не как локальный участок работы, а как системный подход в организации деятельности общеобразовательной системы по всем направлениям в целом. Инклюзивная форма обучения касается всех субъектов образовательного процесса: детей с ограниченными возможностями здоровья и их родителей, нормально развивающихся учащихся и членов их семей, учителей и других специалистов образовательного пространства, администрации, структур дополнительного образования. Поэтому деятельность

общеобразовательного учреждения должна быть направлена не только на создание специальных условий для обучения и воспитания ребенка с ОВЗ, но и на обеспечение взаимопонимания как между педагогами (специалистами в области коррекционной и общей педагогики), так и между учащимися с ОВЗ и их здоровыми сверстниками.



Рис. 3. Организация инклюзивного образования

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

1.2. Методологические основания педагогики инклюзии



Рис. 4. Педагог инклюзивной школы

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

Междисциплинарный характер методологии построения инклюзивного образования.

Содержание лекции.

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

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

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

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

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

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

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

Большинство современных исследований в области педагогики строятся на емких и в то же время взаимообогащающих друг друга научных подходах:

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

Системный подход позволяет раскрыть системные свойства педагогического процесса, дает возможность многопланового понимания происходящих процессов в условиях инклюзии, понять связи и механизмы взаимоотношений subsystem, находящихся в развитии, а также осмыслить возможности педагогической компенсации возникающих рисков и противоречий, безусловно возникающих при внедрении инновационных процессов. Системность – одна из ключевых характеристик педагогических явлений и процессов (Беспалько В.П., Данилов М.А., Ильина Т.А., Андреев В.И.). Системный подход позволяет моделировать педагогический процесс с учетом таких свойств как целостность, структурность, иерархичность, взаимозависимость системы и среды (Андреев В.И., 2003). Образование является сложной, одновременно и устойчивой, и динамической системой, характеризуемой большим количеством параметров и связей. В последние десятилетия оно функционирует в режиме постоянных глобальных изменений, обусловленных как внешними, так и внутренними требованиями. Нововведения – закономерность развития любой системы, вызывающие рассогласованность, расхождение уже сложившихся ее подструктур. Согласно положениям системного анализа, при внедрении инновации необходимо обеспечить, чтобы новая модель была согласована с культурной средой, в которой ей предстоит функционировать, входила бы в эту среду не как чужеродный элемент, а как естественная составная часть (Перегудов Ф.И., Тарасенко Ф.П., 1989). Также вероятно, что и в самой среде должны быть созданы предпосылки, обеспечивающие функционирование будущей модели. Таким образом, не только модель должна приспосабливаться к среде, но и среда необходимо

приспосабливать к модели будущей системы (Новиков А.М., 2002). В контексте исследования и моделирования педагогического процесса на инновационной основе необходимо учитывать указанное свойство ингерентности: в рамках инклюзивного педагогического процесса будут полноценно решаться поставленные задачи при условии подготовки образовательной системы к реализации инновации, если образовательная среда будет гармонично включать детей с особыми образовательными потребностями, а не отторгать их. Для этого необходимо, чтобы педагоги научились строить собственную деятельность в условиях инновационных требований педагогического процесса. С другой стороны, модель должна содержать механизмы адаптации к условиям образовательной среды массового образовательного учреждения. Последнее может быть обеспечено такими условиями, как: готовность и способность родителей ребенка с ограниченными возможностями включаться в образовательный процесс, обеспечение разноуровневого сопровождения развития ребенка в массовом образовательном учреждении, оказание специальной поддержки педагогов массового учреждения в процессе взаимодействия с особым ребенком. Применение системного подхода дает возможность многопланового понимания происходящих процессов в условиях внедрения инклюзии, выявления и обоснования связей, механизмов деятельности субсистем, находящихся в развитии, а также осмысления условий педагогической компенсации рисков и противоречий, безусловно возникающих при внедрении инновационных процессов в образовательную систему.

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

Для педагогики инклюзии предлагаемая интегративная социально-педагогическая парадигма оказывается ценной, прежде всего, с точки зрения

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

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

Рассмотрение воспитания как способа бытия создает предпосылки для перехода от «педагогике мероприятий» к «педагогике бытия», позволяет обогатить понятийный аппарат путем включения в него антропологических понятий – «смысл жизни», «связность жизни», «неустойчивые формы бытия», «антропологическое время», «антропологическое пространство», «душа», «дух» и др. Осмысление данных понятий позволит существенно обогатить педагогику инклюзии, определить основы построения социальной среды, ориентированной на субъектность личности. Особую ценность представляют положения педагогической антропологии, сфокусированные на обосновании путей раскрытия сущностных сил ребенка, характеристике такого пространства отношений, которое бы способствовало познанию ребенком самого себя и достижению гармонии с окружающими. Ведущие антропологические принципы, предполагающие ориентированность образования на духовные силы ребенка, веру в его возможности созвучны идеям педагогики инклюзии, исключая «дефектоориентированность» во взгляде на человека.

Социально-реабилитационный эффект инклюзивного образования начинается с «запуска» детской активности в процессе освоения социальной действительности, которая позволит ребенку овладевать физическими и социальными условиями своей жизни, психологически перерабатывать события, происходящие вокруг него, при этом не только адаптируясь к социуму, но и изменяя его. Антропоцентризм для педагога является отправным пунктом работы с бесконечным множеством человеческих миров. Задача воспитателя на каждом возрастном этапе – не перевести возможно скорее ребенка на следующий этап, а поддержать становление его внутреннего мира, укрепить эту позицию, не спешить развить ее до следующей, «более прогрессивной» позиции и не сменить ее другой позицией. Толерантность, признание самоценности другой самости, открытость к диалогу мало присуща современной российской педагогической действительности. Антропологический подход дает понимание того, что детство и есть жизнь, и его не следует подменять искусственными, привнесенными в него «методами», «формами» и «мероприятиями». Сама жизнь с ее радостями и огорчениями, встречами и расставаниями, любовью и разочарованием – есть неисчерпаемый источник воспитательных средств, путь перехода от педагогики мероприятий к педагогике бытия. Одной из основных идей, определяющих направленность философско-педагогического антропологического знания, является идея диалога. Педагогическая антропология является диалогичной по своей природе и рассматривает не только последствия тех или иных событий, происходящих с ребенком, а и сами эти события, закономерности их протекания, реализацию или изменение личностных смыслов, определяющих суждения и поступки человека. Педагогическая антропология рассматривает ребенка в диалоге с «другим», в качестве которого может выступать учитель, родители, другой ученик, автор текста или весь класс, если им свойственны отличительные черты субъекта (Богомолова Л.И.). Диалогичность педагогических интеракций позволяет ребенку быть здесь-и-сейчас таким, какой он есть и открывает путь принятия себя и другого не через призму ущербности, а доверия к себе, к своему внутреннему миру и миру другого человека. Достижение доверия – основа жизнеутверждающей стратегии человека, фундамент которой закладывается в детстве через приобретаемый опыт социальных отношений. Современная система образования неохотно впитывает в себя идеи вариативности и диалога как педагогического принципа, отвечающего индивидуальности ребенка. Следовательно, мировоззренческое изучение проблем развития инклюзии как нового качества образования особо актуально и требует применения антропологического подхода.

Построение педагогического процесса как диалога между участниками образовательного пространства предполагает высокий уровень профессиональной компетентности педагога, поэтому особую ценность для исследования и моделирования инклюзивных процессов приобретает компетентностный подход в образовании. Компетентностный подход – относительно новый ракурс исследования проблем образования. Понятия

«компетентность», «компетенция», «компетентностный подход» как системно-образовательные и педагогические категории вошли интенсивно в понятийный аппарат наук об образовании в связи с вхождением российской системы образования в «Болонское движение» как своего рода инструмент усиления социального диалога высшей школы с миром труда. Возникла необходимость осмысления места и роли компетентностного подхода с позиций уже разработанных в отечественной образовательной практике системологического, системодействительностного и знаниецентрического подходов (Субетто А.И., Байденко В.И.). Разнообразие смыслов и содержательных характеристик указанных понятий сходятся в попытке представить образование человека не только в контексте усвоения суммы знаний и умений, но и в контексте его социализации в обществе, с позиции овладения им традиций профессиональной культуры, позволяющей взаимодействовать с окружающим миром, развивать свои способности, реализовывать себя и быть успешным (Хуторской А.В., Старова Н.М.). Компетентность есть мера актуализации компетенций в процессе их развития, связанной с самоактуализацией личности выпускника в соответствующих видах деятельности (Субетто А.И.). Многочисленные исследования профессиональной педагогической деятельности в ракурсе компетентностного подхода, убеждают в том, что он стал неотъемлемой частью общей стратегии развития и осмысления проблем современного образования, позволяет представить результаты профессиональной подготовки педагога в качестве системно-интегративных свойств, обеспечивающих успешное решение профессиональных задач. Компетентностный подход импонирует и в том, что его рассматривают как фундамент происходящих изменений в образовательной системе, как ресурс качественного развития профессионализма, качества образования в целом. Осуществление инклюзивной практики связано с выделением и содержательным описанием компетентности педагога как совокупности личностных и профессиональных качеств, актуализируемых именно в инновационных условиях инклюзивной среды, позволяющих ему успешно решать задачи, связанные с организацией обучения и воспитания всех без исключения детей с учетом специфики их образовательных потребностей. Современной инклюзивной школе нужен учитель – профессионал с развитой гуманной позицией, владеющий вариативными, индивидуальными стратегиями обучения, умеющий работать в команде, способный к освоению нового. Взаимообусловленность уровня профессиональной деятельности педагога как субъекта образовательной практики и ребенка как субъекта саморазвития давно доказано в акмеологии. Компетенции педагога выступают средством и условием развития компетенций его учеников. Для осмысления практики инклюзии, это значимо в связи с проблемами личностного и профессионального становления людей с ограниченными возможностями здоровья, вопросами качества их жизни, трудоустройства, предотвращения маргинальности. Модель выпускника инклюзивной школы (совокупность компетенций как результатов образования), вопросы о критериях и параметрах его готовности к жизни, к продолжению

образования являются, пожалуй, одной из проблемных и неразработанных тем. Значимость компетентностного подхода видится нам, прежде всего, в его функциональности, ориентированности на открытость образовательной системы к потребностям социума.

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

Системный, синергетический, компетентностный подходы более ценны в их инструментальном значении, обращенности к процессуальным характеристикам, проникновении в структуру, функции систем, подсистем, их взаимосвязей, к их внутренней природе. В поиске и обосновании инструментов и механизмов целенаправленного построения инклюзивной теории и практики, данные подходы приобретают принципиальное значение. Уникальность и самодостаточность каждого из подходов позволяет через их призму и с их позиций одновременно исследовать и строить инклюзивную практику как целостную систему, и как совокупность подсистем и функций. Изучение отдельных компонентов и сторон инклюзивного образования обращает нас к определенной парадигме. Так синергетический подход позволяет дать объяснение зарождению и развитию в современной социальной системе инклюзивных процессов, обозначить параметры самоизменения образовательной практики, выделить риски рассогласования и структурных перестроек компонентов современного образования. Компетентностный подход позволяет представить взаимообусловленность профессиональной деятельности педагога как субъекта инклюзивной практики и ребенка как субъекта саморазвития. Системный подход выступает для современных исследований фундаментом и универсальной технологией анализа изучаемых объектов и процессов, позволяет обозначить их как целостные, развивающиеся системы, включающие многообразие взаимосвязей как внутри системы, так и за ее пределами, обуславливающие ее целенаправленное функционирование.

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

Инклюзивные процессы в образовании становятся объектом междисциплинарных исследований. Обострение интереса к новому термину, его содержанию, практике, реализуемой за рубежом с 40-х годов XX века, для отечественной науки не случайно и означает попытку осмысления происходящего движения в стране, проводимых государством социальных и

образовательных реформ, изменения менталитета людей и другое. Следствием многоаспектной рефлексии обществом самого себя выступает рождение и разработка многочисленных категорий, в которых обозначаются моменты изменений. Например, актуальными для современной педагогической теории наряду с инклюзией, являются понятия поликультурное образование, интегративное образование, инновационное образование, постнеклассическое образование и др. Каждая из категорий, несомненно, пройдет «проверку временем», а их разработка внесет существенный вклад в построение стратегии и вектора системных преобразований в обществе. Общий смысл поиска заключен, на наш взгляд, в движении к человеку, к ребенку как самодостаточному субъекту и конечной цели любых реформ и изменений. Объединяющей тенденцией поиска выступает желание уйти от прежней парадигмы, ориентированной на знаниевый подход, на «средние» способности и возможности ребенка, на приоритет развития познавательных процессов в ущерб нравственным, гуманным ориентирам. Это также попытка расставить акценты в вопросе о том, куда и к каким результатам движется современная система образования, какое в ней отводится место ребенку, педагогу, их взаимоотношениям и позициям в образовательном процессе.

Тема 2. Инклюзивная образовательная среда

2.1. Понятие и сущность инклюзивной образовательной среды

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

Содержание лекции.

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

характеристик среды, достаточных и благоприятных для социализации и образования ее участников. Рассмотрим понятие и сущность категории «образовательная среда».

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

Структуру образовательной среды представляют:

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

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

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

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

К условиям организации инклюзивной образовательной среды мы относим следующее.

•Преемственность дошкольного и школьного образования на уровне дидактических технологий, образовательных программ, воспитательного пространства учреждений). Создание гибкой и вариативной организационно-методической системы, адекватной образовательным потребностям детей с различными возможностями обеспечивается преемственностью систем дошкольного и школьного образования. Совместная деятельность специалистов детского сада и школы осуществляется как сотрудничество по выработке совместных решений в сфере создания педагогических условий инклюзии. Сотрудничество осуществляется в следующих формах: совместное проведение педагогических советов и совещаний, родительских собраний, воспитательных мероприятий, занятий в школе будущего первоклассника.

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

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

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

Виды (направления) комплексного сопровождения:

- профилактика;
- диагностика (индивидуальная и групповая (скрининг));
- консультирование (индивидуальное и групповое);
- развивающая работа (индивидуальная и групповая);
- коррекционная работа (индивидуальная и групповая);
- психологическое просвещение и образование (повышение психолого-педагогической компетентности учащихся, администрации, педагогов, родителей).

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

Техническое обеспечение образовательного процесса как параметр безбарьерной среды. Для различных категорий детей предполагаются специальные технические средства (например, для детей с нарушенным слухом характеристики безбарьерной среды определяются наличием индивидуальных слуховых аппаратов (или кохлеарных имплантов), FM-систем, а также внедрением компьютерных технологий в учебный процесс, облегчающих

освоение образовательной программы; для детей с нарушенным зрением необходимо повышенная освещенность (не менее 1000 люкс) или местное освещение не менее 400-500 люкс, оптические средства – лупы, специальные устройства для использования компьютера, телевизионные увеличители, аудиооборудование для прослушивания «говорящих книг», учебные материалы с использованием шрифта Брайля).

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

- Раннее включение в инклюзивную среду. Это обеспечивает возможность абилитации, то есть первоначального формирования способностей к социальному взаимодействию.

- Коррекционная помощь. Ребенок с нарушениями развития обладает компенсаторными возможностями, важно их «включить», опираться на них в построении образовательно-воспитательного процесса. Ребенок, как правило, быстро адаптируется к социальной среде, однако, он требует организации поддерживающего пространства и специального сопровождения (что также выступает в качестве условий, учитывающих его особые потребности).

- Индивидуальная направленность образования. Ребенок с нарушениями может осваивать общую для всех образовательную программу, что является важным условием его включения в жизнедеятельность детского коллектива. При необходимости разрабатывается индивидуальный образовательный маршрут в зависимости от особенностей, глубины дефекта и возможностей ребенка. Маршрут должен быть гибким, ориентироваться на зону ближайшего развития, предусматривать формирование речевых умений, основных видов познавательной деятельности соответственно возрасту, развитие социальных умений.

- Командный способ работы. Специалистам, педагогам, родителям необходимо работать в тесной взаимосвязи (по командному принципу), что предполагает совместное построение целей и задач деятельности в отношении каждого ребенка, совместное обсуждение особенностей ребенка, его возможностей, процесса его движения в развитии и освоении социально-педагогического пространства.

- Активность родителей, их ответственность за результаты развития ребенка. Родители являются полноправными членами команды, поэтому им должна быть предоставлена возможность принимать активное участие в обсуждении педагогического процесса, его динамики и коррекции.

- Приоритет социализации как процесса и результата инклюзии. Главным целевым компонентом в работе является формирование социальных умений ребенка, освоение им опыта социальных отношений. Ребенок должен научиться принимать активное участие во всех видах деятельности детей, не бояться проявлять себя, высказывать свое мнение, найти себе друзей; развивая межличностные отношения, научить других детей принимать себя таким, какой есть. А это, в свою очередь, возможно при достаточном уровне личностного и познавательного развития ребенка.

- Развитие позитивных межличностных отношений не является спонтанным процессом, это также выступает предметом специальной работы педагогов.

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



Рис.5. Инклюзивная образовательная среда

2.2. Организация образовательного процесса в условиях введения ФГОС для детей с ОВЗ

Основными эффектами внедрения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), определяющими его место и значение в общей системе образования РФ, являются:

- обеспечение доступности качественного образования всем категориям учащихся за счет сохранения и модернизации системы специального образования, системного становления инклюзивного образования, развития форм семейного образования школьников с ОВЗ;

- повышение инновационного потенциала базового образования обучающихся с ОВЗ, в том числе за счет реализации деятельностного, компетентностного, личностно-ориентированного, культуросообразного подхода в образовании, особого структурирования содержания образования, в том числе через выделение в качестве компонентов «академической грамотности» и «жизненной компетенции»;

- модернизация институтов системы образования РФ, усиление их роли и возможностей в обеспечении социального развития лиц с ОВЗ, повышения

конкурентоспособности выпускников, формирования комфортной социокультурной среды, в том числе и через изменение в подходах к внеурочной деятельности, к сетевому взаимодействию, к расширению зоны социальных контактов в образовании и к включению родителей в образование школьников;

- единение образовательного пространства РФ, обеспечение преемственности общего образования на разных его ступенях и вариантах, создание основы для разумной вариативности в содержании образования и путях его изучения школьниками с ОВЗ с учетом региональной специфики социокультурных потребностей;

- совершенствование профессиональной компетентности современных педагогов, создание центров методической поддержки, «комбинированных школ» и т.д.;

- формирование концептуальной основы для разработки нового поколения учебников и учебно-методических материалов, в том числе и на основе применения ИКТ, для обучения школьников с ОВЗ.

Сказанное явилось основой для разработки методических рекомендаций (далее, Рекомендаций) по внедрению ФГОС начального общего образования (далее ФГОС НОО) для обучающихся с ОВЗ.

Данные Рекомендации имеют целью представить возможные варианты деятельности образовательных организаций в период внедрения ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ:

- в условиях внедрения ФГОС НОО для глухих, слабослышащих, слепых, слабовидящих обучающихся, учащихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА), задержкой психического развития (ЗПР), тяжелыми нарушениями речи (ТНР) и расстройствами аутистического спектра (РАС);

- в условиях внедрения ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью.

Приведенные материалы могут быть рассмотрены как рекомендательные и примерные, поскольку реальная работа образовательной организации в названном направлении будет в значительной мере зависеть от региональной политики и особенностей социальной ситуации в месте организации образовательной деятельности.

Вместе с тем, целесообразно при введении ФГОС ОО для обучающихся с ОВЗ выстроить проектную ступенчатую модель, определяющую примерную последовательность и содержание действий по введению нового стандарта общего образования в работу образовательных организаций РФ. Такая модель, во-первых, должна подразумевать подготовительный и основной период. Во-вторых, каждый из этих периодов в свою очередь включает некоторый набор последовательных ступеней, предполагающих ряд действий, обеспечивающих достижение целевых ориентиров каждого из периодов. Решение о переходе на ФГОС принимается самим учреждением после детального самоанализа результатов подготовительного этапа и вынесения решения о готовности всех компонентов к реализации ФГОС. При этом необходимо учитывать сложившуюся

на территории Российской Федерации практику внедрения образовательных стандартов в процесс обучения.

В качестве основных ступеней реализации подготовительного периода проектной модели внедрения ФГОС для обучающихся с ОВЗ в практику работы образовательной организации могут выступать следующие организационно-содержательные мероприятия.

1. Создание рабочей группы по сопровождению внедрения ФГОС ОО для обучающихся с ОВЗ.

2. Анализ требований ФГОС к структуре, условиям и результатам освоения Программы обучающимися с ОВЗ. Определение проблемных точек, объема и характера (доработка, разработка заново, корректировка и пр.) необходимых изменений в существующее информационно-методическое оснащение, систему работы и потенциал образовательной организации.

3. Разработка необходимой документации. Приведение условий реализации к проектным требованиям. Обсуждение и утверждение документов в образовательной организации. Разработка Адаптированной основы образовательной программы, Программы коррекционной работы, Специальной индивидуальной образовательной программы и др.

4. Подготовка каждого члена педагогического коллектива к реализации ФГОС ОО для обучающихся с ОВЗ через разработку необходимого учебно-методического оснащения процесса обучения (рабочих программ, дидактических материалов и пр.) с учетом рекомендаций, разработанных рабочей группой и соответствующих внутренних локальных актов учреждения.

5. Мониторинг готовности образовательной организации к введению ФГОС и, при необходимости, получение лицензии на право осуществления образовательной деятельности. В соответствии с п. 28 Положения о лицензировании образовательной деятельности, утвержденного постановлением Правительства РФ от 18 октября 2000 года № 796, лицензирование деятельности образовательного учреждения по новым для него образовательным программам производится независимо от наличия у него лицензии на ведение образовательной деятельности по другим образовательным программам.

В приложении к лицензии указывается образовательная программа, по которой осуществляется обучение учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

В уставе образовательного учреждения должно быть закреплено право на ведение педагогической деятельности по ФГОС ОО для детей с ОВЗ и описаны формы организации данной работы.

Государственная аккредитация проводится в отношении образовательных организаций всех типов и видов (за исключением дошкольных образовательных учреждений), реализующих образовательные программы, к которым установлены ФГОС или ФГТ (за исключением основной общеобразовательной программы дошкольного образования), образовательные программы, которые разработаны в соответствии с образовательными

стандартами. Целью государственной аккредитации образовательного учреждения является подтверждение соответствия качества образования требованиям ФГОС или ФГТ.

В терминологии Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. образовательные программы для обучающихся с ОВЗ относятся к адаптированным образовательным программам. В соответствии с п. 28 ст. 2 Федерального закона № 273-ФЗ адаптированная образовательная программа – это образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц.

Закон выделил некоторые особенности при реализации этих образовательных программ. В частности, ч. 3 ст. 55 определяет особый порядок приема детей на обучение по рассматриваемым программам: только с согласия родителей (законных представителей) и на основании рекомендаций ПМПК.

Для отдельных категорий лиц, обучавшихся по адаптированным основным общеобразовательным программам, предусмотрен особый порядок выдачи документов об обучении. Часть 13 ст. 60 Федерального закона № 273-ФЗ говорит о том, что: «Лицам с ограниченными возможностями здоровья (с различными формами умственной отсталости), не имеющим основного общего и среднего общего образования и обучавшимся по адаптированным основным общеобразовательным программам, выдается свидетельство об обучении по образцу и в порядке, которые устанавливаются федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования».

Ч. 2 ст. 79 Федерального закона № 273-ФЗ напрямую говорит о том, что 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.

Часть 6 ст. 11 этого же закона определила, что в целях обеспечения реализации права на образование обучающихся с ОВЗ устанавливаются ФГОС или включаются в федеральные государственные образовательные стандарты специальные требования. А согласно ч. 7 ст. 12 организации, осуществляющие образовательную деятельность по имеющим государственную аккредитацию образовательным программам, разрабатывают образовательные программы в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами и с учетом соответствующих примерных основных образовательных программ.

Часть 1 ст. 92 Федерального закона № 273-ФЗ говорит о том, что государственная аккредитация образовательной деятельности проводится по

основным образовательным программам, реализуемым в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами, за исключением образовательных программ дошкольного образования.

Таким образом, адаптированные основные общеобразовательные программы являются предметом государственной аккредитации.

Особенности организации образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования для лиц с ОВЗ установлены разделом III Порядка организации и осуществления

образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования, утвержденного приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 30 августа 2013 г. № 1015.

Обучение по адаптированным основным образовательным программам может быть реализовано через обучение в специализированных образовательных организациях и систему инклюзивного (интегрированного) образования. Данное положение подтверждено ч. 5 ст. 79 Федерального закона № 273-ФЗ, где предусматривается создание органами государственной власти субъектов РФ отдельных организаций, осуществляющих образовательную деятельность по АООП 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, и ч. 4 рассматриваемой статьи, где говорится о возможности организации обучения детей с ОВЗ совместно с другими обучающимися, в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность. Позиция Минобрнауки России по проблеме сосуществования двух подходов к организации обучения детей с ОВЗ изложена в письме от 7 июня 2013 г. № ИР-535/07. И в том, и в другом случае учреждения должны получить государственную аккредитацию на АООП.

Согласно ч. 9 ст. 108 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» выданные до 1 сентября 2013 г. лицензии на осуществление образовательной деятельности и свидетельства о государственной аккредитации переоформляются в целях приведения образовательной деятельности в соответствие с новым Федеральным законом до

1 января 2016 года. Если переоформление лицензии и свидетельства о государственной аккредитации, вызваны исключительно приведением образовательной деятельности в соответствие с новым Федеральным законом (без проведения лицензирования или государственной аккредитации новых образовательных программ, либо новых мест осуществления образовательной деятельности), то названные процедуры осуществляется без проведения проверки соответствия образовательной организации лицензионным

требованиям и аккредитационной экспертизы соответственно. В остальных случаях данные мероприятия проводятся согласно установленному порядку.

Основной этап внедрения ФГОС ОО для обучающихся с ОВЗ предполагает следующие ступени.

1. Комплектование контингента учащихся с ОВЗ.
2. Информирование родителей об особенностях и перспективах обучения учащихся с ОВЗ. Заключение родительского договора.
3. Осуществление образовательной деятельности в рамках учебной и внеурочной работы.
4. Текущий мониторинг качества внедрения ФГОС ОО для обучающихся с ОВЗ и, при необходимости, проведение корректировочных мероприятий.

