

Технологии в инклюзивном образовании

§ 1. Технологии инклюзивного обучения в системе общего образования

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

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

- Педагогическая технология - это содержательная техника реализации учебного процесса (В.П.Беспалько).
- Педагогическая технология - это описание процесса достижения планируемых результатов обучения (И.П.Волков).
- Технология - это искусство, мастерство, умение, совокупность методов обработки, изменения состояния (В.М.Шепель).
- Технология обучения - это составная процессуальная часть дидактической системы (М.Чошанов).
- Педагогическая технология - системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей (М. В. Кларин).
- Педагогическая технология — это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации

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

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

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

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

- принципы инклюзивного образования, согласно которым «каждый человек способен чувствовать и думать», «для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут»;
- положения Саламанкской декларации об образовании лиц с особыми потребностями, в которой указывается, что «каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности», «обычные школы должны создать им условия на основе педагогических методов, ориентированных, прежде всего на детей с целью удовлетворения этих потребностей».

Указанные положения, раскрывающие основные идеи инклюзивного обучения, определяют его ценности и ориентиры, в которых все дети — индивидуумы с различными потребностями в обучении, и поэтому им необходим такой подход к преподаванию и обучению, который будет более

гибким, чтобы обеспечить удовлетворение различных потребностей в обучении.

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

К принципам инклюзивного обучения, исходным требованиям к процессу обучения детей с различными потребностями и возможностями, можно отнести:

- принцип предельной доступности образования для каждого с постановкой адекватных для всех учеников целей;
- ориентация на потребности каждого в программе и процессе обучения;
- увеличение степени участия каждого отдельного учащегося в обучающей деятельности;
- принятие и уважение индивидуальных особенностей обучения;
- создание условий для повышения успешности каждого ученика.

Названные принципы инклюзивного обучения являются основой выбора (создания) технологий инклюзивного обучения. Данные технологии, внедренные учебный процесс, призваны повысить уровень приспособления образовательной среды для работы с разнообразными детьми, благодаря гибкости учебных программ и методов обучения; создания системы поддержки учащихся; дифференциации в работе с разными группами; использования необходимых материально-технических средств обучения.

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

1. Вариативные программы обучения учащихся одного класса.
2. Минимум учебного времени для общей работы со всем классом,

преобладание индивидуальных работ.

3. Активное применение бланковых методик (раздача детям индивидуальных заданий различной степени сложности на отдельных бланках).

4. Позитивное подкрепление учебной деятельности детей.

5. Учет эмоциональных особенностей каждого ребенка.

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

Дети с речевыми нарушениями быстро истощаются и пресыщаются любым видом деятельности (т.е. быстро устают). Они характеризуются раздражительностью, повышенной возбудимостью, двигательной расторможенностью, не могут спокойно сидеть, теребят что-то в руках, болтают ногами и т.п. Они эмоционально неустойчивы, настроение быстро меняется. Нередко возникают расстройства настроения с проявлением агрессии, навязчивости, беспокойства. Таким детям трудно сохранять усидчивость, работоспособность и произвольное внимание на протяжении всего урока. Их двигательная расторможенность может выражаться в том, что они проявляют двигательное беспокойство, сидя на уроке, встают, ходят по классу, выбегают в коридор во время урока.

Для слабослышащих (неслышащих) детей характерны неустойчивое состояние вегетативной системы, утомляемость, нарушение моторики,

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

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

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

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

осуществляется с учетом социально-психологических характеристик ребенка.

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

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

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

тетрадь. По завершению работы над текстом учащиеся выступают по данной теме перед малой группой.