РАЗДЕЛ 2. НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Тема 1. Документы международного уровня

Организация инклюзивного образования в РФ обеспечивается посредством реализации ряда нормативно-правовых документов международного, федерального, регионального уровней. Вместе с тем, важную роль выполняют нормативные документы, такие как приказы, постановления, распоряжения, письма министерств и ведомств, указы и др.

Документами международного уровня являются:

1. Всеобщая Декларация прав человека (ООН, 1948)
2. Декларация прав ребенка (ООН, 1959)
3. Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования (ЮНЕСКО, 1960)
4. Декларация социального прогресса и развития (ООН, 1969)
5. Декларация о правах умственно отсталых лиц (ООН, 1971)
6. Декларация о правах инвалидов (ООН, 1975)
7. Конвенция о ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин (ООН, 1979)
8. Санбергская декларация (ЮНЕСКО, Торремолинос, Испания, 1981)
9. Всемирная программа действий в отношении инвалидов (ООН, 1982)
10. Конвенция о правах ребенка (ООН, 1989)
11. Всемирная декларация об образовании для всех – удовлетворение базовых образовательных потребностей (Всемирная конференция по образованию для всех, Джомтьен, Таиланд, 1990)
12. Стандартные правила ООН по обеспечению равных возможностей для инвалидов (ООН, 1993)
13. Саламанкская декларация о принципах, политике и практических действиях в сфере образования лиц с особыми потребностями (Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями, Саламанка, Испания, 1994)

14. Гамбургская декларация об обучении взрослых (V Международная конференция по образованию взрослых, Гамбург, Германия, 1997)

15. Дакарские Рамки действий. Образование для всех: выполнение наших общих обязательств (Всемирный форум по образованию, Дакар, Сенегал, 2000)

16. Конвенция о правах инвалидов (ООН, 2006)

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

Тема 2. Документы федерального уровня

Документами федерального уровня являются:

1. Конституция Российской Федерации – высший нормативный правовой акт РФ. Принята народом РФ 12.1993 г. Вступила в силу со дня официального опубликования 25.12.1993 г. Статья 43.

2. Закон от 12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» – является основным Федеральным законом, обеспечивающим образование лиц с ограниченными возможностями здоровья. Содержит ряд статей (2, 3, 5, 11, 42, 44, 55, 58, 60, 79 и др.), закрепляющих право детей на получение качественного образования в соответствии с имеющимися у них потребностями и возможностями.

3. Закон от 07.1998 г. № 124-ФЗ (ред. от 02.12.2013 г.) «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» – занимает центральное место в нормативно-правовом обеспечении образования. Устанавливает основные гарантии прав и законных интересов ребенка, предусмотренных Конституцией РФ. В законе выделены основные направления обеспечения прав ребенка, организационные основы гарантий прав ребенка, представлены государственные минимальные социальные стандарты основных показателей качества жизни детей, меры по защите прав ребенка на охрану здоровья, на отдых, на профессиональную подготовку и др.

4. Закон от 11.1995 г. № 181-ФЗ (ред. 04.01.1999 г.) «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» — определяет государственную политику в области социальной защиты инвалидов в Российской Федерации, целью которой является обеспечение инвалидам равных с другими гражданами возможностей в реализации гражданских, экономических, политических и других прав и свобод, предусмотренных Конституцией Российской Федерации.

5. Закон Российской Федерации от 03.05.2012 г. N 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов».

6. Приказ Министерства образования и науки РФ от 9 ноября 2015 г. N

1309 "Об утверждении Порядка обеспечения условий доступности для инвалидов объектов и предоставляемых услуг в сфере образования, а также оказания им при этом необходимой помощи" (с изменениями от 18 августа 2016 г.).

7. Приказ Министерства образования и науки РФ от 14 июня 2013 г. N 464 "Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам среднего профессионального образования".

8. Приказ Министерства образования и науки РФ от 5 апреля 2017 г. № 301 "Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры”.

9. Приказ министерства образования и науки РФ от 30 августа 2013 года N 1015 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования» (с изменениями на 17 июля 2015 года).

10. Методические рекомендации по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащённости образовательного процесса (утв. Министерством образования и науки РФ 8 апреля 2014 г. N АК-44/05вн).

11. Методические рекомендации по разработке и реализации адаптированных образовательных программ среднего профессионального образования.

12. Методические рекомендации об организации приема инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательные организации высшего образования (утв. Минобрнауки России 29.06.2015 N АК-1782/05).

13. Методические рекомендации по организации приемной кампании лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью на обучение по программам среднего профессионального образования и профессионального обучения.

*Локальные акты образовательной организации
в части включения ребенка с ОВЗ в учебно-воспитательный процесс*

В части организации обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, включая детей-инвалидов, в образовательной организации необходимо в Уставе предусмотреть основные положения, такие как: прием таких детей с учётом рекомендаций ПМПК (психолого-медико-педагогической комиссии) или для ребенка с инвалидностью – индивидуальной программы реабилитации, обучение на основании индивидуального учебного плана, адаптированной образовательной программы, создание специальных

образовательных условий, заключение договора с родителями, организация сетевого взаимодействия и др.).

Получение образования гражданами с ОВЗ и инвалидами Закон №273-ФЗ определяет, что учащийся с ОВЗ – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий (п. 16 ст. 2). Соответственно, и указания нового Закона в отношении образовательных гарантий лиц с ОВЗ достаточно четкие, и согласно п. 1 ч. 5 ст. 5 федеральными государственными органами, органами власти РФ и органами местного самоуправления создаются необходимые условия для:

- получения без дискриминации качественного образования,
- 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 и условия.

Эти условия должны в максимальной степени способствовать получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию лиц с ОВЗ, в том числе посредством организации инклюзивного образования (определение инклюзивного образования дается в соответствии с Законом №273-ФЗ, под инклюзивным образованием понимается обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей (п.27 ст.2). Более подробно содержание этого термина в Законе раскрывается следующими положениями:

1. Дети, находящиеся в организациях для детей-сирот, или осуществляющих лечение, оздоровление, отдых или социальное обслуживание, получают образование в указанных организациях, только если его получение не может быть организовано в общеобразовательных организациях;

2. Дети с ОВЗ принимаются на обучение по адаптированной основной общеобразовательной программе только с согласия родителей (законных представителей) и на основании рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии.

3. Образование обучающихся с ОВЗ может быть организовано как в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность, так и совместно с другими обучающимися (отметим, что новый Закон содержит и норму, по которой общее образование обучающихся с ОВЗ осуществляется в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам. Создаются специальные условия для получения образования указанными обучающимися, а именно программы, методы обучения и воспитания, специальные учебники и пособия, технические средства, услуги ассистента (помощника), обеспечение доступа в здания и другие, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных

программ обучающимися с ОВЗ).

Новый Закон более подробно регламентирует права лиц с ОВЗ в сфере образования. Помимо уже упомянутых гарантий и преимуществ, правовой статус обучающихся лиц с ОВЗ характеризуется следующим:

1. К обучающимся с ОВЗ с задержкой психического развития и различными формами умственной отсталости запрещено применять меры дисциплинарного взыскания.

2. Педагогические работники обязаны учитывать особенности психофизического развития обучающихся и состояние их здоровья, соблюдать специальные условия, необходимые для получения образования лицами с ОВЗ, взаимодействовать по этому вопросу с медицинскими организациями.

3. Особенности организации образовательной деятельности для обучающихся с ОВЗ определяются уполномоченными органами власти (Минобрнауки РФ совместно с Минтрудом РФ).

4. Обучающиеся с ОВЗ, проживающие в образовательной организации, находятся на полном государственном обеспечении и обеспечиваются питанием, одеждой, обувью, мягким и жёстким инвентарём. Не проживающие в такой организации обеспечиваются бесплатным двухразовым питанием.

5. Органы исполнительной власти субъектов РФ обеспечивают получение профобучения обучающимися с ОВЗ (с различными формами умственной отсталости), не имеющим школьного образования.

6. При получении образования обучающимся с ОВЗ бесплатно предоставляются специальные учебники и учебные пособия, иная учебная литература, а также услуги сурдопереводчиков и тифлосурдопереводчиков (мера является расходным обязательством субъекта РФ).

7. Государство обеспечивает подготовку педагогических работников, владеющих специальными педагогическими подходами и методами обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ, и содействует привлечению таких работников в организации, осуществляющие образовательную деятельность.

8. Нормативы, в соответствии с которыми рассчитываются и предоставляются субвенции (местным бюджетам) и субсидии на возмещение затрат (частным образовательным организациям), а также нормативные затраты на оказание госуслуг (муниципальных услуг) в сфере образования, определяются с учётом специальных условий получения образования обучающимися с ОВЗ.

Важно отметить, что новый закон предусматривает освобождение от родительской платы лишь за присмотр и уход за детьми-инвалидами, детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей, а также за детьми с туберкулезной интоксикацией, обучающимися в государственных и муниципальных образовательных организациях, реализующих образовательную программу дошкольного образования.

Отметим, что статус ребенка-инвалида и ребёнка с ОВЗ вовсе не обязательно будут у одного лица. Согласно Федеральному закону от 24 ноября 1995 г. №181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» 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. Процедура (порядок, условия, орган) признания человека инвалидом и лицом с ОВЗ различна, различны и цели установления такого статуса. Вообще, и прежний, и новый законы учитывают разницу между понятиями «лицо с ОВЗ» и «инвалид». Оба термина упоминаются в текстах Законов, но инвалидам и обучающимся с ОВЗ предоставляются разные меры поддержки.

Согласно ч. 1 ст. 79 нового Закона, содержание образования и условия организации обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ определяются адаптированной образовательной программой. Для инвалидов и для детей с ОВЗ также в соответствии с индивидуальной программой реабилитации и в соответствии с ч. 11 ст. 79: «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».

Примерный (минимальный) Перечень локальных актов

С учётом компетенций, права, обязанности и ответственности образовательной организации, примерный (минимальный) Перечень локальных актов, регламентирующих деятельность образовательной организации в части обучения и воспитания детей с ОВЗ, в том числе и детей-инвалидов, должен включать в себя:

- Положение о реализации инклюзивной практики в образовательном учреждении (об особенностях организации обучения и воспитания детей с ОВЗ и др.);
- Положение о психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПк) с приложением (приказ о создании ПМПк, приказ о составе ПМПк на начало нового учебного года, должностные обязанности членов ПМПк и др.);
- Положение об организации психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ и ребёнка с инвалидностью в учебном процессе, в т.ч. через договор взаимодействия с ППМС-центром (договор о сотрудничестве) и/или со специальными (коррекционными) образовательными учреждениями, лечебно-

профилактическими учреждениями, учреждениями здравоохранения, учреждениями социального обслуживания;

- договор с родителями детей с ОВЗ;
- Положение о разработке и реализации индивидуального учебного плана, который обеспечивает освоение образовательной программы на основе индивидуализации её содержания с учётом особенностей «образовательных потребностей конкретного обучающегося;
- Положение о разработке и реализации адаптированной образовательной программы и др.

Все локальные нормативные акты образовательной организации в части обучения детей с ОВЗ целесообразно утверждать через издание приказа, так как они имеют прямое или косвенное отношение к участникам образовательного процесса и требует обязательного ознакомления с ними.

Унифицированной формы для такого приказа не предусмотрено, поэтому руководитель образовательной организации вправе определить её самостоятельно. В приказе об утверждении локального акта необходимо отразить:

- 1) дату введения локального нормативного акта в действие;
- 2) указание об ознакомлении работников с локальным нормативным актом и сроки для этого;
- 3) фамилии и должности лиц, ответственных за соблюдение локального нормативного акта.

Необходимо помнить, что новый закон об образовании не требует обязательной регистрации локальных нормативных актов в качестве дополнений к уставу в соответствующих органах, что предусматривалось нормами старого закона.

Вместе с тем, локальные акты образовательной организации не могут противоречить его уставу и действующему законодательству. Закон требует указать в уставе перечень локальных актов, регламентирующих деятельность образовательного учреждения. В него как минимум должны входить должностные инструкции, определяющие обязанности работников образовательного учреждения, правила внутреннего распорядка, правила поведения обучающихся и положения, охватывающие все стороны деятельности образовательного учреждения (в том числе в части обучения детей с ОВЗ).

Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы СанПиН 2.4.2.3286-15 "Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья" (утв. постановлением Главного

I. Общие положения и область применения

1.1. Настоящие санитарно-эпидемиологические правила и нормативы (далее – санитарные правила) направлены на охрану здоровья детей с ограниченными возможностями здоровья в период пребывания их в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – обучающиеся с ОВЗ).

Санитарные правила распространяются на организации, осуществляющие образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ОВЗ (далее – организации для обучающихся с ОВЗ) с дневным или круглосуточным (круглогодичным) пребыванием в них обучающихся с ОВЗ, а также распространяются на отдельные классы и/или группы для обучающихся с ОВЗ, в том числе группы продленного дня, организованные в образовательных организациях.

1.2. Санитарные правила устанавливают санитарно-эпидемиологические требования к:

- условиям размещения организации для обучающихся с ОВЗ;
- оборудованию и содержанию территории организации;
- зданию и оборудованию помещений;
- воздушно-тепловому режиму;
- естественному и искусственному освещению;
- водоснабжению и канализации;
- организации образовательной деятельности и режиму дня;
- условиям проживания обучающихся с ОВЗ в организации;
- организации питания;
- организации медицинского обслуживания обучающихся с ОВЗ;
- санитарному состоянию и содержанию помещений;
- прохождению профилактических медицинских осмотров, гигиенического воспитания и обучения, личной гигиене персонала.

1.3. Санитарные правила распространяются на действующие, проектируемые, строящиеся и реконструируемые организации для обучающихся с ОВЗ независимо от типа организационно-правовых форм и форм собственности.

Ранее построенные здания организаций для обучающихся с ОВЗ, а также здания, приспособленные для обучающихся с ОВЗ, эксплуатируются в соответствии с проектами, по которым они были построены.

1.4. Настоящие санитарные правила являются обязательными для исполнения всеми гражданами, юридическими лицами и индивидуальными предпринимателями, деятельность которых связана с проектированием,

строительством, реконструкцией и эксплуатацией организаций для обучающихся с ОВЗ.

1.5. При реализации в организациях для обучающихся с ОВЗ адаптированных образовательных программ дошкольного образования для детей с ОВЗ должны соблюдаться санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций.

При создании дошкольных образовательных организаций для детей с ОВЗ, рекомендуется предусматривать единый комплекс учреждений (детский сад – школа) на одном участке с размещением каждого из этих учреждений в отдельном здании или блоке.

1.6. Контроль за выполнением настоящих санитарных правил осуществляется в соответствии с законодательством Российской Федерации органами, уполномоченными на осуществление федерального государственного санитарно-эпидемиологического надзора.

II. Требования к размещению организации для обучающихся с ОВЗ

2.1. Организации для обучающихся с ОВЗ размещаются вблизи лесных, лесопарковых зон на обособленных земельных участках или на внутриквартальных территориях жилых микрорайонов, за пределами санитарно-защитных зон предприятий, сооружений и иных объектов и на расстояниях, обеспечивающих нормативные уровни шума и загрязнения атмосферного воздуха для территории жилой застройки.

Для обеспечения нормативных уровней инсоляции и естественного освещения помещений при размещении зданий организаций для обучающихся с ОВЗ должны соблюдаться санитарные разрывы от жилых и общественных зданий, в соответствии с требованиями, установленными санитарными правилами.

2.2. Пешеходный подход обучающихся с ОВЗ от транспортной остановки до здания организации для обучающихся с ОВЗ должен быть не более 500 м.

Допускается подвоз обучающихся с ОВЗ транспортом, оборудованным для перевозки детей с ОВЗ.

2.3. Через территорию организаций для обучающихся с ОВЗ не должны проходить магистральные инженерные коммуникации – водоснабжения, канализации, теплоснабжения, энергоснабжения.

2.4. Для предупреждения затопления и загрязнения территории обеспечивается отвод паводковых и ливневых вод.

III. Требования к оборудованию и содержанию территории

3.1. Территория организации для обучающихся с ОВЗ должна быть благоустроена, озеленена и ограждена.

При озеленении не допускается использование ядовитых и колючих

растений. Зеленые насаждения (деревья, кустарники) не должны снижать естественную освещенность в помещениях для пребывания детей.

3.2. Территория должна иметь наружное электрическое освещение. Уровень искусственной освещенности во время пребывания детей на территории должен быть не менее 10 лк на уровне земли в темное время суток, для слабовидящих детей – не менее 40 лк.

3.3. На территории строящихся зданий организаций для обучающихся с ОВЗ предусматриваются мероприятия по созданию доступной (безбарьерной) среды.

На территории вновь строящихся и реконструируемых зданий организации для обучающихся с ОВЗ оборудуется место стоянки автотранспортных средств, предназначенных для перевозки обучающихся.

3.4. На территории организаций для обучающихся с ОВЗ оборудуются физкультурно-спортивная и хозяйственная зоны, площадки для подвижных игр и отдыха.

Допускается выделение учебно-опытной зоны.

3.5. Зона отдыха оснащается игровым и спортивным оборудованием в соответствии с росто-возрастными особенностями детей. Площадки для подвижных игр детей оборудуются малыми архитектурными формами, площадки для отдыха – навесами, скамейками, столами. Допускается устанавливать сборно-разборные навесы, беседки.

3.6. Покрытие площадок для подвижных игр должно быть хорошо дренирующим и беспыльным. Допускается выполнение покрытия площадок строительными материалами, безвредными для здоровья детей.

Для хранения колясок, санок, велосипедов, игрушек, используемых на территории, оборудуется специальное помещение или место.

3.7. Физкультурно-спортивная зона размещается со стороны спортивного зала.

Оборудование физкультурно-спортивной зоны должно обеспечивать выполнение учебных программ по физической культуре, проведение секционных спортивных занятий и оздоровительных мероприятий и соответствовать росту и возрасту обучающихся.

Используемые в качестве покрытия физкультурно-спортивных площадок синтетические и полимерные материалы должны быть безвредными для здоровья человека.

Занятия на сырых площадках не проводятся.

3.8. На территории организации для обучающихся с ОВЗ предусматривается оборудование не менее двух въездов (основной и хозяйственный).

3.9. Хозяйственная зона располагается на границе земельного участка вдали от физкультурно-спортивной зоны и площадок зоны отдыха.

Хозяйственная зона располагается со стороны входа в производственные помещения столовой. На территории хозяйственной зоны допускается размещать: гараж, овощехранилище, складские помещения, места для сушки

белья и выбивания ковровых изделий. При отсутствии теплофикации и централизованного водоснабжения на территории хозяйственной зоны могут размещаться котельная, сооружения водоснабжения.

3.10. В хозяйственной зоне на расстоянии не менее 20 м от здания оборудуется площадка для сбора мусора. На площадке с твердым покрытием устанавливаются контейнеры с крышками. Размеры площадки должны превышать площадь основания контейнеров. Допускается использование других специальных закрытых конструкций для сбора мусора и пищевых отходов, в том числе с размещением их на смежных с территорией контейнерных площадках жилой застройки.

Очистка мусоросборников производится при их заполнении на 2/3 объема.

3.11. Подходы к зданию, пути движения обучающихся с ОВЗ на участке не должны пересекаться с проездами для транспорта. Все проезды и подходы к зданию в пределах участка, дорожки к физкультурно-спортивной зоне, зонам отдыха и игровых площадок, хозяйственной зоне, хозяйственными постройками, площадкам для мусоросборников оборудуются твердым покрытием.

Покрытие проездов, подходов и дорожек должно быть ровным, без выбоин и дефектов.

3.12. Не допускается сжигание мусора на территории организации для обучающихся с ОВЗ и в непосредственной близости от нее.

3.13. На территории участка проводится ежедневная уборка: утром за 1-2 часа до выхода детей на участок и в течение дня по мере необходимости.

В зимнее время очистка территории от снега (подходы к зданию, пути движения обучающихся, дорожки, площадки зоны отдыха и игр) проводится по мере необходимости, использование химических реагентов не допускается.

3.14. Песочницы в отсутствие детей закрываются крышками или полимерными пленками или другими защитными приспособлениями для защиты песка от загрязнений. При обнаружении возбудителей паразитарных и инфекционных болезней проводится внеочередная замена песка.

Ежегодно, в весенний период в песочницах проводится полная смена песка. Вновь завозимый песок должен соответствовать гигиеническим нормативам по паразитологическим, микробиологическим, санитарно-химическим, радиологическим показателям.

3.15. Уровни шума на территории и в помещениях организации для обучающихся с ОВЗ не должны превышать гигиенические нормативы для помещений жилых, общественных зданий и территории жилой застройки.

3.16. Расположение на территории построек и сооружений, функционально не связанных с организацией для обучающихся с ОВЗ не допускается.

3.17. Допускается использование спортивных сооружений, территории скверов, парков и других территорий, расположенных вблизи организации для обучающихся с ОВЗ и приспособленных для прогулок детей и занятий физкультурой.

3.18. В случае расположения организации для обучающихся с ОВЗ на эндемичной по клещевому энцефалиту территории, мероприятия по

уничтожению клещей проводят до начала сезона их активности в соответствии с санитарными правилами по профилактике клещевого энцефалита.

IV. Требования к зданию и оборудованию помещений

4.1. Вместимость организации для обучающихся с ОВЗ определяется заданием на проектирование.

Вместимость ранее построенных зданий не должна превышать проектную.

4.2. При размещении организации для обучающихся с ОВЗ в отдельных зданиях или блоках обеспечивается их соединение отопливаемыми переходами. Неотопливаемые переходы допускаются в III Б климатическом подрайоне и IV климатическом районе.

4.3. В целях сохранения воздушно-теплового режима в помещениях организации для обучающихся с ОВЗ в зависимости от климатических районов входы в здания должны быть оборудованы тамбурами или воздушными, воздушно-тепловыми завесами.

4.4. Не допускается размещать помещения для постоянного пребывания обучающихся с ОВЗ в подвальных и цокольных этажах зданий.

4.5. Для создания условий пребывания детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в организациях для обучающихся с ОВЗ при строительстве и реконструкции предусматриваются мероприятия по созданию доступной (безбарьерной) среды, обеспечивающие свободное передвижение детей в зданиях и помещениях.

В зданиях предусматриваются специальные устройства с ограждающими конструкциями со всех сторон, разноуровневые перила, пандусы, лифты, обеспечивающие передвижение обучающихся внутри здания; специально оборудованные санузлы, достаточные по ширине входы в учебные и другие помещения, одноуровневые полы во всех помещениях, отсутствие порогов.

4.6. При строительстве и реконструкции зданий организации для обучающихся с ОВЗ гардеробы размещаются на первом этаже с обязательным оборудованием мест для каждого класса. Гардеробы оснащаются вешалками, крючками (шкафами с ячейками) для одежды и полками (ячейками) для обуви с учетом категории обучающихся и их росто-возрастных особенностей. При гардеробных предусматриваются скамейки.

4.7. Для totally слепых обучающихся шкафы с ячейками для одежды и полки для обуви должны иметь маркировку, выполненную рельефно-точечным шрифтом, для обучающихся с остаточным зрением – сочетание двух маркировок: рельефно-точечной маркировки и рельефно-выпуклой маркировки, выполненной с использованием ярких контрастных цветов.

4.8. При одностороннем расположении учебных помещений ширина рекреаций должна составлять не менее 4 м, при двустороннем расположении классов – не менее 6 м; площадь рекреации – из расчета не менее 1,4 на одного обучающегося с ОВЗ.

При проектировании зоны рекреации в виде зальных помещений площадь

устанавливается из расчета 2 на одного обучающегося.

4.9. Учебные помещения группируются в учебные секции для обучающихся 1-4 классов отдельно от учебных помещений для обучающихся 5-11 классов.

4.10. Учебные помещения для обучающихся начального общего, основного общего и среднего общего образования с нарушениями опорно-двигательного аппарата, слепых и слабовидящих, умственно-отсталых обучающихся рекомендуется размещать в составе жилого блока в пределах одного этажа.

4.11. Оборудование учебных помещений, рекреаций, учебно-производственных мастерских, отделка помещений, подбор учебной мебели (стулья, парты, столы или конторки) и ее расстановка в учебных помещениях, использование учебных досок должны соответствовать санитарно-эпидемиологическим требованиям к условиям и организации обучения в общеобразовательных организациях и требованиям настоящих санитарных правил.

Допускается по медицинским показаниям проводить обучение в спальнях при наличии специального оборудования и дополнительного искусственного освещения.

4.12. В учебных помещениях для обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата, а также при использовании обучающимися средств, обеспечивающих их передвижение, расстояние между рядами парт (столов, конторок) может быть увеличено.

4.13. Для обучающихся с нарушениями слуха допускается расстановка парт и столов полукругом вокруг стола педагога при стационарном их закреплении для установки звукоусиливающей аппаратуры, увеличение расстояния между столами и партами в каждом ряду, в связи с необходимостью индивидуальных занятий во время урока.

4.14. Для слепых и слабовидящих обучающихся парты (столы) независимо от их размера устанавливаются ближе к преподавателю и классной доске.

4.15. Парты и столы обучающихся, страдающих светобоязнью, размещаются таким образом, чтобы не было прямого, раздражающего попадания света в глаза обучающихся.

4.16. При физкультурном зале оборудуются отдельные для мальчиков и девочек помещения раздевалок с душевыми и санитарными узлами. Для хранения спортивного инвентаря оборудуется отдельное помещение. В санитарных узлах устанавливаются раковины для мытья рук.

4.17. Площади и оборудование кабинетов информатики и других помещений, в которых используются персональные компьютеры, должны соответствовать гигиеническим требованиям к персональным электронно-вычислительным машинам и организации работы.

4.18. Площадь и оборудование помещений для внеурочной деятельности, кружковых занятий должны соответствовать санитарно-эпидемиологическим требованиям, предъявляемым к организациям дополнительного образования

детей в соответствии с профилем занятий.

4.19. При строительстве в зданиях организаций для обучающихся с ОВЗ бассейна (лечебного бассейна) чаша бассейна по периметру оборудуется поручнями.

При эксплуатации бассейна должны соблюдаться санитарно-эпидемиологические требования к устройству плавательных бассейнов, их эксплуатации, качеству воды плавательных бассейнов и контролю качества.

4.20. Набор помещений для коррекционной работы определяется категорией обучающихся с ОВЗ, перечнем и объемом оказываемой психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи.

4.21. Набор медицинских помещений определяется профилем общеобразовательной организации для обучающихся с ОВЗ, перечнем и объемом оказываемых медицинских услуг. Помещения медицинского назначения должны соответствовать санитарно-эпидемиологическим требованиям к организациям, осуществляющим медицинскую деятельность.

4.22. Санитарные узлы оборудуются отдельными для мальчиков и девочек из расчета: умывальными раковинами – 1 на 5 человек, унитазами – 2 на 15 девочек и 2 на 15 мальчиков, писсуарами – 1 на 15 мальчиков; кабиной гигиены девочек, оборудованной поддоном с гибким шлангом (биде) и умывальной раковиной.

4.23. Санитарные узлы оборудуются кабинами с дверями без запоров. Унитазы оборудуются сидениями или гигиеническими накладками, изготовленными из материалов, безвредных для здоровья, допускающих обработку моющими и дезинфекционными средствами.

4.24. В санитарных узлах устанавливаются педальные ведра, держатели для туалетной бумаги.

4.25. Для персонала предусматриваются отдельные санитарные узлы.

4.26. Умывальные раковины устанавливаются на высоте 0,5 м от пола до борта раковины для обучающихся с ОВЗ начального общего образования и на высоте 0,7-0,8 м от пола до борта раковины для обучающихся с ОВЗ основного общего и среднего общего образования.

Рядом с умывальными раковинами размещаются вешалки для индивидуальных полотенец. Мыло, туалетная бумага и полотенца должны быть в наличии постоянно.

Допускается использование электро- или бумажных полотенец.

4.27. При наличии в организации для обучающихся с ОВЗ интерната, помещения для проживания размещаются в отдельно стоящем здании или отдельном блоке здания по типу спальных секций или группируются с учебными помещениями по типу учебно-жилых ячеек, дифференцированных по возрастному принципу: для начального общего, основного общего и среднего общего образования.

4.27.1. Спальные помещения предусматриваются отдельными для мальчиков и девочек независимо от возраста.

Для проживающих девочек и мальчиков, обучающихся основного общего

и среднего общего образования, рекомендуется располагать спальни в разных блоках или на разных этажах.

4.27.2. В помещениях, построенных и оборудованных по квартирному типу, для создания условий проживания обучающихся с ОВЗ по семейному принципу должны соблюдаться санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации работы в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

4.27.3. Набор и площади помещений для проживания обучающихся с ОВЗ определяется в соответствии с заданием на проектирование организации.

4.27.4. Количество мест в спальнях комнатах предусматривается не более четырех.

Жилые комнаты (спальни) оборудуются стационарными кроватями с твердым ложем, прикроватными тумбочками, шкафами для хранения личных вещей (одежды и обуви), прикроватными ковриками. Допускается устанавливать столы и стулья.

Количество прикроватных тумбочек должно соответствовать числу проживающих.

4.27.5. Расстановка кроватей должна обеспечивать свободный проход между кроватями, кроватями и наружными стенами, кроватями и отопительными приборами.

Кровати должны соответствовать росту-возрастным особенностям обучающихся с ОВЗ.

Не допускается использование раскладных и трансформируемых (выдвижных, выкатных) кроватей.

4.27.6. Санитарные узлы в жилом блоке (здании) оборудуются отдельными для мальчиков и девочек из расчета: умывальными раковинами – 1 на 5 человек, ногомойками – 2 на 15 человек, унитазами – 2 на 15 девочек и 2 на 15 мальчиков, писсуарами – 1 на 15 мальчиков; кабиной гигиены девочек, оборудованной поддоном с гибким шлангом (биде) и умывальной раковиной.

Для персонала оборудуются отдельные санитарные узлы.

4.27.7. Санитарные узлы оборудуются кабинами с дверями без запоров. Унитазы оборудуются сидениями или гигиеническими накладками, изготовленными из материалов, безвредных для здоровья человека, допускающих обработку моющими и дезинфекционными средствами.

4.27.8. Санитарные узлы обеспечиваются педальными ведрами, держателями для туалетной бумаги.

Рядом с умывальными раковинами размещаются вешалки для индивидуальных полотенец. Допускается использовать электро- или бумажные полотенца. Мыло, туалетная бумага и полотенца должны быть в наличии постоянно.

4.27.9. Умывальные раковины устанавливаются на высоте 0,5 м от пола до борта раковины для обучающихся начального общего образования и на высоте 0,7-0,8 м от пола до борта раковины для обучающихся основного общего и среднего общего образования.

4.27.10. В жилой ячейке предусматриваются помещение раздевальной (прихожая) и помещение (место) для сушки верхней одежды и обуви.

Допускается просушивать верхнюю одежду и обувь в специально оборудованном для этих целей централизованном помещении.

Раздевальные помещения оборудуются встроенными шкафами для раздельного хранения одежды и обуви.

4.27.11. В организациях для обучающихся с ОВЗ оборудуются помещения прачечной для стирки постельного белья, полотенец и личных вещей.

При отсутствии в организации для обучающихся с ОВЗ прачечной допускается стирка белья и одежды с использованием бытовых стиральных машин или организация централизованной стирки в иных прачечных.

Не допускается установка бытовой стиральной машины в помещении приготовления и/или приема пищи (кухни).

4.27.12. На каждом этаже предусматривается помещение площадью не менее 3 м для хранения и обработки уборочного инвентаря, приготовления дезинфекционных растворов, оборудованное поддоном и подводкой к нему холодной и горячей воды со смесителем.

4.27.13. В интернате на первом этаже оборудуется медицинский блок.

Палаты изолятора отделяются от остальных медицинских помещений шлюзом с умывальником.

Медицинский кабинет размещается рядом с палатами изолятора и оборудуется отдельным входом из коридора.

Буфетная изолятора оборудуется двумя моечными ваннами и баком для дезинфекции посуды, шкафом для хранения посуды и инвентаря, столом. Возможно использование стерилизующей аппаратуры.

4.28. Стены, потолки помещений должны быть гладкими, без щелей, трещин, дефектов, деформаций, признаков поражений грибком, следов подтеков и иметь отделку, допускающую уборку влажным способом и дезинфекцию.

Стены в помещениях с влажным режимом (душевых, ванных комнатах умывальных, санитарных узлах, постирочных, гладильных), кладовых для хранения чистого и грязного белья, помещениях пищеблока облицовываются глазурованной плиткой или другими влагостойкими материалами на высоту не менее 1,8 м.

Для отделки потолков используются водоотталкивающие (влагостойкие) краски.

Используемые строительные и отделочные материалы должны быть безвредными для здоровья человека, допускающие уборку влажным способом с применением моющих и дезинфицирующих средств.

С учетом климатических условий во вновь строящихся зданиях полы в помещениях, расположенных на первом этаже, допускается предусматривать утепленными и (или) отапливаемыми, с регулируемым температурным режимом.

4.29. Игрушки, игровое оборудование, мебель, оборудование для занятий

должны быть безвредными для здоровья и соответствовать росто-возрастным особенностям обучающихся с ОВЗ.

4.30. В организациях для обучающихся с ОВЗ предусматривается кабинет психолога.

VIII. Требования к организации образовательной деятельности и режиму дня

8.1. При организации образовательной деятельности учитываются особенности психофизического развития, индивидуальные возможности и состояние здоровья обучающихся с ОВЗ.

В зависимости от категории обучающихся с ОВЗ количество детей в классах (группах) комплектуется в соответствии с Приложением 1.

8.2. Учебные занятия для обучающихся с ОВЗ организуются в первую смену по 5 дневной учебной неделе. Учебные занятия начинаются не ранее 8 часов.

В организации для обучающихся с ОВЗ может осуществляться присмотр и уход в группах продленного дня при условии создания условий, предусматривающих организацию питания (полдника) и прогулок, а для детей первого года обучения дополнительную организацию дневного сна.

8.3. Основная образовательная программа реализуется через организацию урочной и внеурочной деятельности.

Урочная деятельность состоит из часов обязательной части и части, формируемой участниками отношений.

Внеурочная деятельность формируется из часов, необходимых для обеспечения индивидуальных потребностей обучающихся с ОВЗ и в сумме составляет 10 часов в неделю на каждый класс, из которых не менее 5 часов предусматривается на реализацию обязательных занятий коррекционной направленности, остальные – на развивающую область с учетом возрастных особенностей учащихся и их физиологических потребностей.

Реабилитационно-коррекционные мероприятия могут реализовываться как во время внеурочной деятельности так и во время урочной деятельности.

8.4. Количество часов, отведенных на освоение обучающимися с ОВЗ основной образовательной программы, состоящей из учебного плана общеобразовательной организации, включающего обязательную часть и часть, формируемую участниками отношений, а также из часов, необходимых для проведения реабилитационно-коррекционных мероприятий, не должно в совокупности превышать величину недельной образовательной нагрузки обучающихся с ОВЗ.

Максимальный общий объем недельной образовательной нагрузки (количество учебных занятий), реализуемой через урочную и внеурочную деятельность, не должен превышать гигиенические требования к максимальному общему объему недельной нагрузки обучающихся с ОВЗ, установленные в таблице 1.

**Гигиенические требования к максимальному общему объему
недельной нагрузки обучающихся с ОВЗ**

Классы	Максимально допустимая недельная нагрузка в академических часах	
	урочная деятельность (аудиторная недельная нагрузка)	внеурочная деятельность***
Начальное общее образование		
1 (1 дополнительный)	21	до 10
2-4 (5*, 6**)	23	до 10
Основное общее образование		
5	29	до 10
6	30	до 10
7	32	до 10
8-9	33	до 10
Среднее общее образование		
10-11 (12)	34	До 10

Примечания:

* 5 класс – для глухих, слабослышащих и позднооглохших, слепых и слабовидящих обучающихся и обучающихся с расстройствами аутистического спектра.

**6 класс – для глухих обучающихся и обучающихся с расстройствами аутистического спектра.

*** – часы внеурочной деятельности могут быть реализованы как в течение учебной недели, так и в период каникул, в выходные и праздничные дни.

Часы, отведенные на внеурочную деятельность, могут быть использованы для: проведения общественно полезных практик, исследовательской деятельности, реализации образовательных проектов, экскурсий, походов, соревнований, посещений театров, музеев.

Допускается перераспределение часов внеурочной деятельности по годам обучения в пределах одного уровня общего образования, а также их суммирование в течение учебного года.

8.5. Для предупреждения переутомления в течение недели для обучающихся с ОВЗ должны иметь облегченный учебный день в среду или четверг.

Продолжительность учебной нагрузки на уроке не должна превышать 40 минут, за исключением первого класса.

Продолжительность перемен между уроками составляет не менее 10 минут, большой перемены (после 2 или 3 урока) – 20-30 минут. Вместо одной большой перемены допускается после 2 и 3 уроков устанавливать две перемены по 20 минут каждая.

Продолжительность перемены между урочной и внеурочной деятельностью должна составлять не менее 30 минут (за исключением категории обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, с тяжелыми множественными нарушениями развития, обучение которых осуществляется по специальной индивидуальной программе развития).

Рекомендуется организовывать перемены на открытом воздухе. С этой целью, при проведении ежедневной динамической паузы рекомендуется увеличить продолжительность большой перемены до 45 минут, из которых не менее 30 минут отводится на организацию двигательного-активных видов деятельности обучающихся на спортплощадке организации.

8.6. Обучение в первом (первом дополнительном) классе осуществляется с соблюдением следующих дополнительных требований:

- использование "ступенчатого" режима обучения в первом полугодии (в сентябре-октябре – по 3 урока в день до 35 минут каждый, в ноябре-декабре – по 4 урока до 35 минут каждый; январь-май – по 4 урока до 40 минут каждый);
- обучение проводится без балльного оценивания знаний обучающихся и домашних заданий;
- организуются дополнительные недельные каникулы в середине третьей четверти при традиционном режиме обучения.

8.7. Образовательную недельную нагрузку необходимо равномерно распределять в течение учебной недели, при этом объем максимально допустимой нагрузки в течение дня должен составлять:

- для обучающихся первых классов не должен превышать 4 уроков и 1 день в неделю – не более 5 уроков за счет урока физической культуры;
- для обучающихся 2-4 классов – не более 5 уроков;
- для обучающихся 5-6 классов – не более 6 уроков;
- для обучающихся 7-11 классов – не более 7 уроков.

8.8. Для слабовидящих обучающихся начального общего образования при различных видах учебной деятельности продолжительность непрерывной зрительной нагрузки не должна превышать 10 минут; для слабовидящих обучающихся, осваивающих образовательные программы основного общего и среднего образования – не более 15 минут.

Обучающиеся с остаточным зрением для усвоения учебной информации по рельефной системе Брайля должны чередовать не менее 2 раз за урок тактильное восприятие информации с непрерывной зрительной работой по 5 минут.

8.9. Для организации трудового обучения мастерские обеспечиваются необходимым оборудованием и инструментом со специальными приспособлениями, учитывающими особые образовательные потребности обучающихся с ОВЗ.

Содержание и методы трудового обучения на каждом этапе должны соответствовать возрасту обучающегося, учебным, воспитательным и коррекционным задачам.

8.10. Организация профильного обучения в 10-11(12) классах не должна приводить к увеличению образовательной нагрузки. Выбору профиля обучения должна предшествовать профориентационная работа.

8.11. Физическое воспитание и адаптивная физическая нагрузка планируется для каждого обучающегося индивидуально в соответствии с рекомендациями специалистов и с учетом характера патологии и степени ограничений здоровья. Дети с ОВЗ занимаются по индивидуальным программам, составленным врачом и педагогом по физическому воспитанию с учетом рекомендаций врачей-специалистов.

8.12. Проведение закаливающих мероприятий осуществляется в соответствии с рекомендациями по закаливанию. Не допускается проведение закаливающих процедур сразу после еды и физических упражнений с большой нагрузкой.

8.13. Организация режима дня обучающихся школьного возраста осуществляется в соответствии с рекомендациями к организации режима дня при дневном и круглосуточном пребывании обучающихся в организациях для обучающихся с ОВЗ. Представлено в Приложении 1.

Примечание:* варианты программ:

- 1 вариант предполагает, что обучающийся получает образование, полностью соответствующее по итоговым достижениям к моменту завершения обучения, образованию сверстников, находясь в их среде и в те же сроки обучения;

- 2 вариант предполагает, что обучающийся получает образование в пролонгированные сроки обучения;

- 3 вариант предполагает, что обучающийся получает образование, которое по содержанию и итоговым достижениям не соотносится к моменту завершения школьного обучения с содержанием и итоговыми достижениями сверстников, не имеющих дополнительные ограничения по возможностям здоровья, в пролонгированные сроки (для обучающихся с нарушением слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, расстройством аутистического спектра и умственной отсталостью);

- 4 вариант предполагает, что обучающийся получает образование, которое по содержанию и итоговым достижениям не соотносится к моменту завершения школьного обучения с содержанием и итоговыми достижениями сверстников, не имеющих дополнительные ограничения по возможностям здоровья, в пролонгированные сроки (для обучающихся с умственной отсталостью (умеренной, тяжелой, глубокой степени, тяжелыми и множественными нарушениями развития). На основе данного варианта программы образовательная организация разрабатывает специальную индивидуальную программу развития (СИПР).

Рекомендации к организации режима дня при дневном и круглосуточном пребывании обучающихся в организациях для обучающихся с ОВЗ

1. Успешность обучения, реабилитации и социальной адаптации обучающихся в организациях для обучающихся с ОВЗ зависит от правильной организации режима дня и соответствия возрасту основных компонентов режима (продолжительности и качества сна, прогулки, организации физического воспитания и питания).

2. Продолжительность ночного сна для обучающихся 7-10 лет должна составлять не менее 10 часов, для обучающихся 11-14 лет – не менее 9 часов, для обучающихся 15-17 лет – не менее 8,5 часов.

Для обучающихся начального общего образования, перенесших заболевание, а также в период адаптации к обучению показан дневной сон длительностью в 1-2 часа. Дневной сон может быть рекомендован по медицинским показаниям и более старшим обучающимся. Между ужином и сном рекомендуется организовывать прогулки на воздухе или тихие игры в помещении, а также режим проветривания спальных помещений.

3. Продолжительность прогулки должна составлять в течение дня для обучающихся 7-10 лет не менее 3,5 ч, для обучающихся 11-14 лет – не менее 3 часов, для обучающихся 15-17 лет – не менее 2,5 часов. Время прогулки рекомендуется распределять в течение дня следующим образом: до начала занятий – 20-30 минут; после учебных занятий – 1-1,5 ч.; перед приготовлением домашних заданий – 1 ч.; после ужина – 1 ч.

Для поддержания необходимого уровня умственной работоспособности в течение учебного дня для обучающихся 1-9 классов в середине учебных занятий рекомендуется проводить динамическую паузу на свежем воздухе продолжительностью 45 минут.

4. Основной формой физического воспитания являются уроки физкультуры, которые проводят по специальным программам, учитывающим категорию и состояние здоровья обучающихся.

Наряду с уроками физкультуры в режиме дня должны предусматриваться: утренняя гимнастика, физкультурные паузы на уроках и при самоподготовке, подвижные игры на переменах и во время прогулки, занятия в спортивных секциях и кружках, лечебная физкультура и система закаливающих процедур.

Дозирование физической нагрузки, корректирующей и лечебной гимнастики для обучающихся с ОВЗ осуществляется посредством проведения в каждом классе (группе) занятий по программам, соответствующим особенностям психофизического развития, индивидуальным возможностям и состоянию здоровья обучающихся с ОВЗ.

Групповые и индивидуальные занятия по лечебной физкультуре целесообразно проводить во второй половине дня.

Режим дня для обучающихся (в том числе – проживающих в интернате) рекомендуется организовывать в соответствии с таблицей 2, представленной в Приложении 2.

РАЗДЕЛ 3. ОРГАНИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЫ

Тема 1. Инклюзивная школа

1.1. Педагогические технологии инклюзивного образования

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

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

Содержание лекции.

Сотрудничество в процессе обучения — это основной принцип построения инклюзивного образовательного процесса, в котором каждый член школьного сообщества/класса несет ту или иную ответственность за успех общего дела. Технология обучения в сотрудничестве не разрабатывалась исключительно для нужд инклюзивного образования.



Рис.6. Сотрудничество в инклюзивном образовании

Разработка и использование современных технологий обучения лежат в русле гуманистического подхода, для которого характерно внимание не только к интеллектуальному развитию человека, но и к формированию нравственных основ личности.

Одна из самых важных составляющих реализации инклюзии в образовании - это индивидуальная программа обучения (ИПО)

Индивидуальная программа обучения, составленная для учащихся со специальными образовательными потребностями, помогает учителям обрести чувство уверенности в том, что школьное обучение этих детей будет иметь положительный результат.

Качественно составленная индивидуальная учебная программа также помогает учителю структурировать и систематизировать процесс обучения в определённых образовательных областях (целевых направлениях).

Это не означает, что всё, что изучает ребёнок в школе, должно быть обязательно включено в эту программу. Индивидуальная программа фокусируется на тех моментах, которые являются приоритетными для обучения этого ребёнка в определённый период времени. При правильном использовании такие программы могут стать хорошими помощниками в ежедневной учительской практике.

Составление индивидуальной программы обучения основывается на командной работе специалистов, учителей общего и специального образования, школьных администраторов, сотрудников ресурсных центров и внешних организации (например, центров психолого-педагогической реабилитации и коррекции).

В команду по составлению ИПО обязательно следует включать родителей и, при возможности, самих детей с особыми образовательными потребностями, особенно в старшем школьном возрасте.

Перед составлением ИПО обязательно следует понять, какие цели и результаты обучения в инклюзивной школе видят родители для этого ребёнка, чего они ждут от будущего, как соотносят сформулированные ими ожидаемые цели и свой собственный вклад в достижение этих целей.

Краеугольный камень для составления ИПО - это проведённая комплексная психолого-педагогическая диагностика и оценка. Сводный результат такой комплексной оценки имеет очень важное значение для процесса индивидуального планирования. По сути своей, это краткий, суммарный отчёт, некоторое резюме всех видов оценки, с которым должны обязательно ознакомиться все участники группы поддержки планирования.

Далее, для того чтобы определить, каким образом следует достичь выполнения долговременных целей, необходимо сформулировать задачи по их достижению, а также определить стратегии их достижения в условиях инклюзивного обучения.

Задачи, решаемые в ИПО, обязательно должны сочетаться с той активностью, которая предполагается на уроке для всего класса.

Необходимо также определить чёткие и конкретные индикаторы достижений.

Следует установить время проведения оценки результатов работы по ИПО, и затем занести результаты в соответствующую графу ИПО.

Компетентностный подход в образовании предполагает, что смысл образования заключается не в увеличении объёма информированности в различных предметных областях, а в развитии у учащихся «способности

самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и социальный опыт учащихся».

Смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования».

Компетентностный подход акцентирует внимание на развитии практически целесообразной деятельности учащихся, выдвигая на первый план общие и специальные умения, непосредственно востребуемые в жизни и последующем профессиональном образовании выпускников школы.

При таком подходе цели инклюзивного образования и цели применения компетентностного подхода не могут не совпадать, поскольку именно задачи социального развития, сочетания интеллектуально-информационной и «навыковой» составляющих образования лежат в основе тех педагогических технологий, которые характеризуют образовательный процесс инклюзивной школы.

1.2. Организационная модель комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в общеобразовательной школе

Модель отражает структурно-организационные и содержательно-процессуальные особенности данного процесса. Попробуем прокомментировать отдельные ее составляющие. Модель психолого-педагогического сопровождения может быть представлена следующим образом:

1. Мотивационный этап – обеспечение внешних благоприятных условий для осуществления процесса сопровождения и мотивация предстоящей деятельности. Применительно к любой категории детей с ОВЗ (с нарушениями речи, задержкой психического развития, нарушениями поведения и т.д.) значим эмоциональный контакт между взрослыми и ребенком, прежде всего между учителями и родителями. От характера сложившихся взаимоотношений в триаде учитель-ребенок-родитель зависит коррекционная работа. Только при создании поддерживающей среды и согласованных действиях всех участников образовательного процесса возможна реализация эффективного процесса коррекции в короткие сроки. Мотивационный этап во многом зависит от личных качеств и профессионализма учителя-дефектолога, психолога, насколько убедительно они смогут изложить стратегию психолого-педагогического сопровождения. Заинтересованное объяснение целей и условий предстоящей работы создает положительную установку на совместную работу. На этом этапе подчеркивается, что участники образовательного процесса взаимно обуславливают успех ребенка.

2. Ориентировочный этап – определение смысла и содержания предстоящей работы, выработка общего подхода, определение ролей и профессиональных позиций относительно ребёнка, распределение функциональных обязанностей между участниками сопровождения. На этом этапе конкретизируются структурные элементы сопровождения (выявление причин затруднений, школьной дезадаптации ребенка; обоснование содержания коррекционно-развивающей работы и форм её реализации; выбор способов организации этого процесса с учётом ресурсов самого ребенка и возможностей взрослых, участвующих в реализации сопровождения; выясняется мнение родителей о проблемах ребёнка и ожидаемых результатах). Коррекционно-развивающий процесс будет осуществляться в реальной ситуации обучения ребенка и в процессе специальных занятий (тренинги (искусственно созданная психологом среда) и коррекционные занятия). Вырабатывается концепция психолого- педагогического сопровождения, конкретизируются требования к микросоциальной среде в условиях семьи.

3. Содержательно-операционный этап – разрабатываются коррекционные программы на диагностической основе применительно к конкретному ребенку по реализации конкретных задач. Проводится работа с детьми, психологом, учителем-дефектологом, учителями, родителями в целях их взаимодействия. При необходимости ведется психолого-педагогическая подготовка тех, кто затрудняется в работе.

4. Оценочный этап – включает итоговую педагогическую и психологическую диагностику, анализ результатов всеми специалистами команды, рефлекссию. Учитывается степень удовлетворенности родителей, их пожелания на будущее. Подведение итогов может послужить основой для дальнейшей работы.

Обобщенно технология психолого-педагогического сопровождения может быть представлена следующими содержательными направлениями работы:

- постановка проблемы на основе повышения информированности заинтересованных лиц о субъекте сопровождения, стоящих задачах и целях сопровождения;
- коллегиальное обсуждение проблемы сопровождения (участвуют в этом процессе все педагоги, имеющие отношение к данному ученику или проблеме, родители, специалисты);
- психолого-педагогическое сопровождение развития детей конкретизируется, определяются конкретные действия каждого специалиста;
- рефлексивность деятельности педагогов, аккумуляция и трансляция педагогического опыта, что достигается отслеживанием динамики процесса сопровождения, возникших проблем, организацией обратной связи, фиксацией идей и предложений, анализом результатов предыдущей работы.

Обобщение вышеизложенного позволяет выделить основные направления психолого-педагогического сопровождения в условиях интегрированного обучения:

- педагогическая и психологическая диагностика отклонений в психофизическом развитии и выявление потребностей в коррекционной помощи;
- индивидуальная, групповая, фронтальная коррекционно-развивающая работа;
- создание адекватной потребностям учащихся специальной коррекционно-развивающей среды;
- разработка (составление) индивидуальных и групповых коррекционных программ, ориентированных на конкретного ребенка с целью решения соответствующих коррекционных задач;
- психотерапевтическая и педагогическая помощь родителям в гармонизации внутрисемейных отношений и оптимизации их состояния;
- научное обоснование коррекционных технологий, используемых в процессе обучения и воспитания.

Сопровождение ребёнка в образовательном учреждении преимущественно осуществляется педагогическими средствами, через педагога и традиционные школьные формы учебного и воспитательного взаимодействия. Необходимо соблюдать общие принципы и правила при коррекционной работе с детьми с ОВЗ.

1. Индивидуальный подход к каждому ученику.

2. Предотвращение наступления утомления, используя для этого разнообразные средства (чередование умственной и практической деятельности, преподнесение материала небольшими дозами, использование интересного и красочного дидактического материала и средств наглядности).

3. Использование методов, активизирующих познавательную деятельность учащихся (игровые ситуации; дидактические игры, которые связаны с поиском видовых и родовых признаков предметов; игровые тренинги, способствующие развитию умения общаться с другими; психогимнастика и релаксация, позволяющие снять мышечные спазмы и зажимы, особенно в области лица и кистей рук), развивающих их устную и письменную речь и формирующих необходимые учебные навыки.

4. Проявление педагогического такта. Постоянное поощрение за малейшие успехи, своевременная и тактическая помощь каждому ребёнку, развитие в нём веры в собственные силы и возможности.

Таким образом, широкая сфера применения психолого-педагогического сопровождения позволяет рассматривать его как неотъемлемое звено системы образования. Расширение представлений о целях образования, в числе которых включены не только цели развития, воспитания, обучения, но и обеспечения физического, психического, психологического, нравственного и социального здоровья всех детей обуславливает интенсивное развитие теории и практики психолого-педагогического сопровождения.

1.3. Критерии оценки оптимальности и эффективности сопровождения детей с ОВЗ в образовательном пространстве учреждения

В качестве критериев эффективности существования и развития ребёнка в образовательной сфере являются критерии оценки его знаний. Трудно соотносить возможности учащегося с организацией его программы обучения и постоянно увеличивающейся образовательной нагрузкой. Поэтому надо разработать систему критериев оценки его знаний. Эта система даст возможность учащемуся чувствовать себя уверенно среди сверстников, он будет знать мотивацию своих последующих продвижений по своему индивидуальному маршруту.

Система оценки достижения обучающимися с задержкой психического развития, планируемых результатов освоения адаптированной основной образовательной программы начального общего образования, призвана решить следующие задачи:

- 1) закреплять основные направления и цели оценочной деятельности, описывать объект и оценки, формы представления результатов, условия и применения системы оценки;
- 2) ориентировать образовательный процесс на духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, достижение планируемых результатов освоения содержания учебных предметов и формирование универсальных учебных действий;
- 3) обеспечивать комплексный подход к оценке результатов освоения адаптированной основной образовательной программы начального общего образования, позволяющий вести оценку предметных, метапредметных и личностных результатов;
- 4) предусматривать оценку достижений обучающихся.
- 5) позволять осуществлять оценку динамики учебных достижений обучающихся и развития жизненной компетенции.

Результаты достижений обучающихся с ЗПР в овладении АООП являются значимыми для оценки качества образования обучающихся. При определении подходов к осуществлению оценки результатов целесообразно опираться на следующие принципы:

- а) дифференциации оценки достижений с учетом типологических и индивидуальных особенностей развития и особых образовательных потребностей обучающихся с ЗПР;
- б) динамичности оценки достижений, предполагающей изучение изменений психического и социального развития, индивидуальных способностей и возможностей обучающихся;
- в) единства параметров, критериев и инструментария оценки достижений в освоении содержания АООП, что сможет обеспечить объективность оценки в разных образовательных организациях. Для этого необходимым является

создание методического обеспечения (описание диагностических материалов, процедур их применения, обобщения и представления полученных данных) процесса осуществления оценки достижений обучающихся.

При разработке системы оценки достижений обучающихся в освоении содержания АООП мы ориентируемся на представленный в Стандарте перечень планируемых результатов. В соответствии с требованиями ФГОС для обучающихся с ЗПР оценке подлежат личностные, метапредметные и предметные результаты.

Личностные результаты включают овладение обучающимися социальными (жизненными) компетенциями, необходимыми для решения практико-ориентированных задач и обеспечивающими формирование и развитие социальных отношений обучающихся в различных средах существования.

Оценка личностных результатов предполагает, прежде всего, оценку продвижения обучающегося в овладении социальными (жизненными) компетенциями, которые, в конечном итоге, составляют основу этих результатов.

Для оценки продвижения ребенка в овладении социальными (жизненными) компетенциями может применяться метод экспертной оценки, который представляет собой процедуру оценки результатов на основе мнений группы специалистов (экспертов). Данная группа должна объединять всех участников образовательного процесса – тех, кто обучает, воспитывает и тесно контактирует с ребёнком. Состав экспертной группы определяется образовательной организацией и должен включать педагогических работников (учителей, социальных педагогов, воспитателей по внеурочной деятельности), которые хорошо знают ученика. Для полноты оценки личностных результатов освоения обучающимися с ЗПР АООП НОО следует учитывать мнение родителей (законных представителей), поскольку основой оценки служит анализ изменений поведения обучающегося в повседневной жизни в различных социальных средах (школьной и семейной). Результаты анализа должны быть представлены в форме удобных и понятных всем членам экспертной группы условных единиц: 0 баллов – нет продвижения; 1 балл – минимальное продвижение; 2 балла – среднее продвижение; 3 балла – значительное продвижение. Подобная оценка необходима экспертной группе для выработки ориентиров в описании динамики развития социальной (жизненной) компетенции ребенка. Результаты оценки личностных достижений заносятся в индивидуальную карту развития обучающегося, что позволяет не только представить полную картину динамики целостного развития ребенка, но и отследить наличие или отсутствие изменений по отдельным жизненным компетенциям.

Метапредметные результаты включают освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями (составляющими основу умения учиться) и межпредметными знаниями, а

также способность решать учебные и жизненные задачи и готовность к овладению в дальнейшем АООП основного общего образования.

Оценка метапредметных результатов предполагает оценку продвижения обучающегося в овладении регулятивными, коммуникативными и познавательными универсальными учебными действиями, т.е. таких умственных действий обучающихся, которые направлены на управление своей познавательной деятельностью.

Основное содержание оценки метапредметных результатов на ступени начального общего образования строится вокруг умения учиться, т.е. той совокупности способов действий, которая, собственно, и обеспечивает способность обучающихся с ЗПР к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса.

Предметные результаты включают освоенные обучающимися знания и умения, специфичные для каждой образовательной области, готовность их применения.

Оценку этой группы результатов целесообразно начинать с первого полугодия 2-го класса, т.е. в тот период, когда у обучающихся уже будут сформированы некоторые начальные навыки чтения, письма и счета, умение вносить необходимые коррективы в действие после его оценки и с учётом характера сделанных ошибок. Кроме того, сама учебная деятельность будет привычной для обучающихся и они смогут ее организовывать под руководством учителя.

В процессе оценки достижения планируемых личностных, метапредметных и предметных результатов должны использоваться разнообразные методы и формы, взаимно дополняющие друг друга (стандартизированные письменные и устные работы, проекты, практические работы, творческие работы, самоанализ и самооценка, наблюдения).

Оценка метапредметных результатов предполагает оценку универсальных учебных действий учащихся (регулятивных, коммуникативных, познавательных), т. е. таких умственных действий обучающихся, которые направлены на анализ своей познавательной деятельности и управление ею.



Рис. 7. Результаты обучения

Оценка метапредметных результатов проводится в ходе различных процедур таких, как:

- решение задач творческого и поискового характера,
- итоговые проверочные работы,
- комплексные работы на межпредметной основе,
- мониторинг сформированности основных учебных умений.

Оценивание освоения основной общеобразовательной программы НОО происходит через оценку предметных и метапредметных результатов.

Основным инструментом итоговой оценки являются итоговые комплексные работы – система заданий различного уровня сложности по чтению и русскому языку, математике и окружающему миру.

В учебном процессе оценка предметных результатов проводится с помощью диагностических работ (промежуточных и итоговых), направленных на определение уровня освоения темы учащимися. Проводится мониторинг результатов выполнения трех итоговых работ – по русскому языку, математике – и итоговой комплексной работы на межпредметной основе.

В конце учебного года на основе анализа данных на каждого учащегося составляется характеристика, делаются выводы и ставятся задачи для СИОП на следующий год. В целях информирования о результатах обучения детей их родителям (законным представителям) направляется информационное письмо, отражающее содержание предоставленной в течение учебного года психолого-педагогической помощи ребёнку, динамику развития и оценку сотрудничества учреждения и семьи по вопросам воспитания и обучения ребенка.

Тема 2. Практические аспекты организации инклюзивного образования

2.1. Участники инклюзии

Инклюзивное образование - это процесс, содействующий развитию личности и способностей, независимо от физических и иных барьеров. Следовательно, любые ограничения - физические, социальные, эмоциональные - не могут быть основанием для изоляции. Между тем в современном обществе существуют группы детей, молодых людей, подверженных большему, по сравнению с остальной популяцией, риску маргинализации и изоляции, риску социальной эксклюзии. Истоки социальной эксклюзии лежат в пересечении

экономической, политико-правовой и психолого-педагогической сфер социальной жизни. Каждая из этих сфер привносит свой дискурс понимания причин социальной отчуждённости, возникающей в отношении тех или иных групп социальных меньшинств. Создание инклюзивной культуры школы, преодоление эксклюзии тесным образом связано с формированием школьного сообщества и принятием инклюзивных ценностей не только учителями, родителями и помогающими специалистами, но, что не менее важно, всеми учениками, в том числе и учениками с особенностями развития.

Очень важно формировать в учащихся с особенностями развития понимание того, что в субъектно-объектных отношениях ему необходимо выступать не только «объектом» инклюзии, но и её субъектом. А для этого необходим опыт принятия своих возможностей и ограничений, адекватное к ним отношение. Так, например, в процедуре составления индивидуального учебного плана очень часто сам учащийся, особенно в старшем возрасте, становится точно таким же участником группы планирования, а в работе помогающих специалистов важнейшим направлением является формирование у учеников адекватной самооценки. Технологии и программы работы в социальной сфере, такие как развитие рефлексии, толерантности, наделение клиента властью над собственной жизнью, необходимо использовать в работе инклюзивной школы не только по отношению к специалистам, педагогам, но и по отношению к учащимся, в том числе, с особенностями развития.

Обучающиеся и их родители.

Переход к ФГОС ОО для обучающихся с ОВЗ происходит в условиях активного развития современного общества и во многом определен уровнем тех требований, которые предъявляет общество к системе образования.

Обязательным направлением работы школы по реализации образовательной программы является работа не только с обучающимися, но их родителями. Родители имеют преимущественное право и обязанность представлять интересы своих детей и защищать их от возможных нарушений (ст. 38 Конституции РФ и ст. 63 и 64 Семейного кодекса РФ). Таким образом, родители имеют приоритет перед всеми другими физическими или юридическими лицами при решении проблем организации жизни их ребенка, в том числе и в области обучения. Вместе с тем, необходимо учитывать тот факт, что родители вместе с учащимися, учителями и всеми остальными работниками учреждения являются участниками образовательного процесса. Это налагает на родителей определенные права и обязанности, в том числе по соблюдению Устава образовательного учреждения и установление корректных, рабочих, целесообразных для развития и обучения ребенка отношений внутри системы «школа – ученик – родители».

При приеме ребенка в образовательную организацию с родителями подписывается договор об образовании, в котором устанавливается ответственность сторон и предусматривается, в частности, обязательство родителей выполнять рекомендации специалистов по воспитанию и обучению ребенка в условиях дома.

Договор фиксирует обязательства основных участников образовательного процесса, вместе с тем в практике взаимодействия образовательной организации с семьями, воспитывающими детей-инвалидов, часто возникают трудности выполнения достигнутых договоренностей со стороны родителей. Изучение и анализ причин родительской пассивности в сотрудничестве с педагогами выявил, что часто родители, несмотря на уже школьный возраст ребенка и многолетний жизненный опыт его воспитания, находятся в состоянии депрессии, испытывая чувство вины в связи с имеющимися проблемами развития ребенка и недоверия специалистам, потому что не видят существенных изменений в его состоянии. Недостаток информации или ее искажения по правовым, психолого-педагогическим, медицинским вопросам помощи ребенку приводит к ошибочным действиям со стороны родителей в отношении ребенка. Кроме того, трудности в семье (психологические, межличностные, материальные), часто негативное отношение социального окружения приводят к изолированности семьи, нередко и к ее распаду.

В такой ситуации трудно ожидать, что члены семьи будут сразу готовы к сотрудничеству с педагогами. Последние рискуют быть не услышанными не потому, что родители не хотят этого, а потому что они не готовы к взаимодействию. Поэтому специалистам важно осознавать необходимость психологической помощи родителям. Именно она обычно является первым шагом на пути к устойчивому сотрудничеству семьи и специалистов.

Отдельной проблемой в этот период является консультирование родителей педагогами.

В содержание консультативной беседы входят следующие моменты.

1. Осведомление о задачах, которые родители ставят перед обучением ребенка («Что родители ждут от образования своего ребенка?»).

2. Ознакомление родителей с лицензией, свидетельством об аккредитации и уставом образовательной организации, учебным планом с указанием на ту специфику образовательного учреждения, изложенную в этих документах, которая согласуется или противоречит желаниям родителей относительно процесса и результата образования ребенка.

3. Экскурсия по территории школы и пришкольного участка с демонстрацией тех сложностей, которые могут возникнуть у ребенка при ориентировке и передвижении, а также тех положительных особенностей среды, которые созданы в учреждении.

4. Знакомство с педагогом, в классе которого планируется обучение ребенка; с помещением, где будет проходить обучение; с режимом работы в первом классе; объемом ежедневной нагрузки; задачами родителей по обеспечению ребенку комфортных условий обучения; другими проблемами, которые могут возникнуть в обучении ребенка.

5. Знакомство с учебниками, по которым планируется обучения в первом классе с указанием тех умений, которыми ребенок должен владеть к началу школьного обучения в данном образовательном учреждении, по данной

основной образовательной программе и в конкретных образовательных условиях.

6. Развернутые ответы на вопросы родителей с позиции обеспечения ребенку наиболее комфортных условий для эффективного обучения.

Встречи с родителями будущего первоклассника с целью знакомства с лицензией на право осуществления образовательной деятельности, со свидетельством о государственной аккредитации образовательных программ, с Уставом и со своими образовательными программами, как дополнительными, так и основными администрация образовательного учреждения. (Данная информация располагается на сайте образовательного учреждения.)

Родители знакомятся с учебниками и методическими пособиями, по которым учат их ребенка. Кроме того родители выбирают части учебных предметов и характер внеурочной деятельности.

Родители пишут заявление о приеме обучающегося в учебное заведение, согласие на обработку их персональных данных и персональных данных ребенка в порядке, установленном законодательством Российской Федерации, и заверяют личной подписью.

Между образовательной организацией и родителями заключается договор, в котором прописаны права той и другой стороны, а также обязанности образовательной организации, учащегося и родителей (законных представителей), в том числе и в части регулирования корректности и продуктивности взаимодействия с педагогами, решения проблемных ситуаций, обращения к администрации с жалобами, замечаниями, пожеланиями и вопросами, предусмотрен отдельный раздел «Особые условия», согласно которому родитель обязуется обеспечивать ребенку необходимые приспособления, охранительный режим дома, лечение и лекарства с учетом медицинских рекомендаций, предоставить образовательному учреждению исчерпывающую информацию о состоянии здоровья ребенка, согласие или несогласие в размещении фотографий ребенка на сайте, фото и видеосъемку ребенка на школьных мероприятиях, участие ребенка в открытых внешкольных конкурсах и других мероприятиях, обработку его персональных данных в связи с медицинскими, научно-методическими и иными мероприятиями.

Основные положения, касающиеся статуса обучающихся и их родителей, изложены в гл. 4 «Закона об образовании».

За неисполнение или ненадлежащее исполнение своих обязанностей родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся несут ответственность согласно законодательству Российской Федерации.

Таким образом, в процессе обучения ребенка с ОВЗ в школе в задачи родителей входит соблюдение положений подписанного ими договора, Устава образовательной организации, участие в обучении ребенка.

С целью знакомства родителей с процессом и результатом обучения их детей, помимо консультаций, организуется родительский мониторинг образовательного процесса.

Для этого проводятся открытые занятия для родителей. На информационных стендах и в школе и на сайте вывешивается актуальная информация о культурной и образовательной жизни в школе, используются интерактивные методы: привлекаются родители в качестве экспертов, членов жюри во внеклассные мероприятия, организуются общешкольные, тематические выставки работ учащихся.

Пока ребенок находится в пределах образовательной организации, за его жизнь и здоровье отвечают те работники школы, которые с ним занимаются в конкретный момент: на уроке – учитель, на перемене — дежурный педагог. Общую ответственность за всех учащихся несет директор школы.

Обращения родителей к администрации образовательного учреждения оформляются в письменной форме, поскольку по Закону РФ «Об образовании» устное заявление не влечет за собой обязательных действий для администрации.

Дисциплина в образовательном учреждении поддерживается на основе уважения человеческого достоинства всех участников образовательного процесса, поддержании партнерского стиля взаимодействия, учета индивидуальных и типологических особенностей обучающихся.

Методами ее поддержания являются разъяснение и упражнение в выполнении правил внутреннего распорядка; поощрения и взыскания. Основанием для их применения является Устав образовательного учреждения и Положение о поощрениях и взысканиях.

2.2. Правила инклюзивной школы

1. *Инклюзивная школа рассматривает многообразие культур как новую реальность.* Современная школа должна быть готова к обучению детей, принадлежащих разным этническим группам и культурам, говорящих на разных языках, имеющих различный экономический и социальный статус, различные способности, интересы и цели обучения. Таким образом, школа не должна ограничиваться одним учебным планом и единым подходом к обучению всех детей.

2. *Инклюзивная школа должна обеспечивать доступ к знаниям, навыкам и информации.* Предоставление такого доступа увеличивает шансы каждого ученика, обеспечивая ему свободу выбора, и создаёт условия для преодоления барьеров в образовании и участия во всех сферах школьной жизни.

3. *Инклюзивная школа сохраняет индивидуализацию процесса обучения.*

В педагогическом процессе учителя инклюзивной школы используют различные методы и подходы, добиваясь при этом персонализации обучения в соответствии с индивидуальными потребностями, способностями и целями обучения учащихся. Инклюзивная школа всегда предоставляет своим ученикам возможность добиться более высоких результатов в обучении.

4. *Инклюзивная школа предполагает использование командного стиля работы.* Ни один преподаватель не преуспеет, обучая большое количество

очень разных детей: ему обязательно понадобится помощь со стороны коллег. Командная работа различных специалистов помогает достичь наилучших результатов в развитии каждого ребёнка и способствует формированию подлинного школьного сообщества.

5. *Инклюзивная школа работает в сотрудничестве с семьями, государственными и общественными организациями.* Привлечение членов всех заинтересованных сторон к участию в деятельности школы ведёт к расширению школьного сообщества и является источником привлечения ресурсов в деятельности школы.

6. *Инклюзивная школа ожидает успехов в обучении от каждого своего ученика.* Преподаватели должны верить в каждого ученика, оценивать его способности и таланты достоинству. От каждого ребёнка ждут успехов и достижений, независимо от его национальности, принадлежности к той или иной культуре, языка, пола, способностей или семейных обстоятельств. Инновационные виды деятельности, такие как театральные постановки, конференции, которые проводят сами учащиеся, выставки, «круглые столы» и т.д. очень хорошо зарекомендовали себя в инклюзивных школах.

7. *Инклюзивная школа способствует социальному развитию общества.*

Школа поддерживает философию принятия каждого ребёнка и гибкости в подходах к обучению, и в этом её важнейшая социальная ценность. Инклюзивная школа способствует формированию общества, в котором будет оценена индивидуальность каждого члена и в котором каждый может получить помощь и поддержку.

Итак, инклюзивная школа – это равенство всех учеников в школьном сообществе, независимо от происхождения, языка, пола, религии, состояния здоровья.

Все ученики имеют равный доступ к процессу обучения в течение учебного дня. У всех учеников имеются равные возможности для установления и развития важных социальных контактов. Обучение всех учащихся тщательно планируется и проводится наиболее эффективным способом. Педагоги и все сотрудники школы, вовлечённые в процесс обучения, обучены стратегиям и педагогическим технологиям осуществления инклюзивного образовательного процесса. Программа обучения и педагогические методы, применяемые в обучении, учитывают потребности каждого ученика.

Ключевые концепции инклюзивной школы

Концепция инклюзивного образования, будучи достаточно сложным социально-образовательным конструктом, требует некоторого прояснения и формулирования основных положений и правил. Прежде всего, необходимо определить, в чём состоит различие между обычным образованием, инклюзивным образованием и другими формами обучения детей с особенностями развития.

Основные различия в формах предоставления образовательных услуг в специальной и в общеобразовательной школах для детей с особенностями

развития заключаются в ключевой проблеме - кто адаптируется: ребёнок к образовательной системе, или система к потребностям ребёнка.

Расширение доступа к образованию детей с инвалидностью в рамках общей школы может осуществляться с использованием различных подходов:

- Интегрированное образование
- Мейнстриминг
- Специальные подразделения (классы)
- Инклюзивное образование

Интегрированное образование. Начало процесса - приход детей с особенностями в массовую школу. Старт этого процесса в Западной Европе и США относится к середине 70-х гг. Описывается часто как «географический процесс», при котором дети с особенностями развития просто приходят в общеобразовательную школу как посетители, иногда обучаясь рядом с обычными детьми, а большей частью участвуя в различной организованной внешкольной деятельности. Причём этот процесс сфокусирован лишь на отдельном ребёнке или группе детей с особенностями - изменений на всём школьном уровне не происходит и не требуется. *Ребёнок с особенностями воспринимается как проблема и должен быть готов для интеграции больше, чем школа готова для его принятия.* То есть ребёнок должен быть готов взаимодействовать со сложившейся образовательной средой безо всякой особой поддержки или получать некую отдельную специальную помощь, отделяющую его от других школьников, иными словами, ребёнку с особенностями надо приспособиться к школьной среде. Интегрированное образование обычно предназначено для детей, имеющих незначительные особенности развития, дети с тяжёлыми и выраженными дефектами, как правило, не включены в этот процесс. Основная «тяжесть процесса» ложится на плечи ученика и его родителей.

Мейнстриминг. Термин часто используется сходно с термином «интегрированное образование» или «инклюзия», но есть и существенные различия: это процесс, который охватывает не только детей с особенностями развития, но и другие группы меньшинств (например, тендерные группы). Термин имеет более выраженный политический контекст, хотя часто используется и в определении процесса обучения детей со специальными образовательными потребностями в массовой школе: «Мейнстриминг - это система временной учебной и социальной интеграции «особых» детей с их здоровыми сверстниками, основывающаяся на постоянном, индивидуально обусловленном планировании и программировании прогресса».

Понятия интеграции и мейнстриминга тесно связаны с концепцией «нормализации», разработанной в 70-е гг. в Скандинавии и воспринятой как в Западной Европе, так и в США и Канаде. Эта концепция предполагает формирование «паттернов культурно нормативной жизни» тех, кто ранее был исключён из общества. Эта концепция предполагает воспитание ребёнка с особенностями в духе культурных норм, принятых в том обществе, в котором он живёт. Интеграция, согласно этой концепции, это процесс ассимиляции,

требующий от человека принять нормы, характерные для доминирующей культуры, и следовать им в своём поведении. Общество, согласно этой концепции, должно создавать для детей с особенностями такие условия жизни, которые максимально приближены к нормальным.

Специальные подразделения. Это специальные классы, подразделения или помещения, «прикреплённые» к массовой школе. Во многих африканских и азиатских странах эти подразделения считаются «интеграционными» или даже «инклюзивными», не являясь, конечно, таковыми. Обучение детей с особыми потребностями в таких подразделениях весьма проблематизированно, также как и положение специальных педагогов в них. Поэтому подобной практики, по мнению многих исследователей, следует всячески избегать, так как она является сегрегационной и мало чем отличается от специального образования.

Инклюзия. Качественно иной процесс. Инклюзия - это изменение системы и принятие ребёнка на уровне всей школы. Признаётся ценность различий всех детей и их способность к обучению, которое ведётся тем способом, который наиболее подходит этому ребёнку. Эта гибкая система, которая учитывает потребности всех детей, не только с проблемами развития, но и разных этнических групп, пола, возраста, принадлежности к той или иной социальной группе. *Система обучения подстраивается под ребёнка, а не ребёнок - под систему.* Преимущества получают все дети, а не какие-то особые группы, часто используются новые подходы к обучению, дети с особенностями могут находиться в классе полное время или частично, обучаясь с поддержкой и по индивидуальному учебному плану. Учитель массового класса, а не специальный педагог поддержки является «главным» специалистом по отношению к ребёнку с особенностями.

Цель инклюзивной школы - дать всем учащимся возможность наиболее полноценной социальной жизни, самого активного участия в коллективе, местном сообществе, тем самым обеспечивая наиболее полное взаимодействие и заботу друг о друге, как членах сообщества. (Ярская-Смирнова Е.Р., Наберушкина Э.К. «Социальная работа с инвалидами» СПб.: «Питер», 2004.)

ЮНЕСКО рассматривает инклюзию как «динамически развивающийся подход, заключающийся в позитивном отношении к разнообразию учеников и в восприятии индивидуальных особенностей не как проблемы, а как возможностей для обогащения процесса познания».

Таким образом, инклюзия в образовании - это процесс, осуществление которого предполагает не только техническое или организационное изменение системы, но и изменение философии образования. В этом заключается определённая «революционность» данного подхода, причём революционные изменения при инклюзии затрагивают в значительно большей степени массовые школы, нежели специальные.

Инклюзия в образовании включает в себя:

- Признание для общества равной ценности всех учеников и педагогов.

- Повышение степени участия всех учеников школы во всех аспектах школьной жизни и одновременное снижение уровня изолированности некоторых групп учащихся.

- Изменение педагогических методов работы школы таким образом, чтобы школа могла полностью соответствовать разнообразным потребностям всех учеников, проживающих рядом со школой.

- Анализ, изучение и преодоление барьеров на пути получения знаний и полноценного участия в школьной жизни для всех учащихся школы, а не только для тех, кто имеет инвалидность или специальные образовательные потребности.

- Проведение реформ и изменений, направленных на благо всех учеников школы в целом, а не только какой-либо одной группы.

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

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

- Признание того, что инклюзия в образовании - это один из аспектов инклюзии в обществе. Эти концептуальные положения инклюзивного образовательного процесса формируют правила инклюзивной школы:

Термин «инклюзивное образование» является наиболее легитимным и соответствует тем современным международным правовым нормам, которые приняты Россией.

Инклюзивное образование — это процесс, который не сводится исключительно к реформе специального образования. Это процесс, который должен стать составной частью национальной политики развития общего образования.

- Инклюзивное образование — это единственный международно-признанный инструмент реализации права каждого человека на образование (в том числе человека с инвалидностью), - права, зафиксированного во Всеобщей Декларации прав человека (1948), в Конвенции ООН о правах инвалидов (2006) и в национальном законодательстве Российской Федерации (в Конституции РФ и Федеральном Законе «Об образовании»).

- Инклюзивное образование в значительной мере способствует улучшению качества жизни детей - особенно детей из социально уязвимых групп.

Улучшение качества жизни через реализацию инклюзивных подходов в образовании предполагает:

- сохранение детско-родительских связей и возможность полноценного участия ребёнка в повседневной жизни своей семьи;

- получение качественного образования, являющегося фактором будущей социальной мобильности и конкурентоспособности на рынке труда;

- обретение опыта позитивного социального взаимодействия со сверстниками и взрослыми;

- формирование в сообществе социальных навыков по оказанию поддержки детям и взрослым из социально уязвимых групп, что делает всё общество в целом более устойчивым и сплочённым.

Говорить об улучшении качества жизни детей можно только в тех случаях, когда воплощение инклюзивных подходов в образовании происходит в полном соответствии с основными принципами инклюзивных школ, и при формировании института инклюзивного образования.

Особенно актуальным инклюзивное образование оказывается для тех российских регионов, где в условиях малых городов и небольших поселений перед семьёй зачастую встает дилемма:

- отправить ребёнка получать образование в специальное учебное заведение, которое может располагаться в сотнях километрах от дома (например, неслышащие дети из Магадана вынуждены обучаться в «ближайшей» школе-интернате для глухих в Хабаровске - в 1810 км от дома),

- или оставить ребёнка без образования вовсе (по разным оценкам от 150 до 250 тысяч детей с инвалидностью выпадают из российской системы образования и не обучаются нигде).

Может случиться так, что ребёнок с особенностями развития попадет в обычную массовую школу по месту жительства. Но, скорее всего, такая школа не будет готова оказать этому ребёнку необходимую педагогическую и психологическую поддержку и создать для своего «необычного» ученика специальные условия обучения.

Развитие инклюзивного образования могло бы способствовать предотвращению появления социального сиротства среди детей с особенностями развития, вынужденных обучаться долгое время за многие сотни и тысячи километров вдали от своей семьи.

В Государственном докладе о положении детей в Российской Федерации за 2002 год указывалось, что в Российской Федерации проживает 658,1 тысяч детей-инвалидов (до 18 лет), из них 467 тыс. — дети школьного возраста от 7 до 17 лет. В то же время по данным Министерства образования России в системе общего и специального образования (в том числе в форме надомного обучения) получали образование более 185 тыс. детей-инвалидов — а где тогда учились 282 тыс. детей с инвалидностью?

По данным Росстата в 2004 году, при общем количестве детей-инвалидов 590 тыс. человек, образование получали 250 тыс. детей-инвалидов, но число детей-инвалидов школьного возраста (7-18 лет) Росстатом не учитывается.

Исходя из того, что приблизительная оценка количества детей-инвалидов школьного возраста составляет 450 тыс. детей, можно сделать вывод о том, что до 45 % (200 тыс.) детей-инвалидов школьного возраста не обучаются нигде.

Бесспорно, что система специального образования, сложившаяся в России, решает многие вопросы получения образования разными категориями учащихся, зачастую весьма проблемных с педагогической точки зрения, но верно и то, что уровень среднего образования, полученного в специальных условиях, не позволяет многим выпускникам получить в дальнейшем

качественное профессиональное образование, трудоустроиться и стать полноправным членом общества.

Выпускники тех специальных/коррекционных школ, в которых обеспечивается образование высокого качества, во многом не имеют достаточных навыков социализации, и в своей взрослой жизни после окончания школы также сталкиваются с большими трудностями по полноценному включению в жизнь современного общества.

Тема 3. Реализация инклюзивной практики в зарубежных странах

3.1. История инклюзивного образования за рубежом. Совместное обучение детей в Европе в XIX веке

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

Пионером этой идеи считают Самуила Гейнике (1727-1790), основоположника немецкой сурдопедагогики и организатора и руководителя первого в Германии учебного заведения (школы) для глухих детей. Он предложил создавать в структуре массовой народной школы специальные классы для глухих детей, которых бы обучал специально подготовленный учитель, а также открыть постоянно действующий обучающий семинар для учителей массовой школы при школе (институте) для глухих детей для распространения опыта обучения глухих. В пользу совместного обучения прогрессивная педагогическая общественность приводила целый ряд аргументов. Это и возможность более широкого охвата обучением детей с нарушениями в развитии (глухих, слепых и др.), так как на всех детей этой категории не хватает специальных учреждений; это возможности использования воспитательного потенциала семьи, которая обычно

исключается из процесса воспитания при обучении детей в условиях закрытой школы-интерната (В.А. Егер). Многие учителя отмечали и то обстоятельство, что обучение детей с отклонениями в развитии (глухих, слепых) в условиях народной школы создает для них возможность установления контактов и упражнений в общении с окружающим миром, в котором ребенку с нарушенным развитием все равно придется жить по окончании школы. Специалистами обсуждаются в это время экономические и социокультурные аспекты этой проблемы. Предполагается, что обучение глухих или слепых детей в массовой школе будет дешевле, чем в специальной школе-интернате (институте), если с ними будет работать специально подготовленный учитель. В 20-е и 30-е годы в некоторых провинциях Германии (например, земля Бранденбург, 1832, 1838 г. г.) в циркулярах органов управления образованием предписывалось принимать в элементарную школу слепых и глухих детей (там же, с.113). Уже в 1803 г. в г. Зайтц (Германия) в школе для бедняков открывается так называемый добавочный класс для «умственно ограниченных детей».

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

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

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

- наши предшественники увидели и верно оценили позитивные стороны (преимущества) интеграции, в том числе и преимущества в социальном воспитании (роль семьи, контактов со сверстниками в школе и по месту жительства, принятие ребенка с ограниченными возможностями в школьном коллективе);

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2. Интеграция и инклюзия за рубежом

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

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

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

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

В *Скандинавии* интеграция начинает реализовываться в основном нормативным и практическим путем. Так, в Дании парламентским решением (1969) дети с ограниченными возможностями получают право посещать вместе с остальными детьми массовую школу, чтобы не быть изолированными от сверстников и привычной для них среды жизнедеятельности. Сначала в США, затем в других ведущих европейских странах (Великобритания, 1981; Швеция, 1982 и др.) принимаются законодательные акты, закрепившие права детей и

подростков с различными нарушениями на получение бесплатного образования. Кроме того, незначительная их часть, преимущественно с невыраженными нарушениями (зрения, слуха, интеллекта, опорно-двигательного аппарата) получила возможность обучаться в общеобразовательных школах.

В *Великобритании* после принятия Акта об образовании (1981) число учащихся специальных школ составило 1,7 % (данные на 1985 г). Кроме этого, в специальном образовании страны были упразднены все нозологические категории «особенности». С этого момента специальное образование в Великобритании продолжает развиваться в условиях интегрированного обучения. Эффективность интеграции выразилась в общем снижении числа специальных школ; наличия оптимистичных данных о результатах интегрированного обучения отдельных представителей «особенных детей». По имеющимся данным наиболее успешно включены в процесс интеграции учащиеся с физическими отклонениями и с нарушениями зрения. По мнению авторов, «аргументы против интеграции, в основном, носят временный, переходящий характер, фокусируются на недостатках деятельности общеобразовательных школ и на определенных трудностях по обеспечению образованием детей с особыми потребностями».

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

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

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

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

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

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

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

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



Рис.8. Обучение детей с ОВЗ

В 1994 г. под эгидой ЮНЕСКО проводится Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями которая и провозгласила принцип инклюзивного образования (inclusive – включенный) в обращении к правительствам всех стран - «принять в форме закона или политической декларации принцип инклюзивного образования, заключающийся в том, что все дети поступают в обычные школы, если только не имеется серьезных

причин, заставляющих поступать иначе». Инклюзивное образование предусматривает не только активное включение и участие детей и подростков с ограниченными возможностями в образовательном процессе обычной школы. Это также перестройка всего процесса массового образования для обеспечения образовательных потребностей всех детей. Декларация, принятая Саламанкской конференцией, призывает к тому, чтобы «детей и молодых людей с особыми образовательными потребностями следует учитывать в связи с разработкой мер в области образования, принимаемых в отношении большинства детей. Именно в этой связи возникла концепция инклюзивной школы».

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

В *Италии* количество детей с особыми образовательными потребностями, обучающихся в массовых школах, превышает 90 %. По мнению исследователей, Италия стала апробационной площадкой инклюзивной модели образования для остального мира. Ранний период итальянцы называют «дикий интеграцией». Однако слова «интеграция» и «включение» для той ситуации весьма условны. По существу то, что происходило там с самого начала, было ближе к включению, потому что главной целью была социализация и адаптация детей в школьное сообщество таким образом, чтобы у всех было чувство принадлежности. И с самого начала принятие и уважение отличий, как неотъемлемых черт личности, ставилось на первый план. Вспоминая тот первый период, итальянские педагоги говорят, что они шли вперед, не зная ответов на все вопросы. Важнейшими для обеспечения успеха считалось тогда наличие следующих четырех факторов:

- Команда поддержки классного руководителя, состоящей из специального педагога, врача, психолога, социального работника, медсестры и логопеда.
- Разделение ответственности между родителями, педагогами, медицинским персоналом и представителями местного общества, как условие создания эффективной коалиции – альтернативы традиционной сегрегационной - медицинской модели обучения.
- Просвещение общества с помощью всех средств массовой информации и публичных собраний.
- Наличие харизматических лидеров на начальной стадии процесса.

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

детей с особыми потребностями на обучение в массовых школах» (№ 517) с целью направленности действий образования на «продвижение полного формирования личности учащихся» и в части установления определенных нормативов:

- максимальное количество детей в классе — 20;
- максимальное количество детей с особенностями развития в классе — 2;
- специальные мероприятия по поддержке детей с особыми потребностями «встроены» в занятия в классе;
- классы, занимающиеся по специальным программам, упраздняются;
- специальные педагоги объединяются в команды с обычными школьными учителями;
- обе категории педагогов взаимодействуют со всеми учащимися класса.

Официально соотношение количества специальных педагогов и учащихся с особыми потребностями 1:4, но, в действительности, получилось примерно 1:2. Если в классе есть слепой или глухой ребенок, то весь класс учит азбуку Брайля или язык жестов. Согласно этому Закону, все дети должны без ограничений приниматься в общие школы и им должны быть созданы все условия для получения качественного образования. Новый Закон №104 «О праве детей с особыми потребностями на обучение в массовых школах», принятый в 1992 г., ставит во главу угла не только социализацию, но и качественное обучение академическим дисциплинам. Например, ст.13 гарантирует «поддержку деятельности специальными педагогами», и устанавливает, что такие преподаватели «принимают соучительство классов, в которых они работают, участвуют в составлении программ образования и обучения и анализе и проверки деятельности советов класса и колледжей, преподавателей». В набор помощи входит гарантии участия семьи в создании индивидуальной программы для ребенка. В 2003 году министерство образования обязывает всех директоров принять участие в тренинге без отрыва от работы, чтобы усовершенствовать проведение в жизнь национальной политики включения. Всем учителям предписывается пройти курс повышения квалификации, рассчитанный на 40 часов в год.

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

В Италии, как и в США, большое внимание уделяется взаимной поддержке школьников в форме совместной работы над усвоением материала. Однако существуют и проблемы с включением детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательную школу. Одна из них — обучение этих

детей академическим дисциплинам в старших классах. При разработке индивидуальной учебной программы учитываются особенности личности, образовательные потребности учащегося; особенности семьи; определяются специалисты сопровождения, с учетом конкретных потребностей учащегося (дефектолог, логопед, психолог).

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

а) учащиеся, занимающиеся по обычной программе и получающие обычные дипломы по окончании обучения, однако нуждающиеся в специальной поддержке для того, чтобы пройти учебную программу вместе со своими одноклассниками (например, учащиеся с полной или частичной утратой слуха или зрения, или с нарушениями в опорно-двигательном аппарате). В этом случае учащимся предоставляется специальное оборудование и/или дополнительные пособия, помогающие им в процессе обучения, на уроках и выполнении тестовых заданий; по объективным причинам этим учащимся обычно отводится больше времени на выполнение различных заданий (Закон №104 /1992).

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

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

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

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

местных общеобразовательных школах, получили возможность при помощи основного и дополнительного (специального) ваучера перевести ребенка в частную школу (не специальную), обеспечивающую лучшее обучение и сервис.

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

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



Рис. 9. Инклюзивная школа в США

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

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

В 2001 году принимается акт «Об особых образовательных потребностях и нарушениях», который значительно расширяет контингент интегрируемых. Законодательство преследует цель полного включения всех категорий особенных детей в общеобразовательное пространство. Прежде всего, это касается детей и подростков, на которых ранее принятое законодательство практически не распространяется. Это лица с ранним детским аутизмом, с нарушениями поведения и эмоционально-волевыми расстройствами; нарушениями языка и речи, коммуникативными нарушениями; дислексией; а также детей и подростков с умеренными трудностями в обучении.

Кроме того, законодательство предъявляет к общеобразовательным школам повышенные требования – вводятся новые стандарты для учителей,

направленные на совершенствование деятельности учителя в распространении практики «включения» внутри школы. Это касается создания позитивной учебной атмосферы; обеспечения детей и подростков с различными нарушениями необходимыми знаниями и умениями; распространения сотруди́ческой деятельности со специальными школами; установления доверительных взаимоотношений с родителями

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

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

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

Швеция считается одной из стран, в которых продвижение идеи интеграции проходит успешно. Здесь процессы интеграции в огромной степени стали отражением политических процессов. Б. Персон отмечает, что начало курса на интеграцию относится к 1969 году, когда в Швеции появился соответствующий правительственный документ. В 1986 году в стране пришло к власти социал-демократическое правительство, и в 1989 году был принят новый закон о среднем образовании, а с 1990 г. – пересмотренная программа обучения специальных педагогов. В 1995 г. увидел свет новый образовательный стандарт, по-иному определяющий роль учителей, воспитателей и директоров. Стандарт задает лишь обязательный уровень знаний, который должен быть достигнут к окончанию 5 и 9 классов. Министерство образования рассчитывает, что учителя смогут сами определить методы преподавания, которые позволят достичь поставленные цели обучения. Общую ответственность за организацию учебного процесса несет директор школы. В рамках выполнения этой общей задачи директор также несет особую ответственность за реализацию специальных педагогических и социальных

мероприятий, направленных на оказание необходимой помощи и поддержки тем учащимся, которые в ней нуждаются. Исторически деятельность учителей в Швеции строго регламентировалась инструкциями и указаниями сверху. С появлением же нового стандарта педагоги становятся более независимыми в своей деятельности, но к ним одновременно предъявляются и более высокие требования в плане ожидаемых результатов их работы.

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

Интересным представляется опыт *Белоруссии*, которая стартовала в интеграционном процессе одновременно с Россией конце 80-х годов XX века. На развитии процессов интеграции в Белоруссии сказалось признание новых ценностей образования как социальной системы, создающей условия для развития человека и общества. Учреждения специального образования не только осуществляют обучение и воспитание детей с особенностями психофизического развития, они призваны обеспечить их наиболее полную социализацию и интеграцию в общество. Интеграция становится ведущим направлением в развитии специального образования в стране. В Законе Республики Беларусь «О правах ребенка» обозначаются основные направления предпринимаемых действий: государство гарантирует детям-инвалидам, детям с недостатками умственного или физического развития бесплатную специализированную медицинскую, дефектологическую и психологическую помощь, возможность выбора родителями учебного заведения, базовое и профессиональное образование, трудоустройство в соответствии с их возможностями, социальную реабилитацию, полноценную жизнь в условиях, которые обеспечивают их пригодность, содействуют активному включению в жизнь общества. С принятием в 1995 г. «Временного положения об интегрированном обучении детей с особенностями психофизического

развития» создались предпосылки для создания единого образовательного пространства, преодоления их изоляции и для организации совместного обучения с обычными детьми. Для успешного решения этой задачи все учителя начальных классов должны были получить второе, дефектологическое образования.

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

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

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

3. Коррекционно-педагогическое консультирование как специально организованная форма обучения. Эта форма предназначена для детей с особенностями психофизического развития, обучающихся в небольших школах, и для учеников, которые отстали в учебе и требуют временной помощи после перенесенного продолжительного заболевания, обусловившего устойчивые функциональные изменения. Учитель проводит коррекционно-педагогические занятия из расчета 8 ч в неделю на одного ученика с тяжелой формой нарушений и 4 ч в неделю на одного ученика с более легкой формой. Содержание и объем коррекционно-педагогической помощи определяются исходя из индивидуальных потребностей ученика. Помощь может носить системный, регулярный характер или эпизодический, когда она оказывается непродолжительное время. Учитель-дефектолог, как правило, проводит занятия с учеником по индивидуальной программе, направленной на развитие способностей ребенка и коррекцию имеющихся у него отклонений. Развитие

компенсаторных способностей – обязательное условие успешной адаптации ребенка с особенностями психофизического развития к жизни в современном обществе. Успешность образовательной интеграции, по наблюдениям белорусских специалистов, зависит от правильной организации социальной направленности учебно-воспитательного процесса, учета выраженности и характера психофизического нарушения у ребенка. Крайне важно соблюдать психолого-педагогические условия интегрированного обучения: индивидуализацию, создание положительной эмоциональной основы, проектирование положительного опыта социального взаимодействия учащихся. Значимым является взаимосвязь педагога (учителя, воспитателя) общеобразовательной школы и педагога-дефектолога, педагога и психолога, педагогов и родителей как главных действующих лиц, осуществляющих интегрированное обучение.



Рис.10. Индивидуальное занятие с логопедом

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

ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ

Практическое задание 1

Ответьте на вопросы, выполните задания.

1. Определите общее и особенное в характеристике категорий «интеграция», «мейнстриминг», «инклюзия».
2. Охарактеризуйте основные теоретико-методологические подходы современной психолого-педагогической науки: выделите ключевые положения; соотнести выделенные положения с идеями и принципами инклюзивного подхода к образованию.
3. Обоснуйте междисциплинарный характер методологии построения инклюзивного образования.
4. Выделите ключевые теоретические положения, лежащие в основе инклюзивного образования.
5. Объясните, чем вызвана необходимость развития процесса инклюзии в обществе.
6. Исходя из основных идей инклюзивного подхода в образовании, сформулируйте основные его принципы.
7. Изучите научную статью. Выделите основные идеи автора.

С.В.Алёхина, МГППУ, Москва.

Подготовка педагогических кадров для инклюзивного образования.

Первичным и важнейшим этапом подготовки системы российского образования к реализации процесса инклюзии является этап психологических изменений и уровня профессиональных компетентностей ее специалистов. Уже в начальный период развития инклюзивного образования остро встает проблема профессиональной, психологической и методической подготовки всех специалистов массовой школы к работе с детьми с особыми образовательными потребностями, обнаруживается недостаток специальных компетенций деятельности педагогов в инклюзивной образовательной среде, а также наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов преподавателей.

Зарубежные исследователи говорят об «опыте трансформации», который переживается педагогами, ставшими инклюзивными учителями. Постепенная профессиональная трансформация, в которую вовлекаются учителя, связана с освоением новых профессиональных навыков, с изменением своих установок в отношении учеников, отличающихся от своих сверстников. Наша практика показывает, что негативное отношение к инклюзии меняется, когда учитель сам учится, начинает работать с такими детьми, приобретает свой собственный педагогический опыт, видит первые успехи ребёнка и принятие его в среде сверстников.

Профессиональная неготовность кадров является основной проблемой развития инклюзии в образовании на сегодняшний день и требует развития

определенной системы, ориентированной на изучение и распространение успешного опыта.

Решение данной проблемы - в подготовке нового учителя, владеющего необходимыми компетенциями в области педагогики и психологии «включающего» образования, образование, доступного для всех, ориентированного на образовательные потребности разных детей и их индивидуальные особенности.

В рамках Федерального государственного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование открыт новый для российского высшего профессионального образования профиль подготовки бакалавров и магистров в «Психология и педагогика инклюзивного образования».

В настоящее время разработаны примерные основные образовательные программы высшего профессионального образования по данному профилю подготовки, где отражены задачи профессиональной деятельности бакалавров и магистров в области инклюзивного образования.

В соответствии с целями основной образовательной программы и задачами профессиональной деятельности, указанными в ФГОС ВПО по данному направлению подготовки, бакалавр обязан иметь помимо основных компетенций дополнительные профессиональные компетенции в области психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в инклюзивном образовании (ПКСПП):

- способность организовать совместную и индивидуальную деятельность детей с разными типами нарушенного развития в соответствии с их возрастными, сенсорными, интеллектуальными особенностями (ПКСПП-1);
- готовность применять рекомендованные методы и технологии, позволяющие решать диагностические и коррекционно-развивающие задачи (ПКСПП-2);
- умение осуществлять сбор и первичную обработку информации об истории развития детей с ограниченными возможностями здоровья (ПКСПП-3);
- способность контролировать стабильность своего эмоционального состояния во взаимодействии с детьми, имеющими ОВЗ, и их родителями (ПКСПП-4);
- возможность осуществлять психологическое просвещение педагогов и родителей по вопросам особенностей психического развития детей с разными типами нарушенного развития (ПКСПП-5);
- желание эффективно взаимодействовать с педагогами коррекционного образовательного учреждения и другими специалистами по вопросам развития обучающихся в коммуникативной, игровой и учебной деятельности (ПКСПП-6);
- навыки сбора и подготовки документации о ребенке для обсуждения его проблем на психолого-медико-педагогическом консилиуме образовательного учреждения (ПКСПП-7).

Приобретя общекультурные и профессиональные компетенции в процессе обучения, бакалавр в сфере инклюзивного образования, сможет работать в образовательном учреждении в качестве тьютора, педагога-психолога, учителя начальных классов инклюзивной школы.

Магистр должен быть готов к решению профессиональных задач, связанных с организацией, управлением и исследованиями в области инклюзивного образования.

В соответствии с целями основной образовательной программы и задачами профессиональной деятельности, указанными в ФГОС ВПО по данному направлению подготовки, магистр должен обладать такими основными и дополнительными компетенциями в области психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в инклюзивном образовании (ПКСПП), как:

- способность проектировать профилактические и коррекционно-развивающие программы для детей с разными типами ОВЗ (ПКСПП-2);
- способность проектировать стратегию индивидуальной и групповой коррекционно-развивающей работы детьми с ОВЗ на основе результатов диагностики (ПКСПП-3);
- готовность конструктивно взаимодействовать со смежными специалистами по вопросам развития способностей детей и подростков с ОВЗ (ПКСПП-4);
- способность использовать инновационные обучающие технологии с учетом типа нарушенного развития ребенка и задач каждого возрастного этапа (ПКСПП-5);
- способность консультировать педагогов, администрацию, воспитанников/обучающихся по вопросам оптимизации учебного процесса в образовательных учреждениях (ПКСПП-9).
- готовность транслировать философию и методологию инклюзивного образования среди участников образовательного процесса (ПКСПП-10);
- умение проектировать и организовывать процессы инклюзии и интеграции в конкретных образовательных учреждениях (ПКСПП-11);
- умение проектировать инклюзивную образовательную среду и ее дидактическое наполнение (ПКСПП-12);
- возможность организовывать и координировать деятельность и участвовать в работе междисциплинарной команды специалистов (ПКСПП-13);
- готовность проводить психологическую экспертизу образовательных программ, учебных планов (ПКСПП-15);
- способность прогнозировать динамику изменений состояния и развития ребенка в зависимости от применяемых воздействий (ПКСПП-16);
- умение разрабатывать структуру, особенности и характер коррекционно-развивающих программ (ПКСПП-17);

Выпускники магистратуры готовы работать руководителями, координаторами по инклюзии, председателями консилиумов в инклюзивных образовательных учреждениях, руководителями ресурсных центров,

методистами и специалистами, курирующими развитие инклюзивного образования в системе образования.

В рамках Учебно-методического объединения Вузов по направлению подготовки Психолого-педагогическое образование создана Секция «Психология и педагогика специального и инклюзивного образования», которая объединяет 17 ведущих вузов России:

1. Астраханский государственный университет (ФГБОУ ВПО АГУ).
2. Восточно-Сибирская государственная академия образования (ФГБОУ ВПО ИГПУ).
3. Дагестанский государственный университет (ФГБОУ ВПО ДГУ).
4. Институт развития образования Кировской области (КОГОАУ ДПО (ПК) ИРО Кировской области).
5. Институт специального образования Екатеринбургского государственного педагогического университета (УрГПУ).
6. Институт специальной педагогики и психологии им. Рауля Валленберга, Санкт-Петербург (НОУ ВПО ИСПиП).
7. Карельская государственная педагогическая академия (ФГБОУ ВПО КаГПУ).
8. Красноярский государственный педагогический университет им. Астафьева (ФГБОУ ВПО КГПУ).
9. Московский городской педагогический университет (ГБОУ ВПО МГПУ).
10. Московский городской психолого-педагогический университет (ГБОУ ВПО МГППУ).
11. Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова (ФГБОУ ВПО МГГУ им. М.А.Шолохова).
12. Московский институт открытого образования (ГОУ ВПО МИОО).
13. Новосибирский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВПО НГПУ).
14. Поволжская государственная социально-гуманитарная Академия (ФГБОУ ВПО ПГСГА).
15. Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина (ФГБОУ ВПО РГУ С.А. Есенина).
16. Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского (ФГБОУ ВПО СГУ им. Н.Г. Чернышевского).
17. Университет управления ТИСБИ (НОУ ВПО Университет управления ТИБСИ, г. Казань).

Восемь из них реализуют профиль «Психология и педагогика инклюзивного образования» :

1. Карельская государственная педагогическая академия.
2. Красноярский государственный педагогический университет им. Астафьева.
3. Новосибирский государственный педагогический университет.
4. Поволжская государственная социально-гуманитарная академия.

5. Московский городской психолого-педагогический университет.
6. Астраханский государственный университет.
7. Московский городской педагогический университет.
8. Восточно-Сибирская государственная академия образования.

В этих вузах разработаны и реализуются программы бакалавриата и магистратуры по профилю «Психология и педагогика инклюзивного образования». Подготовка бакалавров открыта в :

- Карельской государственной педагогической академии (ФГБОУ ВПО КаГПУ) (12 студ.),
- Красноярском государственном педагогическом университете им. Астафьева (ФГБОУ ВПО КГПУ) (30 студ.),
- Новосибирском государственном педагогическом университете (ФГБОУ ВПО НГПУ) (48 студ.),
- Поволжской государственной социально-гуманитарной академии (ФГБОУ ВПО ПГСГА) (12 студ.).

В некоторых вузах открыты магистерские программы

- Московский городской психолого-педагогический университет (ГБОУ ВПО МГППУ) ,
- Красноярский государственный педагогический университет им. Астафьева (ФГБОУ ВПО КГПУ),
- Астраханский государственный университет (ФГБОУ ВПО АГУ).

В 2013 г. планируется набор на программы магистратуры в Институте специальной педагогики и психологии им. Рауля Валленберга (Санкт-Петербург) и Новосибирском государственном педагогическом университете (ФГБОУ ВПО НГПУ).

В настоящее время активно ведется разработка учебных программ подготовки, готовятся учебно-методические комплексы по учебным дисциплинам, разрабатываются программы практик. Институтом проблем интегративного (инклюзивного) образования ГБОУ ВПО МГППУ разработаны рабочие программы по всем изучаемым дисциплинам, методические рекомендации для студентов и преподавателей, подготовлено учебное пособие «Организация инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья». В Новосибирском государственном педагогическом университете созданы учебные планы и графики учебного процесса для дневной и заочной форм обучения; подготовлены программы учебных дисциплин вариативной части и дисциплин по выбору студентов (спецкурсов), а также программы практик (в течение всего периода обучения). Составленные программы новых учебных дисциплин проходят апробацию и дорабатываются для того, чтобы на их основе разрабатывать учебные и методические пособия. Астраханский государственный университет является базовым образовательным учреждением ВПО по обучению лиц с ограниченными возможностями здоровья. В АГУ организация образовательного процесса для студентов-инвалидов осуществляется в формате проекта «Непрерывное инклюзивное профессиональное образование» (руководитель Л.Н. Давыдова,

доктор педагогических наук, профессор), целью которого является создание доступной образовательной среды, адаптированной под потребности студентов-инвалидов. Постановлением Кабинета министров Республики Татарстан на базе НОУ ВПО «Университет управления «ТИСБИ» создан научно-образовательный кластер, одной из задач которого является обеспечение доступности образования в регионе для лиц с ограниченными возможностями здоровья. Вуз комплексно подходит к разрешению данной проблемы, поэтому одним из приоритетных направлений развития кластера является подготовка педагогических кадров для инклюзивного образования, разработка его методологической и методической базы.

Одной из важнейших и крайне востребованных задач секции является научная и редакционно-издательская деятельность вузов. В 2012 году в рамках секции были подготовлены и представлены на Гриф УМО учебные пособия:

- Н.В. Зверева и Т.Г. Горячева. Клиническая психология детей и подростков: Учебник для высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 – Психолого-педагогическое образование (квалификация «бакалавр»).

- Организация инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья: Учебное пособие / Под общ. ред. Алехиной С.В., Кутеповой Е.Н.

- Ремезова Л.А., Буковцова Н.И., Елизарова Н.В. Составление индивидуальной образовательной программы для детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, обучающихся в общеобразовательной школе.

На этапе законодательного закрепления инклюзивного образования встает острая потребность в материалах теоретического, прикладного, технологического, методического характера, обеспечивающего развитие инклюзивного процесса в общем образовании.

Члены секции УМО подчеркивают необходимость дальнейшей разработки и распространения научно-методического обеспечения основной профессиональной программы «Психология и педагогика инклюзивного образования», программы повышения квалификации и переподготовки, а именно: издание учебников, методических и учебных пособий и рекомендаций по дисциплинам, включенных в учебный план.

На сегодняшний день члены секции выделяют ряд основных проблем:

1. Кадровые: не у всех штатных преподавателей вузов имеется профессиональная подготовка в сфере инклюзивного образования, опыт практической деятельности в инклюзивном образовании.

2. Организационные: вопросами развития инклюзивного образования занимаются различные учреждения различных ведомств, в результате существует, с одной стороны, «разрозненность» в содержании и направлениях деятельности, с другой – схожие проблемы разрешаются в разных аспектах деятельности.

3. Научно-методические: отсутствие учебников и учебных пособий по дисциплинам профильной подготовки создает значительные трудности в обеспечении теоретической подготовки студентов.

Укреплению связи обучения с практикой - основной вектор подготовки нового учителя. Стратегия развития инклюзивной образовательной практики основана на проектном опыте образовательных учреждений и систем образования. За это время что-то получилось, что-то нет. Успешный опыт требует описания и обобщения, а главное, трансляции. Те образовательные учреждения, которые смогли сформировать инклюзивную культуру, создать включающую образовательную среду, адаптировать образовательные программы для нуждающихся в этом учеников, работать с родительским сообществом, могут стать опорными площадками для прохождения практики студентов и преподавателей.

В концепции деятельностного подхода в подготовке кадров стажировочные площадки являются наиболее эффективным средством обучения и повышения квалификации специалистов. Однако сегодня сеть стажировочных площадок развита недостаточно широко, она только начинает складываться. Необходимы разработка стажировочных программ и развертывание сети стажировочных площадок на базах лучших региональных учреждений. Это позволит распространить опыт в сфере развития инклюзии, управления образовательной организации, гибко и адресно повысить профессиональный уровень управленческого и кадрового состава и тем самым обеспечить всех детей доступными и качественными образовательными услугами, что является одной из самых актуальных задач, стоящих на сегодняшний день перед российским образованием.

В настоящее время в Московском городском психолого-педагогическом университете формируется система сетевого взаимодействия вуза и общеобразовательных учреждений, что позволяет основать эффективную структуру научного обеспечения инклюзивного образования, в рамках которой отрабатываются вопросы формирования профессиональных компетенций педагога в системе высшего образования, вырабатываются модели психологической поддержки и сопровождения вариативных образовательных траекторий.

Основные задачи секции УМО на ближайший год:

- Проведение рецензирования и предварительной экспертизы рукописей учебников и учебных пособий, претендующих на грифы.
- Изучение, обобщение и распространение передового опыта учебно-методической работы по дисциплинам ООП по профилю секции в соответствии с ФГОС и федеральными государственными требованиями к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников.
- Формирование сети стажировочных площадок по направлению «Психология и педагогика специального и инклюзивного образования».
- Разработка программ повышения квалификации.

- Формирование состава авторских коллективов для написания учебников, учебных пособий, материалов тестового контроля, подготовки примерных учебных программ и других учебно-методических материалов.
- Издание учебников, учебных пособий.
- Составление обзора научной и редакционно-издательской деятельности вузов, осуществляющих подготовку по направлению «Психология и педагогика специального и инклюзивного образования и размещение на Информационно-методическом портале по специальному и инклюзивному образованию «Образование без границ». URL: <http://edu-open.ru/>.

Развитие инклюзивного образования в России во многом зависит от позиции высших учебных заведений, от единой политики в подготовке педагогических кадров, от понимания необходимости интеграции научных и методических усилий специалистов общего и специального образования.

Практическое задание к 2 разделу

«Нормативно-правовые основы организации инклюзивного образования»

1. Разработайте и представьте в письменном виде нормативные документы, которых недостаточно для успешной реализации инклюзивной практики в учреждении, где Вы работаете или учитесь (1-2 документа).

2. Письменно решите задачи, используя СанПиН 2.4.2.3286-15:

а) В классе начальной школы 20 учеников. Из них 4 с задержкой психического развития – ЗПР. Кроме этого отмечаются проблемы развития эмоционально-волевой сферы (агрессивность, неусидчивость, гиперактивность). Предложите вариант организации режимных моментов, предусматривая взаимодействие детей с нормальным развитием.

б) При формировании классов в список первоклассников вошли 85 человек. Из них 2 – глухих обучающихся, 1 – слабослышащий, 2 – слабовидящих и 5 обучающихся с тяжелыми нарушениями речи. Обучающийся получает образование, полностью соответствующее по итоговым достижениям к моменту завершения обучения, образованию сверстников, находясь в их среде и в те же сроки обучения. Предложите комплектование классов.

Практическое задание 3

Ответьте на вопросы, выполните задания.

1. Опишите структуру инклюзивной образовательной среды.
2. Выделите необходимые условия построения инклюзивной образовательной среды.

3. Сформулируйте основные вопросы, требующие научно-практической разработки в связи с проблемой организации инклюзивной образовательной среды.
4. Проведите сравнительную характеристику зарубежного и отечественного опыта инклюзивного образования.
5. Опишите формы и способы взаимодействия специалистов, осуществляющих сопровождение детей в инклюзивном образовании.
6. Обоснуйте принципы и способы разработки профилактических и коррекционно-развивающих программ для детей с ограниченными возможностями здоровья.
7. Приведите примеры успешного опыта совместного обучения и воспитания детей с нормальным развитием и детей с ограниченными возможностями здоровья.
8. Определите цели, содержание и способы работы команды специалистов инклюзивного образовательного учреждения.
9. Представьте различные мнения ученых и практиков о возможностях и «границах» инклюзивного обучения. Сформулируйте свое видение перспектив развития инклюзии в России.
10. Опишите варианты инклюзивных практик.
11. Предложите принципы построения технологий поддержки участников инклюзивного образования.
12. Обоснуйте критерии оценки эффективности образовательной практики.
13. Выделите противоречия и риски инклюзивного образования и обозначьте пути их разрешения.
14. Изучите научную статью. Выделите основные идеи автор.

Булатова Е.П., учитель-логопед высшей квалификационной категории, МКДОУ детский сад комбинированного вида №16

Совместная работа учителя-логопеда и родителей как одно из условий эффективности коррекционно-образовательного процесса с детьми, имеющими речевые нарушения

Дошкольный возраст – этап активного усвоения ребенком разговорного языка, становления и развития всех сторон речи: фонетико-фонематической, лексической, грамматической. Являясь важнейшим средством человеческого общения, познания действительности, язык служит основным каналом приобщения человека к ценностям духовной культуры, а также необходимым условием образования. Развитие речи в дошкольном детстве служит залогом сохранения нервно-психического здоровья и социализации детей, закладывает основы успешного образования в школе. Чем раньше будет начато обучение родному языку, тем свободнее ребенок будет им пользоваться в дальнейшем. Особую значимость период дошкольного детства приобретает у детей с

нарушениями речи. Расстройства речи, возникнув под влиянием какого-либо патогенного фактора, сами не исчезают и без специально организованной коррекционной логопедической работы могут отрицательно сказаться на всём дальнейшем развитии ребенка (особенности речевого и интеллектуального развития, эмоционально-волевой сферы, трудности общения и социальной адаптации). Современная система логопедической помощи дошкольникам представлена в разных формах, включая в себя работу специалистов учреждений различного ведомственного подчинения (центры развития ребёнка, социально-реабилитационные центры, детские поликлиники, ПМПК, логопедические пункты дошкольного образовательного учреждения (далее ДОУ), группы компенсирующей направленности для детей с тяжёлыми нарушениями речи). При этом доступность и качество оказания логопедической помощи являются важным профилактическим инструментом, обеспечивающим полноценное развитие ребёнка, предупреждая в дальнейшем возможность школьной дезадаптации. В связи с чем становится актуальным не только повышение качества коррекционно-образовательной работы, но и поиск организационно-методических ресурсов, расширяющих сферу логопедической помощи. Наиболее распространённым является оказание логопедической помощи в условиях ДОУ.

Дошкольное образовательное учреждение – сложное социопсихопедагогическое образование, в котором одинаково важным представляется влияние на ребёнка, педагогов и родителей. Взаимодействие детского сада и семьи – необходимое условие раскрытия творческого потенциала и совершенствования семейного воспитания, повышения педагогической культуры родителей и рефлексивного отношения к себе как к педагогам. Логопедическая работа с дошкольниками как органическая часть этого взаимодействия предполагает активное включение родителей в коррекционный процесс и закрепление в условиях семьи речевых навыков. Сотрудничество и преемственность деятельности учителя-логопеда и родителей – залог успеха коррекционного обучения.

Существуют разнообразные формы работы учителя-логопеда с семьёй (анкетирование, родительские собрания, консультации, практикумы, информационные проспекты для родителей, открытые просмотры занятий, совместные праздники и т.д.). Как правило, указанные формы носят комплексный характер, способствуя лишь частичной систематизации процесса сопровождения родителей детей с речевыми нарушениями.

Анализ содержания методических ресурсов традиционных и нетрадиционных форм работы с родителями позволил создать структурно-функциональную модель системы взаимодействия учителя-логопеда с семьёй по вопросам речевого развития детей в ДОУ через функционирование семейного клуба.

Семейный клуб – неформальное объединение родителей для решения практических задач по вопросам воспитания, развития детей дошкольного возраста. На базе муниципального казённого дошкольного образовательного

учреждения детский сад комбинированного вида №16 учителем-логопедом создан семейный клуб «Растём вместе» (далее Клуб) с целью создания условий для организации комплексного взаимодействия ДООУ с родителями, обеспечивающих психолого-педагогическое сопровождение семьи ребёнка с речевыми нарушениями. Деятельность Клуба планируется с 1 сентября до 31 мая. Программа Клуба реализует содержание работы по следующим основным направлениям:

1. Оказание психолого-педагогической помощи родителям детей с нарушениями речи.

2. Повышение педагогических знаний родителей.

3. Пропаганда положительного опыта семейного воспитания.

4. Организация общения коллектива родителей и педагогов в ходе различных видов деятельности. Структурно-функциональная модель организации семейного клуба «Растём вместе» условно состоит из трёх блоков:

- 1) информационно-аналитического (подготовительного);

- 2) практического;

- 3) контрольно-аналитического (итогового). Информационно-аналитический (подготовительный) блок – определение перспектив и содержания работы Клуба. Этот блок предполагает анализ сведений педагогической и медицинской документации, осуществление психолого-медико-педагогической диагностики воспитанников, выявление трудностей и запросов семьи (через анкетирование, наблюдение, беседы, консультации), формирование учебно-методического сопровождения тематических встреч с родителями. Практический блок – организация продуктивного общения всех участников семейного клуба «Растём вместе». Календарное планирование работы Клуба разрабатывается в форме тематических разделов, отражающих структурные компоненты речевой системы с постепенным увеличением объёма и содержания предлагаемой информации. Каждый раздел начинается с подготовительного этапа, способствующего последовательному вовлечению родителей в тему совместной деятельности. С этой целью вводятся анкетирование, опросники, минивыставки дидактических игр и пособий, папки-передвижки, фотоальбомы, индивидуальные мини-практикумы, изготовление книжки-малышки для детей, кроссворды, коллективное сочинение-миниатюра, «Почта одного дня», изготовление коллективной книжки.

В основной этап реализуемых разделов включены мероприятия, направленные на решение конкретных задач по вопросам речевого развития детей. С этой целью планируются консультации, семинары-практикумы, мастер-классы, деловая игра, практикум, консультация с элементами игрового тренинга.

Контрольно-аналитический (итоговый) блок – определение эффективности работы Клуба, перспектив развития на следующий год. Предполагает анализ сведений педагогической и медицинской документации, осуществление психолого-медико-педагогической диагностики воспитанников, выявление

трудностей и запросов семьи (через анкетирование, консультации), проведение круглого стола.

Представленная структурно-функциональная модель организации семейного клуба «Растём вместе» позволяет учителю-логопеду гибко сочетать традиционные и нетрадиционные формы работы с родителями, обеспечивающие целостность, системность коррекционно-развивающего пространства.

Таким образом, увеличение доли участия семьи в образовательном процессе детей с речевыми нарушениями позволит: – повысить уровень педагогической культуры родителей; – осуществить опосредованную профилактику негативных тенденций в речевом развитии детей; – сформировать раннюю коррекционно-профилактическую направленность в вопросах психоречевого развития ребёнка в семье и ДОО.

Список литературы

1. Болотина, Л.Р. Воспитание звуковой культуры в ДОО: метод.пособие / Л.Р. Болотина, Н.В. Микляева, Ю.Н. Родионова. – М.: Айрис – пресс, 2006. – 128 с.
2. Евдокимова, Е.С. Педагогическая поддержка семьи в воспитании дошкольника. – М.: ТЦ Сфера, 2008. – 96 с.
3. Зверева, О.Л., Кротова Т.В. Общение педагога с родителями в ДОО: Методический аспект. – М.:ТЦ Сфера, 2007. – 80 с.
4. Постол, Т.В. Взаимодействие учителя-логопеда с семьями воспитанников по формированию лексико-грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ds21.vega-int.ru/>
5. Савельева, О.В. Современные формы работы с родителями в дошкольном учреждении (методические рекомендации) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/>

ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ

Тест 1

1. Согласно Российскому законодательству «Инклюзивное образование это – Выберите один ответ.

а) предоставление ребенку с ОВЗ прав и реальных возможностей участвовать во всех видах и формах социальной жизни, в том числе образовании, наравне и вместе с остальными членами общества в условиях, компенсирующих ему отклонения в развитии

б) специальные образовательные программы и методы обучения, учебники, учебные пособия, дидактические и наглядные материалы, технические средства обучения коллективного и индивидуального пользования (включая специальные), средства коммуникации

в) обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей

2. Совместное обучение и воспитание детей, имеющих ОВЗ, с их нормально развивающимися сверстниками подразумевает: Укажите верный вариант ответа:

а) инклюзия

б) интеракция

в) индивидуализация.

3. Инклюзия представляет собой: Укажите верный вариант ответа:

а) форму сотрудничества;

б) частный случай интеграции;

в) стиль поведения.

4. Различают два вида интеграции:

а) пассивную и творческую

б) внутреннюю и внешнюю

в) образовательную и социальную

5. Инклюзия, то есть «включённое образование», предусматривающее включение ребёнка с ОВЗ в одну образовательную среду с нормально развивающимися сверстниками - это:

а) групповая интеграция,

б) образовательная интеграция,

в) коммуникация.

6. Какой из следующих принципов не относится к принципам отечественного (инклюзивного) обучения:

а) интеграция через обоснованный отбор детей для интегрированного обучения

- б) интеграция через обязательную коррекционную помощь каждому интегрированному ребёнку
- в) интеграция через раннюю коррекцию
- г) диагностическая информация должна быть представлена наглядно, в виде графиков, рисунков

7. Первой страной в сфере внедрения в педагогическую практику (инклюзивного) образования стала:

- а) Великобритания
- б) Россия
- в) Франция

8. В условиях «включённого образования» ребёнок с ОВЗ поставлен перед необходимостью овладеть государственным образовательным стандартом наравне с нормально развивающимися поэтому:

- а) инклюзия не может носить массовый характер
- б) инклюзия должна носить массовый характер

9. Подход предполагающий, что ученики с ОВЗ или инвалидностью общаются со сверстниками на праздниках, в различных досуговых программах, называется:

- а) расширение доступа к образованию
- б) интеграция
- в) мэйнстриминг

10. Инклюзивная образовательная среда обеспечивает всем субъектам образовательного процесса:

- а) решение проблемы образования детей с ограниченными возможностями здоровья;
- б) адаптацию образовательного пространства к нуждам каждого ребенка;
- в) развитие самостоятельности, активности обучающихся.

11. Введение инклюзивного обучения рассматривается как:

- а) системный подход в организации деятельности общеобразовательной системы по всем направлениям в целом;
- б) деятельность общеобразовательного учреждения, которая должна быть направлена на создание специальных условий для обучения и воспитания ребенка с ОВЗ;
- в) деятельность общеобразовательного учреждения, которая должна быть направлена на обеспечение взаимопонимания между педагогами и между учащимися с ОВЗ.

12. Введение инклюзии в образовательную систему должно приводить:

- а) к уменьшению значения специального образования;

- б) к предоставлению образовательных услуг ребенку с особыми образовательными потребностями;
- в) к инновационной деятельности.

13. Что такое интегрированное обучение?

- а) ускоренное обучение по специальным учебным программам
- б) совместное обучение нормальных и «особенных» учащихся в едином общеобразовательном пространстве
- в) обучение в инновационном режиме

14. Инклюзивное образование детей с проблемами в развитии - это

- а) экспериментальное обучение детей разного возраста
- б) включенное образование
- в) процесс обучения детей с особыми потребностями в образовательных учреждениях.

15. Установите соответствие

1. философия воспитания и образования	А. задающая смыслы и значение реализации целенаправленного образовательного процесса, определяющая сущность таких базовых компонентов как закономерности, цели, принципы, категории, методы и т.д.;
2. педагогическая теория	Б. объясняют механизмы социализации и развития личности в условиях инклюзивного педагогического процесса.
3. психологические концепции	В. инклюзия представлена как процесс развития современного цивилизационного сообщества, реализующей культуuroобразующую и менталеформирующую функции образования

16. Дополните определение: Зарубежная педагогика рассматривает интеграцию как _____

17. Установите соответствие:

1. Системный подход	А. являются процессы самоорганизации и саморазвития, протекающие в природных и социальных системах.
2. Аксиологический подход	Б. рассматривают как фундамент происходящих изменений в образовательной системе, как ресурс качественного развития профессионализма, качества образования в целом.

3. Антропологический подход	В. ориентация в педагогической деятельности, позволяющая посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, само строительства и самореализации личности ребенка.
4. Синергетический подход	Г. процесс деятельности человека, направленный на становление его сознания и его личности в целом.
5. Личностно-ориентированный подход	Д. характеризуется своей конкретной направленностью на развитие ценностных ориентаций человека.
6. Деятельностный подход	Е. позволяет раскрыть системные свойства педагогического процесса, дает возможность многопланового понимания происходящих процессов в условиях инклюзии, понять связи и механизмы взаимоотношений субсистем, находящихся в развитии, а также осмыслить возможности педагогической компенсации возникающих рисков и противоречий, безусловно возникающих при внедрении инновационных процессов.
7. Компетентностный подход	Ж. в соответствии с которым исследование осуществляется с учетом достижений комплекса наук о человеке с целью получения целостного системного знания о человеке в условиях развития и саморазвития образовательно-воспитательных систем.

18. Субъектами инклюзивного образовательного процесса являются:

- а) ребенок с ОВЗ, родители/законные представители ребенка с ОВЗ, тьютор
- б) ребенок с ОВЗ, учащиеся совместно с ребенком с ОВЗ, родители/законные представители ребенка с ОВЗ, родители учащихся класса, в котором обучается ребенок с ОВЗ, педагогический коллектив образовательного учреждения
- в) ребенок с ОВЗ, координатор психолого-медико-педагогического консилиума, председатель психолого-медико-педагогической комиссии;
- г) родители/законные представители ребенка с ОВЗ, педагогический коллектив образовательного учреждения.

19. Структуру образовательной среды представляют: (выберите правильный ответ)

а) коммуникативно-организационный компонент (особенности субъектов образовательной среды, психологический климат в коллективе, особенности управления);

б) содержательно-методический компонент (концепции обучения и воспитания, образовательные программы, формы и технологии организации обучения и воспитания);

в) пространственно-предметный компонент (архитектурно-пространственная организация жизнедеятельности субъектов);

г) все ответы верны.

20. Впервые теоретическое обоснование интегрированного обучения было в трудах отечественного учёного:

а) А.Н. Леонтьева,

б) С.Л. Рубинштейна,

в) Л.С. Выготского,

г) А.С.Макаренко,

д) Нет верного ответа.

21. Федеральный государственный образовательный стандарт – это

а) совокупность обязательных требований к уровню обучения, утвержденных федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования;

б) совокупность обязательных требований к образованию определенного уровня и (или) к профессии, специальности и направлению подготовки, утвержденных федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования;

в) совокупность обязательных требований к структуре и реализации основной образовательной программы, утвержденных федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования;

г) совокупность обязательных требований к профессии, специальности и направлению подготовки, утвержденных федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования.

д) совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего

профессионального и высшего профессионального образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию.

22. Сколько ступеней предполагает Основной этап внедрения ФГОС ОО для обучающихся с ОВЗ:

- а) 5
- б) 7
- в) 4
- г) 6

23. Из приведенных определений выберите то, которое, по вашему мнению, наиболее корректно отражает понимание инклюзивного образования:

- а) включение субъекта с ОВЗ в образовательную среду за счет ресурсов самой среды;
- б) совместное обучение лиц с одинаковыми образовательными потребностями;
- в) обучение лиц с проблемами развития в общеобразовательных учреждениях.

24. Сколько условий образуют внутреннюю среду инклюзивного образования:

- а) четыре;
- б) шесть;
- в) восемь.

25. Международный документ, в котором впервые закреплено понятие «инклюзивное образование»: *(выберите один из вариантов ответа)*

- а) «Саламанская декларация и Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями»
- б) «Конвенция ООН о правах ребенка»
- в) «Конвенция о правах инвалидов»
- г) «Дакарские рамки действий»

26. Показатели мотивационного компонента сформированности инклюзивной компетентности педагога:

- а) наличие системы специальных психолого-педагогических, медико-социальных и методических знаний и опыта познавательной деятельности, необходимых для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного обучения
- б) осознание значимости проблемы интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья в общество и возможности выбора ими способа получения образования.

в) удовлетворять потребность в профессиональном и личностном росте и повышении уровня своей инклюзивной компетентности.

г) совокупность мотивов разных групп, направленных на осуществление педагогической деятельности в условиях инклюзивного обучения.

27. Наличие у образовательного учреждения свидетельства о государственной аккредитации свидетельствует:

а) О соответствии деятельности образовательного учреждения требованиям утвержденного Устава.

б) О соответствии содержания и качества подготовки выпускников требованиям государственных стандартов, о государственном статусе этого образовательного учреждения, о соответствии уровня реализуемых образовательных программ государственным требованиям.

в) О соответствии основных образовательных программ требованиям базисного учебного плана и (или) утвержденным государством примерным образовательным программам.

г) О соответствии условий обучения, предлагаемых образовательным учреждением, государственным требованиям.

28. Обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей, - это: (выбрать правильный ответ)

а) направленность (профиль) образования

б) адаптированная образовательная программа

в) инклюзивное образование

г) общее образование

29. Создание ресурсных учебно-методических центров по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ предполагается в соответствии с (укажите верный вариант ответа):

а) государственной программой «Доступная среда» на 2011–2020 годы;

б) государственной программой «Инклюзивная среда» на 2011–2020 годы;

в) государственной программой «Доступное образование» на 2011–2020 годы.

30. Инклюзия предполагает решение проблемы образования детей с ограниченными возможностями за счет:

а) адаптации ребенка к образовательному пространству школы;

б) реформирования образовательного процесса;

в) перепланировки учебных помещений.

Тест 2

«Нормативно-правовое обеспечение организации инклюзивного образования»

1. Федеральными государственными органами, органами власти РФ и органами местного самоуправления создаются необходимые условия для:

получения без дискриминации качественного образования

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 и условия

обучения на основании индивидуального учебного плана

2. Дети с ОВЗ принимаются на обучение:

по адаптированной основной общеобразовательной программе

только с согласия родителей

на основании рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии

только с согласия законных представителей

3. Образование обучающихся с ОВЗ может быть организовано:

совместно с другими обучающимися

в отдельных организациях

только в отдельных классах

только индивидуально

4. К обучающимся с ОВЗ с задержкой психического развития и различными формами умственной отсталости _____ применять меры дисциплинарного взыскания. Заполните пропуск.

запрещено

разрешено

разрешено только в особых случаях, прописанных в нормативно-правовых актах

разрешено только с согласия родителей

5. При получении образования обучающимся с ОВЗ бесплатно предоставляются специальные учебники и учебные пособия, иная учебная литература, а также услуги сурдопереводчиков и тифлосурдопереводчиков. Эта мера является расходным обязательством:

субъекта РФ

Российской Федерации

образовательного учреждения

субъекта РФ и образовательного учреждения

6. Примерный (минимальный) Перечень локальных актов, регламентирующих деятельность образовательной организации в части обучения и воспитания детей с ОВЗ, в том числе и детей-инвалидов, должен включать в себя:

Положение о реализации инклюзивной практики в образовательном учреждении

Положение о разработке и реализации адаптированной образовательной программы

договор с родителями детей с ОВЗ

методические рекомендации по разработке и реализации адаптированных образовательных программ среднего профессионального образования

7. В приказе об утверждении локального акта необходимо отразить:

дату введения локального нормативного акта в действие

указание об ознакомлении работников с локальным нормативным актом и сроки для этого

фамилии и должности лиц, ответственных за соблюдение локального нормативного акта

данные о разработчиках локального нормативного акта

8. В каком году был разработан документ СанПиН 2.4.2.3286-15?

2015

2013

2014

2016

9. Санитарные правила устанавливают санитарно-эпидемиологические требования к:

оборудованию и содержанию территории организации

воздушно-тепловому режиму

организации питания

условиям проживания обучающихся

10. Пешеходный подход обучающихся с ОВЗ от транспортной остановки до здания организации для обучающихся с ОВЗ должен быть:

не более 500 м

не более 300 м

не более 400 м

не более 600 м

11. На территории организации для обучающихся с ОВЗ предусматривается оборудование:

не менее двух въездов

не менее 1 въезда

не менее 3 въездов

не менее 4 въездов

12. Расположение на территории построек и сооружений, функционально не связанных с организацией для обучающихся с ОВЗ:

не допускается

допускается

допускается с разрешения организации

допускается с разрешения муниципальных органов власти

13. При одностороннем расположении учебных помещений ширина рекреаций должна составлять:

не менее 4 м

не менее 3 м

не менее 5 м

не менее 6 м

14. Количество мест в спальнях комнат предусматривается:

не более 4

не более 2

не более 3

не более 5

15. Внеурочная деятельность формируется из часов, необходимых для обеспечения индивидуальных потребностей обучающихся с ОВЗ и в сумме составляет ____ часов в неделю на каждый класс, из которых не менее ____ часов предусматривается на реализацию обязательных занятий коррекционной направленности. Заполните пропуски.

10; 5

10 ч; 3 ч

12 ч; 7 ч

15 ч; 10 ч

16. Реабилитационно-коррекционные мероприятия могут реализовываться:

как во время внеурочной деятельности, так и во время урочной деятельности

во время внеурочной деятельности

во время урочной деятельности

во время внеурочной деятельности, а также на прогулках

17. Максимальный общий объем недельной нагрузки урочной деятельности обучающихся с ОВЗ в 8-9 классах составляет:

33 академических часа

30 академических часов

32 академических часа

34 академических часа

18. Максимальный общий объем недельной нагрузки урочной деятельности обучающихся с ОВЗ в 6 классе для глухих обучающихся и обучающихся с расстройствами аутистического спектра составляет:

23 академических часа

21 академический час

25 академических часов

29 академических часов

19. Часы внеурочной деятельности могут быть реализованы:

в течение учебной недели

в период каникул

в выходные дни

в праздничные дни

20. Для предупреждения переутомления в течение недели для обучающихся с ОВЗ должны иметь облегченный учебный день:

в среду или четверг

в среду

в четверг

в субботу

21. Образовательную недельную нагрузку необходимо равномерно распределять в течение учебной недели, при этом объем максимально допустимой нагрузки в течение дня должен составлять для обучающихся 2-4 классов:

не более 5 уроков

не более 4 уроков

не более 6 уроков

не более 7 уроков

22. Для слабовидящих обучающихся начального общего образования при различных видах учебной деятельности продолжительность непрерывной зрительной нагрузки не должна превышать:

10 минут

5 минут

15 минут

20 минут

23. При комплектовании классов с глухими 2 обучающимися общее число обучающихся (обучающийся получает образование, полностью соответствующее по итоговым достижениям к моменту завершения обучения, образованию сверстников, находясь в их среде и в те же сроки обучения) должно быть:

не более 15 обучающихся

не более 10 обучающихся

не более 20 обучающихся

не более 25 обучающихся

24. При комплектовании классов с 1 обучающимся с нарушением опорно-двигательного аппарата общее число обучающихся (обучающийся получает образование, полностью соответствующее по итоговым достижениям к моменту завершения обучения, образованию сверстников, находясь в их среде и в те же сроки обучения) должно быть:

не более 20 обучающихся

не более 10 обучающихся

не более 15 обучающихся

не более 25 обучающихся

25. Продолжительность ночного сна для обучающихся 7-10 лет должна составлять:

не менее 10 часов

не менее 9 часов

не менее 8 часов

не менее 8,5 часов

26. Продолжительность прогулки должна составлять в течение дня для обучающихся 11-14 лет:

не менее 3 часов

не менее 2 часов

не менее 2,5 часов

не менее 3,5 ч

27. Год принятия Конвенции о правах инвалидов:

2006 г.

1994 г.

1992 г.

2005 г.

28. Год принятия Саламанкской декларация о принципах, политике и практических действиях в сфере образования лиц с особыми потребностями:

1994 г.

1990 г.

1991 г.

1992 г.

29. Год принятия Всемирной программы действий в отношении инвалидов:

1982 г.

1980 г.

1981 г.

1983 г.

30. Год принятия Закона Российской Федерации N 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов»:

2012 г.

1999 г.

2013 г.

2017 г.

Тест 3

1. Основной принцип построения инклюзивного образовательного процесса, в котором каждый член школьного сообщества/класса несет ту или иную ответственность за успех общего дела - это...*(выберите правильный ответ)*

- а. планирование в процессе обучения,
- б. сотрудничество в процессе обучения,
- в. оценка деятельности в процессе обучения,
- г. контроль за процессом обучения.

2. Одной из самых важных составляющих реализации инклюзии в образовании является: *(выберите правильный ответ)*

- а. индивидуальная программа обучения,
- б. оценка зрелости обучающегося,
- в. рабочая программа преподавателя,
- г. профессиональная ориентация,
- д. все перечисленные

3. Продолжите определение. Инклюзивное образование – это процесс...

4. Соотнесите этапы модели психолого-педагогического сопровождения:

1. Мотивационный этап	А. разрабатываются коррекционные программы на диагностической основе применительно к конкретному ребенку по реализации конкретных задач.
2. Ориентировочный этап	Б. включает итоговую педагогическую и психологическую диагностику, анализ результатов всеми специалистами команды, рефлекссию.
3. Содержательно-операционный этап	В. обеспечение внешних благоприятных условий для осуществления процесса сопровождения и мотивация предстоящей деятельности.
4. Оценочный этап	Г. определение смысла и содержания

	предстоящей работы, выработка общего подхода, определение ролей и профессиональных позиций относительно ребёнка, распределение функциональных обязанностей между участниками сопровождения.
--	---

5. Какие задачи призвана решать система оценки достижения обучающимися с задержкой психического развития: *(выберите правильный ответ)*

- а. закреплять основные направления и цели оценочной деятельности,
- б. ориентировать образовательный процесс на духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся,
- в. обеспечивать комплексный подход к оценке результатов освоения,
- г. предусматривать оценку достижений обучающихся,
- д. позволять осуществлять оценку динамики учебных достижений обучающихся и развития жизненной компетенции,
- е. все перечисленные.

6. На какие принципы следует опираться при определении подходов к осуществлению оценки результатов достижений обучающихся: *(выберите правильный ответ)*

- а. дифференциации оценки достижений,
- б. динамичности оценки достижений,
- в. единства параметров,
- г. все перечисленные

7. Основные положения, касающиеся статуса обучающихся и их родителей, изложены в...: *(выберите правильный ответ)*

- а. ФГОС,
- б. конституции РФ,
- в. гл. 4 «Закона об образовании»,
- г. ст. 17, гл.5 УК РФ,
- д. уставе школы.

8. Дайте понятие: Инклюзивная школа - это...

9. Является ли утверждение «Система обучения подстраивается под ребёнка, а не ребёнок - под систему» верным: *(выберите правильный ответ)*

- а. да

б. нет

10. Сколько правил инклюзивной школы существует: *(выберите правильный ответ)*

а. 10

б. 7

в. 15

г. 21

11. Установите стрелочками соответствие определений:

1.Интегрированное образование	А. это изменение системы и принятие ребёнка на уровне всей школы.
2. Мейнстриминг	Б. это специальные классы, подразделения или помещения, «прикреплённые» к массовой школе.
3.Специальные подразделения (классы)	В. это предназначено для детей, имеющих незначительные особенности развития, дети с тяжёлыми и выраженными дефектами, как правило, не включены в этот процесс.
4.Инклюзивное образование	Г. это система временной учебной и социальной интеграции «особых» детей с их здоровыми сверстниками, основывающаяся на постоянном, индивидуально обусловленном планировании и программировании прогресса.

12. Чьи идеи лежат в основе европейской педагогики инклюзивной школы начала XIX века: *(выберите правильный ответ)*

а. И.Г. Песталотти,

б. К. Ясперса,

в. А. Маслоу,

г. И. Ялом.

13. Что является главным при составлении индивидуальной программы обучения: *(выберите правильный ответ)*

а. диагностика,

б. контроль над исполнением,

в. беседа с учениками и их родителями,

г. проведённая комплексная психолого-педагогическая диагностика и оценка,

д. все перечисленные.

14. Сколько этапов в модели психолого-педагогического сопровождения: *(выберите правильный ответ)*

а. 11

б. 6

в. 8

г. 4

15. Что НЕ относят к основным направлениям психолого-педагогического сопровождения в условиях интегрированного обучения: *(выберите правильный ответ)*

а. индивидуальная, групповая, фронтальная коррекционно-развивающая работа;

б. научное обоснование коррекционных технологий, используемых в процессе обучения и воспитания;

в. разработка (составление) индивидуальных и групповых коррекционных программ, ориентированных на конкретного ребенка с целью решения соответствующих коррекционных задач;

г. нет верного ответа.

16. Верно ли утверждение: «В соответствии с требованиями ФГОС для обучающихся с ЗПР оценке подлежат личностные, метапредметные и предметные результаты»:

а. Верно

б. Не верно

17. Соотнесите понятия с их результатами.

1.Личностные результаты	А. включают освоенные обучающимися знания и умения, специфичные для каждой образовательной области, готовность их применения.
2.Метапредметные результаты	Б. результаты включают овладение обучающимися социальными (жизненными) компетенциями, необходимыми для решения практико-ориентированных задач и обеспечивающими формирование и развитие социальных отношений обучающихся в различных средах существования.
3.Предметные результаты	В. включают освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями составляющими основу умения учиться) и межпредметными знаниями.

18. Любые ограничения - физические, социальные, эмоциональные - могут быть основанием для изоляции.

а. Верно

б. Не верно

19. Какой документ подписывается родителями при приеме ребенка в образовательную организацию: *(выберите правильный ответ)*

- а. устав учреждения;
- б. заявление о приеме в образовательное учреждение;
- в. договор об образовании;
- г. договор о не разглашении.

20. Цель инклюзивной школы - дать всем учащимся...

21. Кто является основоположником немецкой сурдопедагогики, организатором и руководителем первого в Германии учебного заведения (школы) для глухих детей.: *(выберите правильный ответ)*

- а. С. Гейнике,
- б. Р. Мэй,
- в. К. Роджерс,
- г. Дж. Бьюдженталь

22. В каком году под эгидой ЮНЕСКО проводилась Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями: *(выберите правильный ответ)*

- а. 1990
- б. 1991
- в. 1993
- г. 1994

23. Какая страна стала апробационной площадкой инклюзивной модели образования для остального мира: *(выберите правильный ответ)*

- а. Россия;
- б. Италия;
- в. Германия;
- г. Швеция.

24. Какие процедуры проводятся при оценке метопредметных результатов: *(выберите правильный ответ)*

- а. решение задач творческого и поискового характера;
- б. итоговые проверочные работы;
- в. мониторинг сформированности основных учебных умений;
- г. все перечисленные.

25. Какое главное различие существует между термином «Мейнстриминг» и «Инклюзия»: *(выберите правильный ответ)*

- а. Мейнстриминг охватывает не только детей с особенностями развития, но и другие группы меньшинств;
- б. Мейнстриминг охватывает только детей с особенностями развития;
- в. Понятие инклюзия относится только к детям с ОВЗ;
- г. Различий между терминами нет.

26. В каком году был принят первый «Закон о праве детей с особыми потребностями на обучение в массовых школах» № 118: *(выберите правильный ответ)*

- а. 1991
- б. 1970
- в. 1971
- г. 1995

27. Какие принципы и правила необходимо соблюдать при коррекционной работе с детьми с ОВЗ: *(выберите правильный ответ)*

- а. Индивидуальный подход к каждому ученику;
- б. Предотвращение наступления утомления;
- в. Проявление педагогического такта;
- г. Использование методов, активизирующих познавательную деятельность учащихся;
- д. все перечисленные.

28. Раскройте определение: «Это процесс, который не сводится исключительно к реформе специального образования, это процесс, который должен стать составной частью национальной политики развития общего образования.» *(выберите правильный ответ)*

- а. Общеобразовательная программа,
- б. Инклюзивное образование,
- в. Мейнстриминг,
- г. Индивидуальная программа обучения.

29. Что включает в себя оценка личностных результатов учащихся: *(выберите правильный ответ)*

- а. Личные качества учащегося;
- б. Успеваемость по предметам;
- в. Овладение обучающимися социальными (жизненными) компетенциями;
- г. Познавательную деятельность учащихся;

30. Могут ли преподаватели по внеурочной деятельности входить в состав экспертной группы по оценке личностных результатов учащегося: *(выберите правильный ответ)*

- а. Верно
- б. Неверно

ГЛОССАРИЙ

Адаптация социальная – процесс приспособления индивида к изменившейся социальной среде. Адаптация имеет 2 формы: активную, когда индивид стремится в воздействию на социальную среду с целью ее изменения и пассивную, когда он не стремится к воздействию на нее.

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

Администрирование – деятельность органов исполнительной власти, должностных лиц, руководящего персонала какого-либо предприятия по осуществлению функций управления, заведования, а также формальное управление ими посредством приказов.

Адресная социальная помощь – система мер по оказанию помощи конкретным нуждающимся лицам или группам населения для преодоления или смягчения жизненных трудностей, поддержания их социального статуса и полноценной жизнедеятельности.

Антиобщественные явления – явления социальной жизни, противоречащие общепринятым нормам нравственности и гуманизма. Проявляются в виде алкоголизма, наркомании, хулиганства, преступности, различных форм социального паразитизма.

Антисоциальная личность – личность, не могущая или не желающая выполнять нормы, принятые в обществе. Характеризуется безответственностью, нетерпимостью, частыми конфликтами с окружающими людьми и общественными институтами, неспособностью осознавать свою неправоту, склонностью обвинять других в собственных ошибках и не извлекать из них уроков для себя, а также иным поведением, указывающим на недостаточную социализацию.

Влияние – процесс и результат изменения индивидом или социальной группой поведения других людей, их позиций, оценок и установок. Механизмом направленного В. являются убеждение и внушение; ненаправленного В. – подражание и заражение. В. может быть прямым и косвенным.

Внушение (суггестия) – воздействие одного человека на другого (или на целую группу) с целью вызвать (возможно, помимо воли объекта) определенные мысли и чувства, желания и настроения. Имеет большое значение в воспитании и перевоспитании детей.

Воспитание – систематическое и целенаправленное воздействие, а также создание условий (материальных, духовных, организационных) для развития и саморазвития человека, освоения им социального опыта, культуры, ценностей и норм общества. В воспитании взаимодействуют личность, семья, группы, коллективы, учебно-воспитательные учреждения, общественные организации,

церковь. Определенная роль в воспитании принадлежит средствам массовой информации.

Государственная социальная политика – действия государства в социальной сфере, преследующие определенные цели, соотнесенные с конкретно-историческими обстоятельствами, подкрепленные необходимыми организационными и пропагандистскими усилиями, финансовыми ресурсами и рассчитанные на определенные этапные социальные результаты.

Группа социальная – общность людей, объединенных общими интересами, целями и ценностными ориентациями, функционирующая на основе социальных норм и в условиях социально-группового контроля. Виды Г.с.: семья, трудовой коллектив, пенсионеры и др.

Девиантное поведение – поведение, характеризующееся устойчивым, повторяющимся нарушением социальных норм и правил; поступки, действия человека, не соответствующие официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам и правилам.

Деликтогенность – качества личности или свойства явлений и процессов, порождающие или максимально способствующие совершению преступлений.

Дети с особыми образовательными потребностями – это дети, нуждающиеся в получении специальной психологопедагогической помощи и организации особых условий при их воспитании и обучении.

Дети, оставшиеся без попечения родителей – лица в возрасте до 18 лет, у которых оба родителя или единственный из них оставили без попечения по причинам лишения или ограничения родительских прав; признания родителей безвестно отсутствующими, а также недееспособными; объявления их умершими; нахождения их в лечебных учреждениях или местах лишения свободы; уклонения от воспитания детей, от защиты их прав и интересов; отказа взять своих детей из воспитательных, лечебных учреждений, учреждений социальной защиты населения.

Дети-сироты – лица в возрасте до 18 лет, у которых умерли оба родителя или единственный из них.

Дом ночного пребывания, социальный приют, социальная гостиница, центр (отделение) социальной адаптации – учреждения (отделения) социальной помощи, создаваемые в системе органов социальной защиты населения для оказания социальной помощи лицам без определённого места жительства и занятий. Данные учреждения (отделения) предназначены для временного места пребывания или ночлега лицам, оказавшимся без определённого места жительства и занятий, а также для оказания содействия в осуществлении мероприятий по социальной адаптации лиц, утративших социально полезные связи (в первую очередь лиц, освобождаемых из мест лишения свободы), к условиям жизни в обществе.

Индивидуальный учебный план – утвержденный в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами и государственными федеральными требованиями план освоения лицом с ограниченными возможностями здоровья образовательной программы,

включающий сроки и график обучения для данного лица, а также условия аттестации.

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

Инклюзивное образование – совместное обучение (воспитание), включая организацию совместных учебных занятий, досуга, различных видов дополнительного образования, лиц с ограниченными возможностями здоровья и лиц, не имеющих таких ограничений.

Инклюзивное образование – это такая организация процесса обучения, при которой ВСЕ дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же общеобразовательных школах, – в таких школах общего типа, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают своим ученикам специальную поддержку.

Инклюзивное обучение детей с особенностями развития совместно с их сверстниками – это обучение разных детей в одном классе, а не в специально выделенной группе (классе) при общеобразовательной школе.

Институты десоциализации – криминогенные неформальные подростковые группы, преступные группировки, сообщества алкоголиков, спекулянтов, лиц без определенных занятий, а также семьи аморального либо асоциального типа, в которых пьянство, тунеядство, разврат, скандалы и драки определяют образ повседневных отношений.

Информационное обеспечение деятельности органов социальной защиты населения – отраслевая автоматизированная информационная система (АИС) обработки информации в органах социальной защиты населения (пенсионное обеспечение, предоставление материальной помощи, социальных пособий и др.).

Кадры социальной работы – люди, работающие в системе органов и учреждений социальной защиты, помощи и обслуживания, выполняющие должностные обязанности, обладающие определенными правами и обязанностями.

Комплексный социальный центр по оказанию помощи лицам без определённого места жительства – учреждение социального обслуживания по оказанию содействия лицам, находящимся в трудной жизненной ситуации, без определённого места жительства в предоставлении им социальных, медицинских и других услуг.

Комплексный центр социального обслуживания населения – учреждение социального обслуживания, находящееся в ведении органов социальной защиты населения субъектов РФ или муниципальных органов социальной защиты населения, создаваемых в целях оказания семьям и отдельным гражданам, попавшим в трудную жизненную ситуацию, помощи в

реализации законных прав и интересов, содействия в улучшении их социального и материального положения, а также психологического статуса.

Консультативный центр (отделение) – учреждение (отделение), предназначенное для защиты прав и интересов граждан, их адаптации в обществе путём содействия в решении социальных, психологических и юридических вопросов.

Контроль социальный – система средств воздействия общества и социальных групп на личность и малые группы с целью регуляции их поведения в соответствии с социальными нормами.

Конформность – податливость индивида групповому давлению.

Меры профилактического воздействия – правовое воспитание и обучение населения, профилактические беседы, официальное предостережение, профилактические учет, помощь и паспортизация предприятий, учреждений и организаций, криминологическая экспертиза, профилактическое предписание.

Мотивы – это внутренние побудители активности человека, формируются под воздействием применения системы стимулов.

Навыки социальной работы – умение осуществлять совокупность необходимых действий, применяемых в практике социальной работы. Навыки, как правило, фиксируются в квалификационных характеристиках специалиста по социальной работе, социального работника.

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

Обучение на дому – форма организации образовательного процесса для освоения общеобразовательных программ лицом с ограниченными возможностями здоровья, по состоянию здоровья временно или постоянно не посещающим общеобразовательное учреждение, специальное (коррекционное) образовательное учреждение для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья.

Обязанность – объективно необходимое, должное поведение человека.

Ограничение возможностей здоровья – 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.

Органы опеки и попечительства (функции) - 1) выявление детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и несовершеннолетних, не имеющих нормальных условий для воспитания в семье; 2) устройство детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, и несовершеннолетних, не имеющих нормальных условий для воспитания в семье, в детские интернатные

учреждения и в семьи под опеку, попечительство, на усыновление; 3) государственный контроль за содержанием и воспитанием этой категории несовершеннолетних; 4) защита личных и имущественных прав несовершеннолетних, нуждающихся в помощи государства; 5) ходатайство о возбуждении в судах дел, связанных с защитой прав и охраняемых законом интересов подопечных несовершеннолетних.

Ответственность – соответствие поведения личности социально-нормативным требованиям, долгу и обязанностям, подчиненность поведения личности социальному контролю. Юридическая О. - вид социальной ответственности, связанной с возможностью применения принудительной силы государства и зафиксированной в санкциях правовых норм.

Программа – разрабатываемый и реализуемый комплекс задач и мероприятий, имеющих определенное содержание и направленный на достижение конечной цели. Социальные программы – одна из разновидностей программ. По содержанию они могут быть: социальными, социально-экономическими, организационно-управленческими, комплексными. По уровню разработки и применению программы бывают: президентскими, федеральными, региональными, местными, городскими, предприятий, учреждений и организаций. По временной характеристике программы бывают: долгосрочными, среднесрочными, краткосрочными и оперативными.

Проектирование в социальной работе – технология составления, ресурсного обоснования и программы выполнения социального проекта. Проектирование означает процесс разработки того или иного проекта, для которого характерен определенный цикл, т.е. этапы разработки, реализации и подведения итогов выполнения социального проекта, реализация которого выступает как необходимый результат.

Профилактика (безопасности) – система мер государственного или общественного воздействия, направленных на предупреждение безнадзорности, правонарушений и девиантного поведения несовершеннолетних, на выявление и устранение причин, негативно влияющих на их физическое и нравственное развитие.

Психолого-медико-педагогическое сопровождение – особый вид помощи ребенку, его родителям, педагогам в решении сложных проблем, связанных с его обучением и воспитанием, лечением, социализацией, становлением подрастающего человека как личности. Психолого-медико-педагогическое сопровождение предлагает широкий спектр долгосрочных мер комплексной помощи, осуществляемой в процессе согласованной работы специалистов разного профиля: учителей, дефектологов, логопедов, психологов, медиков, социальных педагогов.

Психоневрологический интернат – социально-медицинское учреждение, предназначенное для постоянного, временного (сроком до шести месяцев) и пятидневного в неделю проживания престарелых граждан и инвалидов (старше 18-ти лет), страдающих психическими хроническими заболеваниями и нуждающихся в постоянном постороннем уходе, обеспечивает создание

соответствующих их возрасту и состоянию здоровья условий жизнедеятельности, проведение мероприятий медицинского, психологического, социального характера, питание и уход, а также организацию посильной трудовой деятельности, отдыха и досуга.

Ранняя помощь – семейно-ориентированная комплексная психолого-педагогическая и медико-социальная помощь детям младенческого и раннего детского возраста, у которых выявлены нарушения в развитии различных функций либо отклонения от них, а также риски их возникновения в более старшем возрасте, и находящимся в кризисных ситуациях семьям, воспитывающим таких детей.

Ратификация – юридический акт, совершая который государство заявляет о своем полном признании документа и берет на себя обязательство привести в соответствие с ним внутреннее законодательство и практику.

Сиротство – социальное явление, обусловленное наличием в обществе детей, родители которых умерли, а также детей, оставшихся без попечения родителей вследствие лишения их родительских прав, признания в установленном порядке родителей недееспособными, безвестно отсутствующими и т.д. Сюда относят также детей, родители которых не лишены родительских прав, но фактически не осуществляют какой-либо заботы о своих детях. Последний вид сиротства называют социальным.

Социальная адаптация – процесс и результат активного приспособления индивида, слоя, группы к условиям новой социальной среды, к изменяющимся или уже изменившимся общественным условиям жизни.

Социальная защита – в узком смысле – комплекс целенаправленных конкретных мероприятий экономического, правового и организационного характера для поддержки наиболее уязвимых слоев населения. Общеобразовательное учреждение реализует общеобразовательные программы различных уровней. В зависимости от уровня реализуемых общеобразовательных программ различают следующие виды общеобразовательных учреждений: начальные, основные, средние полные общеобразовательные школы, в том числе с углубленным изучением отдельных предметов, лицеи, гимназии.

Социальная защита – в широком смысле – деятельность государства по воплощению в жизнь целей и приоритетных задач социальной политики по реализации совокупности законодательно закрепленных экономических, правовых и социальных гарантий, обеспечивающих каждому члену общества соблюдение важнейших социальных прав.

Социальная защита – система приоритетов и механизмов по реализации законодательно закрепленных социальных, правовых и экономических гарантий граждан, органов управления всех уровней, иных институтов, а также система социальных служб, призванных обеспечить определенный уровень социальной защищенности, помогающих достичь социально приемлемого уровня жизни населения в соответствии с условиями общественного развития.

Социальная защита детства – система мер, обеспечивающая охрану

законных прав и интересов детей на основе разработки нормативных документов, которые определяют правовое положение несовершеннолетних; законодательное регулирование детского труда; совершенствование системы опеки, попечительства и усыновления детей, оставшихся без попечения родителей; создание сети специализированных социальных служб для проведения коррекционной и реабилитационной работы с детьми, нуждающимися в помощи.

Социальная защита населения – комплекс государственных мер социально-экономического и правового характера по обеспечению гарантированного минимального уровня материальной поддержки социально уязвимых слоев населения в период экономических преобразований и связанное с этим снижение их уровня жизни.

Социальная защищенность – результат деятельности целостной системы законодательно закрепленных экономических, юридических и социальных прав и свобод, социальных гарантий граждан, обеспечивающих населению определенный минимальный уровень социальной безопасности и жизнедеятельности.

Социальная инфраструктура – совокупность органов и учреждений, которые обеспечивают удовлетворение потребностей граждан и защиту их социальных прав.

Социальная поддержка – комплекс специальных социальных мер, направленных на создание и поддержание достойных условий существования для «слабых» социальных групп, отдельных семей, детей, испытывающих нужду в удовлетворении жизненных потребностей, на оказание помощи в жизненном самоопределении.

Социальная поддержка – предоставление денежных пособий кредитов, информации возможности обучения и иных льгот отдельным группам трудоспособного населения, временно оказавшимся в трудной жизненной ситуации.

Социальная политика – деятельность государства и институтов гражданского общества, направленная на управление социальным развитием для обеспечения достойного уровня и качества жизни всех слоев населения и каждого человека.

Социальная политика – система целенаправленных государственных мероприятий по регулированию отношений между различными социальными группами населения в части: повышения общественного благосостояния, улучшения качества и уровня жизни населения, рационального использования трудового потенциала.

Социальная помощь – система взаимоотношений между гражданами, имеющими доход ниже прожиточного минимума и государством по поводу предоставления гражданам, семьям денежных выплат, натуральных выдач и услуг сверх получаемого заработка, стипендий пособий, с целью обеспечения им ПМ и удовлетворения их основных потребностей.

Социальная помощь - система социальных мер в виде содействия

некоторым категориям граждан, временно оказавшимся в тяжелом экономическом положении

Социальная работа – профессиональная деятельность, направленная на оказание помощи людям, находящимся в трудной жизненной ситуации, не способным без посторонней помощи решить свои жизненные проблемы и даже выжить. Предусматривает решение индивидуальных и общественных проблем (бедности, безработицы, наркомании, правонарушений, сиротства, безнадзорности и др.).

Социальная работа – специфический вид профессиональной деятельности, оказание государственного и негосударственного содействия человеку с целью обеспечения культурного, социального и материального уровня его жизни, предоставление индивидуальной помощи человеку, семье или группе лиц.

Социальная реабилитация – 1) реализация программ и действий, направленных на вхождение индивида в общество или культурную систему; 2) комплекс медико-психологических, социально-правовых, педагогических мер, имеющих целью социально-психологическое возрождение социально дезадаптированного человека, восстановление у него основных социальных функций личности, психического, физического и нравственного здоровья, социального статуса.

Социальная реабилитация – комплекс мер, направленных на восстановление разрушенных или утраченных индивидуумом общественных связей и отношений вследствие нарушения здоровья, со стойким расстройством функций организма (инвалидность), изменения социального статуса (пожилые граждане, беженцы, вынужденные переселенцы, безработные и др.), девиантного поведения индивида (безнадзорность, наркомания, алкоголизм и др.). Социальная реабилитация – это восстановление социального статуса человека, обеспечение адаптации в социуме.

Социальная служба – структура, выполняющая определенную функцию социальной защиты, помощи, поддержки. К середине 1990-х гг. в России имелись следующие ее виды: государственные; коммерческие; смешанные службы, работающие при благотворительных фондах, религиозных и общественных организациях. Сфера их деятельности включает различные направления социального обслуживания населения: оказание материальной помощи, помощи на дому; постоянное обслуживание в условиях стационара; предоставление временного приюта; организация дневного пребывания в учреждениях социального обслуживания; консультативная помощь; социальный патронаж семей, детей и отдельных граждан; социальная реабилитация, в том числе несовершеннолетних с девиантным поведением, лиц, вернувшихся из мест лишения свободы; социальная помощь детям, оставшимся без попечения родителей; организация торгового обслуживания, социально-бытовых, ритуальных услуг и др.

Социальная служба – учреждение социального обслуживания населения, выполняющее определенные функции социальной защиты, помощи,

поддержки. Сфера их деятельности включает различные направления социального обслуживания населения: помощь на дому, полустационарное и стационарное обслуживание, круглосуточное и дневное пребывание, срочную помощь, социально-медицинскую помощь, консультативную, социальный патронаж, социальную реабилитацию, бытовое, торговое обслуживание и др.

Социальная сфера – это относительно самостоятельная сфера общественной жизни, включающая совокупность отраслей программ, мероприятий, направленных на достижение социальных целей и результатов, связанных с повышением общественного благосостояния и улучшения качества жизни населения.

Социальное государство – государство, политика которого направлена на создание условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие человека.

Социальное консультирование – особая форма оказания социальной помощи путем психологического воздействия на человека или малую группу в целях их социализации, восстановления и оптимизации их социальных функций, ориентиров, выработки социальных норм общения.

Социальное обеспечение – государственная система программ по предоставлению социальных услуг и выплат, помогающая людям удовлетворять их социальные, экономические, образовательные потребности, являющиеся основными для поддержания общества.

Социальное обслуживание – предоставление конкретных социальных услуг, ориентированных на удовлетворение потребностей, необходимых для нормального развития, людям, которые не могут сами о себе позаботиться. Считается, что потребность в социальном обслуживании испытывают все люди, по крайней мере, иногда.

Социальное обслуживание – это практическая деятельность социальных служб по оказанию социально-бытовых, социально-медицинских, психолого-педагогических, социально-правовых услуг и материальной помощи, а также предоставление временного приюта. Оно включает в себя: социальную адаптацию, абилитацию и реабилитацию граждан, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

Социальное партнерство – эффективный институт сближения интересов предпринимателей, лиц наемного труда, правительства на основе достижения компромиссных решений; координация интересов различных институтов и достижение компромисса на уровне общества в целом, и на уровне отношений внутри конкретного предприятия

Социальное партнерство – эффективный институт сближения интересов органов исполнительной власти всех уровней и местного самоуправления, предпринимателей, лиц наемного труда, и на основе достижения компромиссных решений по удовлетворению интересов всех сторон. Социальное партнерство предполагает создание условий, способствующих возникновению самостоятельной активности и взаимодействию независимых организаций, работников и предпринимателей, различных социальных групп

населения, создания механизмов многостороннего сотрудничества.

Социально-оздоровительный центр – учреждение социального обслуживания, предназначенное для проведения социально-оздоровительных и профилактических мероприятий для продления возможности самореализации гражданами пожилого возраста и инвалидами, сохранившими способность к самообслуживанию и активному передвижению, своих жизненно важных потребностей путём укрепления здоровья, повышения физической активности, а также нормализации психического тонуса.

Социальные гарантии – нормативные установки, направленные на удовлетворение определенных благ и потребностей граждан.

Социальные гарантии – это система мер, нормативных установок и условий, направленных на удовлетворение определенного набора благ и услуг, необходимых для поддержания жизнеобеспечения и деятельного существования людей. Это средства, обеспечивающие беспрепятственную реализацию конституционных прав и свобод граждан.

Социальные отношения – отношения, определяемые положением людей и групп в социальной структуре общества, проявление в социальной деятельности и поведении человека его социальных качеств.

Специалист по социальной работе – работник социальной службы с высоким общекультурным, интеллектуальным и нравственным потенциалом, профессиональной подготовкой и необходимыми личностными качествами, позволяющими эффективно выполнять профессиональные функции. Он изучает социально-экономические и социально-психологические условия жизни социальных групп, слоев, семьи, отдельного человека и применяет адекватные методы социальной защиты, поддержки, реабилитации и других видов социальной работы.

Специальная помощь – система психолого-педагогических и медикосоциальных мер, направленных на подготовку лиц с ограниченными возможностями здоровья к обучению (воспитанию), и/или сопровождение этих лиц и их родителей (законных представителей) в процессе обучения (воспитания), а также обеспечивающих лицам с ограниченными возможностями здоровья специальные условия обучения (воспитания).

Специальные (коррекционные) образовательные учреждения – это учреждения, создаваемые для глухих, слабослышащих и позднооглохших, слепых, слабовидящих и поздноослепших детей, детей с тяжелыми нарушениями речи, с нарушением опорнодвигательного аппарата, с задержкой психического развития, для умственно отсталых и других детей с отклонениями в развитии.

Специальные условия обучения (воспитания) – специальные образовательные программы и методы обучения, учебники, учебные пособия, дидактические и наглядные материалы, технические средства обучения коллективного и индивидуального пользования (включая специальные), средства коммуникации и связи, сурдоперевод при реализации образовательных программ, адаптация образовательных учреждений и

прилегающих к ним территорий для свободного доступа всех категорий лиц с ограниченными возможностями здоровья, а также педагогические, психолого-педагогические, медицинские, социальные и иные услуги, обеспечивающие адаптивную среду образования и безбарьерную среду жизнедеятельности, без которых освоение образовательных программ лицами с ограниченными возможностями здоровья невозможно (затруднено).

Специальные условия обучения (воспитания) – специальные образовательные программы, методы развития и обучения, учебники, учебные пособия, дидактические и наглядные материалы, индивидуальные технические средства развития и обучения, а также психологопедагогические, медицинские, социальные, транспортные и иные услуги, необходимые лицам с ограниченными возможностями здоровья для получения образования в соответствии с их способностями и психофизическими возможностями в целях развития социальной адаптации и интеграции их в обществе, приобретения навыков самообслуживания, подготовки к трудовой, в том числе профессиональной, деятельности и самостоятельной жизни.

Стандартизация социальных услуг – деятельность по установления социальных требований: к объектам стандартизации, к объему и качеству услуг, к порядку и условиям оказания услуг. Объект стандартизации – это услуга или другой аспект деятельности отраслей социальной сферы, подлежащий или подвергшийся стандартизации.

Трудная жизненная ситуация – ситуация, объективно нарушающая жизнедеятельность гражданина, которую он не может преодолеть самостоятельно. К трудным жизненным ситуациям относятся: инвалидность, неспособность к самообслуживанию в связи с преклонным возрастом, болезнью, сиротство, безнадзорность, малообеспеченность, безработица, отсутствие определенного места жительства, конфликты и жестокое обращение в семье, одиночество и тому подобное.

Управление персоналом – деятельность, выполняемая всеми линейными и функциональными руководителями, а также специализированными структурными подразделениями организации (предприятия, учреждения), которые способствуют наиболее эффективному использованию людей (работников) для достижения целей организации и личных целей каждого из них.

Управление персоналом в социальной работе – совокупность организационных, социально-психологических и психологических форм, методов, позволяющих решать различные «человеческие» проблемы. Организационные средства включают следующие системы: оценка персонала при приеме на работу, систему должностных обязанностей, условия труда, оценка в процессе работы, оплата труда, должностное продвижение, ротация, повышение квалификации и др.

Управление социальной работой – воздействие на организации или службы, ведущие социальную работу, для достижения целенаправленных изменений объекта в желаемом направлении.

Центр (отделение) временного проживания граждан пожилого возраста и инвалидов – учреждение (отделение), предназначенное для предоставления гражданам пожилого возраста и инвалидам на срок до шести месяцев благоустроенного жилья, оказания бытовых, санитарно-гигиенических услуг, при необходимости медицинской помощи, а также организации их питания и досуга.

Центр (отделение) срочного социального обслуживания – учреждение (отделение), предназначенное для оказания гражданам, вне зависимости от их возраста, остро нуждающимся в социальной поддержке, помощи разового характера, направленной на поддержание их жизнедеятельности.

Школы, реализующие практику инклюзивного образования – это школы, в деятельности которых и в организации процесса обучения учитываются особые образовательные потребности детей различных групп, в частности, детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Инклюзивные школы помогают всем детям развиваться и находить свое место в обществе, претворяя в жизнь установку, что все дети способны учиться.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Адлер А. О неврическом характере / Под ред. Э.В.Соколова. – СПб.: Университетская книга, 1997.
2. Алехина С.В. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья // Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: монография. - Красноярск, 2013.
3. Алехина С.В. Подготовка педагогических кадров для инклюзивного образования. – М., 2016.
4. Алехина С.В. Современный этап развития инклюзивного образования в Москве // Инклюзивное образование: Сборник статей / отв. ред. Т.Н. Гусева. — Москва: Центр «Школьная книга», 2010. — Вып. 1.
5. Алехина С.В., Алексеева М.А., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование, 2011, № 1.
6. Аслаева Р.Г. Концептуальная модель подготовки будущих дефектологов в педагогическом вузе. Монография. – Уфа: Изд-во «Здравоохранение Башкортостана», 2011.
7. Байденко В.И. Болонский процесс: проблемы, опыт, решения. Изд. 2-е, исправл. и дополнен. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 111с.
8. Башмакова С. Б. Психология нарушенного развития с основами организации коррекционной помощи: учебное пособие / С. Б. Башмакова. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2007. – 102 с.
9. Битянова М.Р., Азарова Т.В., Афанасьева Е.И., Васильева Н.Л. Работа психолога в начальной школе. — М.: Совершенство, 1998. (Практическая психология в образовании).
10. Богдан Н.Н., Могильная М.М. Специальная психология: учебное пособие / Под общ. ред. Н.Н. Богдан. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС
11. Богомолова Л.И. Диалог как методологический принцип педагогической антропологии // Педагогическая антропология: концептуальные основания и междисциплинарный контекст. Материалы Международной научной конференции (Москва, 30 сентября – 2 октября 2002 г.) / Сост. В.Г. Безрогов, Е.Г. Ильяшенко, И.А. Кондратьева. М.: Изд-во УРАО, 2002. С. 38-40.
12. Бондырева С.К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства: Избр. труды. – 2-е изд. – М.: Изд-во МПСИ, 2005.
13. Боротко Н.М. Человек как предмет воспитания: современные подходы // Педагогическая антропология: концептуальные основания и междисциплинарный контекст. Материалы Международной научной конференции (Москва, 30 сентября – 2 октября 2002 г.) / Сост. В.Г. Безрогов, Е.Г. Ильяшенко, И.А. Кондратьева. М.: Изд-во УРАО, 2002. С. 40-43.

14. Вайткявичене А. Компаративный анализ индивидуальной психологии А. Адлера и теории компенсации дефекта Л. Выготского – модель психосоциального развития лиц с ограниченными возможностями здоровья // Актуальные проблемы психологической реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья: Коллективная монография / Отв. ред. А.М. Щербакова. – М.: МГППУ, 2011.
15. Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в программы дополнительного образования: Методические рекомендации / Под ред. А.Ю. Шеманова. – М.: ГБОУ г. Москвы Центр образования № 491 «Марьино», МГППУ, 2012.
16. Выготский Л.С. Основы дефектологии. – СПб.: Лань, 2003.
17. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. – М.: Просвещение, 1995.
18. Газман О.С. Педагогическая поддержка ребенка в образовании // Директор школы. — 2007. — № 3. — с. 51—58.
19. Инклюзивное образование. Выпуск 1. / Сост. С.В. Алехина, Н.Я. Семаго, А.К. Фаина. М.: Центр «Школьная книга», 2010. 272с.
20. Инклюзивное образование. Выпуск 1-5 / Сост. С.В. Алехина, Н.Я. Семаго, А.К. Фаина. – М.: Центр «Школьная книга», 2010.
21. Инклюзивное образование. Выпуск 1-5 / Сост. С.В.Алехина, Н.Я.Семаго, А.К.Фаина. – М.: Центр «Школьная книга», 2010.– М.: В.Секачев, 2013.
22. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога работающего с детьми с ОВЗ: Методическое пособие. — М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2012. - 167 с.
23. Инклюзивное образование: методология, практика, технология: Материалы международной научно-практической конференции (20-22 июня 2011, Москва) / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; Редкол.: С.В. Алехина и др. – М.: МГППУ, 2011.
24. Инклюзивное образование: проблемы управления и технологии реализации. - Екатеринбург, 2013.
25. Инклюзивное образование: проблемы, поиски, решения: Материалы международной научно-практической конференции, г. Якутск (сентябрь 2011г.) / Отв. Ред. Е.И. Михайлова, Якутск: Офсет, 2011.
26. Ковалев Е.В., Староверова М.С. Образовательная интеграция (инклюзия) как закономерный этап развития системы образования // Инклюзивное образование. Выпуск 1. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 272с.
27. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь. — М.: Академия, 2001.
28. Липский И.А. Социальная педагогика. Методологический анализ: Учебное пособие. М.: ТЦ Сфера, 2004. 320с.
29. Малофеев Н.Н. Западная Европа: эволюция отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии. – М.: «Экзамен», 2003.

30. Малофеев Н.Н. Западноевропейский опыт сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях интегрированного обучения // Дефектология. 2005. №5.
31. Медова Н. А Инклюзивное образование в схемах и таблицах. Методическое пособие.- Томск, 2012.
32. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования. Главы из книги / Перев. с англ. – М.: РООИ «Перспектива», 2011.
33. Назарова Н. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Социальная педагогика. 2010. №1 С. 77-88.
34. Назарова Н.М. Теоретические и методологические основы образовательной интеграции Инклюзивное образование: методология, практика, технология: Материалы международной научно-практической конференции (20-22 июня 2011, Москва) / Редкол.: С.В. Алехина и др. М.: МГППУ, 2011. С. 9-11.
35. Назарова Н.Н., Моргачева Е.Н., Фурьева Т.В. Сравнительная специальная педагогика. – М.: «Академия», 2011.
36. Новиков А.М. Методология образования. М.: «Эгвес», 2002. 320с.
37. Опыт работы интегрированного детского сада / Составители В.В. Алексеева, И.В. Сошина. – М.: МГППУ, 2007.
38. Организация инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья: Учебное пособие / Отв. ред. С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова. – М.: МГППУ, 2013. – 324с.
39. Педагогика и психология инклюзивного образования: учебное пособие.- Казань, 2013.
40. Педагогическая психология: Учебное пособие / Под ред. Л.А. Регуш, А.В. Орловой. – СПб.: Питер, 2010.
41. Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования. ЮНЕСКО, 2009.
42. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Организация и содержание деятельности психолога специального образования. – М.: АРКТИ, 2005. (Библ. психолога-практика).
43. Сергеева Г.И., Сугробова Г.А., Савина Л.Н. Комплексный подход к адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.
44. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: Методическое пособие / Под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. – М.: МГППУ, 2012.
45. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: Методическое пособие / Под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. – М.: МГППУ, 2012.
46. Создание специальных условий для детей с нарушениями слуха в общеобразовательных учреждениях: Методический сборник / Отв.ред. С.В. Алехина // Под ред. Е.В. Самсоновой. – М.: МГППУ, 2012.

47. Сорокин В.М. Специальная психология: Учеб. пособие / Под научн. ред. Л.М. Шипицыной. — СПб.: Речь, 2003. — 216 с.
48. Фурьева Т.В. Педагогика интеграции за рубежом: Монография. Красноярск, 2005.
49. Яковлева И.М. Формирование профессиональной компетентности учителя-олигофренопедагога. Монография. — М.: Изд-во «Спутник+», 2009.

Приложение 1 **Комплектование классов (групп) для обучающихся с ОВЗ**

N п/п	Вид ОВЗ	Варианты программ образования*			
		1 вариант	2 вариант	3 вариант	4 вариант
		максимальное количество обучающихся			
1.	Глухие обучающиеся	Не более 2 глухих обучающихся в классе в условиях инклюзии. Общая наполняемость класса: при 1 глухом – не более 20 обучающихся, при 2 глухих – не более 15 обучающихся	6	5	5
2.	Слабослышащие и позднооглохшие обучающиеся	Не более 2 слабослышащих или позднооглохших обучающихся в классе в условиях инклюзии. Общая наполняемость класса: при 1 слабослышащем или позднооглохшем – не более 25 обучающихся, при 2 слабослышащих или позднооглохших – не более 20 обучающихся	I отделение: 8 II отделение: 6	5	Вариант не предусмотрен
3.	Слепые обучающиеся	Не более 2 слепых обучающихся в классе в условиях инклюзии. Общая наполняемость класса: при 1 слепом – не более 20 обучающихся, при 2 слепых – не более 15 обучающихся	9	7	5
4.	Слабовидящие обучающиеся	Не более 2 слабовидящих обучающихся в классе в условиях инклюзии. Общая наполняемость класса: при 1 слабовидящим – не более 25 обучающихся, при 2 слабовидящих – не более 20 обучающихся	12	9	Вариант не предусмотрен
5.	Обучающиеся с тяжелыми нарушениями речи (ТНР)	Не более 5 обучающихся с ТНР в классе в условиях инклюзии. Общая наполняемость класса – не более 25 обучающихся.	12	Вариант не предусмотрен	Вариант не предусмотрен
6.	Обучающиеся с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА)	Не более 2 обучающихся с НОДА в классе в условиях инклюзии. Общая наполняемость класса: при 1 обучающимся с НОДА – не более 20 обучающихся, при 2 – не более 15 обучающихся.	5	5	5
7.	Обучающиеся с задержкой психического развития (ЗПР)	Не более 4 обучающихся с ЗПР в классе в условиях инклюзии. Общая наполняемость класса – не более 25 обучающихся	12	Вариант не предусмотрен	Вариант не предусмотрен
8.	Обучающиеся с расстройствами аутистического спектра (РАС)	Не более 2 обучающихся с РАС в классе в условиях инклюзии. Общая наполняемость класса: при 1 обучающимся с РАС – не более 20 обучающихся, при 2 обучающихся с РАС – не более 15 обучающихся	Не более 2 обучающихся с РАС в классе в условиях	Не более 1 обучающегося с РАС в классе в	Не более 1 обучающегося с РАС в классе в

			инклюзии при общей наполняемости класса не более 12 обучающихся	условиях инклюзии при общей наполняемости и класса не более 9 обучающихся	инклюзии при общей наполняемости класса не более 5 обучающихся (не более 2-х обучающихся с РАС в классе с умственной отсталостью (нарушениями интеллекта)
9.	Обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальным и нарушениями)	-	-	12	5

Приложение 2

Таблица 2

Рекомендуемый режим дня

Режимные моменты	Время суток (час.)	
	I-IV классы	V-XI классы
1	2	3
Подъем	7.00	7.00
Зарядка	7.05-7.20	7.05-7.20
Уборка спален, утренний туалет	7.20-7.40	7.20-7.40
Завтрак	7.40-8.00	7.40-8.00
Прогулка	8.00-8.30	8.00-8.30
Учебные занятия*	8.30-12.30	8.30-11.20
Спортивный час	12.30-13.30	11.20- 12.20
Учебные занятия	-	12.20-14.00
Обед	13.30-14.00	14.00-14.30
Дневной сон	14.00-15.30	-
Полдник	15.30-16.00	-
Прогулка, общественно полезный труд на- воздухе	-	14.30-16.00
Самоподготовка**	16.00-17.00	16.00-18.00
Внеклассные занятия, прогулка, свободное время	17.00-19.00	18.00-19.30
Ужин	19.00-19.30	19.30-20.00
Свободное время, прогулка, уход за одеждой, вечерний туалет	19.30-20.30	20.00-22.00
Сон	20.30-7.00	22.00-7.00

Примечания:

* второй завтрак проводится после второго урока;

** полдник для IV-XI классов проводится в период самоподготовки. Коррекционные занятия могут проводиться во время учебных занятий и во время, отведенное на самоподготовку.

Учебное текстовое электронное издание

**Ипулова Светлана Николаевна
Олейник Елена Викторовна**

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Учебное пособие

1,76 Мб

1 электрон. опт. диск

г. Магнитогорск, 2019 год
ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова»
Адрес: 455000, Россия, Челябинская область, г. Магнитогорск,
пр. Ленина 38

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»
Кафедра социальной работы и психолого-педагогического образования
Центр электронных образовательных ресурсов и
дистанционных образовательных технологий
e-mail: ceor_dot@mail.ru