Построение учебного занятия по методике Ривина предполагает распределение содержания учебной программы на отдельные блоки (темы, подтемы) и формирование дидактических текстов, в которых выделяются отдельные абзацы. Формирование текстов в инклюзивном образовании осуществляется с учетом степени доступности и индивидуальных возможностей ученика, которому текст предназначается. В современных условиях доступность содержания обеспечивается не только объемом текста (в зависимости от ситуации он может быть от одной до пяти страниц) и степенью сложности информации, которая должна быть осмыслена учащимся. Снижение сложностей обучения разных детей в одном классе предполагает наличие необходимых технических средств, которые помогли бы освоить текст слабовидящими или слабослышащими детьми, обучающимися вместе с детьми, не имеющих данных отклонений в здоровье. Кроме того, на этапе подготовки к учебному занятию педагогом должны быть продуманы маршруты движения учащихся в ходе урока. Схема движения маршрута должна быть представлена таким образом, чтобы ученик прошел через все темы с соблюдением логической связи между ними. При формировании маршрутов урока необходимо продумать разноуровневость самой группы, благодаря чему учащиеся будут приобретать опыт работы с детьми с особенностями развития. Движение учащихся по маршруту не должно нарушать логики самой темы. Однако объем текстов, степень сложности содержания формируются с учетом особенностей развития ребенка. В качестве варианта возможно применение идей внутренней дифференциации при формировании пар и групп. Применение принципа внутренней дифференциации позволяет организовать работу в группе равных по возможностям учащихся. Рациональное сочетание разноуровневых и дифференцированных групп оптимизирует условия решения педагогических задач.

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

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

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

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

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

J. Theodore Rera, Betty Rera выделяют три типа групп, формируемых для организации совместного обучения, (формальные учебные группы, неформальные учебные группы, группы для совместного обучения).

Формальные учебные группы (от 2 до 5 учеников) создаются педагогом для совместного решения какой-либо образовательной задачи. Например, для написания эссе, проведения экспериментального исследования, изучения новой лексики, решения математических задач, ответа на вопросы после прочтения материала. Педагог объясняет особенности работы в группе, помогает распределить роли в группе (кому-то отводится роль лидера, распределяющего задания, кто-то ведет записи и т.п.). В начале работы педагог вводит специальные термины, ставит проблему, показывает актуальность ее решения. Организуя работу группы, педагог должен помочь учащимся осознать, что они все ответственны друг за друга. Данная ответственность может быть в итоге отражена в оценке работы группы. В этом случае к показателям оценивания относится не только достигнутый результат, но и степень участия в его создании каждого члена группы. (При этом в качестве индивидуального участия может быть даже вырезание картинок к оформлению доклада или написание новых терминов на листах бумаги и т.п.)

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

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

через совместный с детьми поиск путей для достижения успешности. При формировании групп соблюдается принцип включения учеников с разным уровнем интеллектуальных способностей.

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

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

В построении настоящей технологии по работе с интерактивными текстами модифицирует методику Ривина. Использование компьютера в

обучении обеспечивает необходимую тренировку и практику в изучении и закреплении учебного материала. Задача учителя при использовании компьютерных технологий в обучении в оценке и определении уровня освоения учащимся темы, создание пространства актуального и ближайшего развития каждого учащегося. Важной ролью учителя в инклюзивном классе является создание атмосферы доверия каждому учащемуся и вера в него.

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

- таких форм обучения (лекция, рассказ), которые направлены на длительное объяснение материала учителем, что предопределяет роль учащихся как пассивных слушателей;
- излишних требований к порядку и тишине на занятиях, наполненных пассивными формами репродуктивной деятельности школьников (переписывание с доски, переписывание текстов из учебников, чтение учебника и т.п.);
- подачу нового материала одним блоком и в один прием, с рассмотрением не только наиболее общих подпунктов темы, но и отдельных фактов, деталей;
- оценивания результатов и качества деятельности учащихся с созданием стрессовой ситуации.

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

При этом законодательно должно быть закреплено право детей на обучение по программам разного уровня и содержания в одной возрастной

группе. В свою очередь технология индивидуализированного обучения обеспечивает возможность обучения детей по программам разного уровня и содержания. Рассмотрим технологию индивидуализированного обучения в инклюзивном классе.

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

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

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

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

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

Специфическими особенностями технологии индивидуализированного обучения И. Унт являются выбор самостоятельной работы учащегося в школе и дома главной формой обучения. Организация самостоятельной работы осуществляется на основе индивидуальных учебных заданий, рабочих тетради на печатной основе, педагогического руководства индивидуализированной самостоятельной работой школьников. Такая форма

организации деятельности позволяет выстроить процесс обучения в соответствии с уровнем развития ребенка. Однако, при индивидуализированной системе обучения вне зоны педагогического управления могут оказаться важные требования инклюзии – свободное общение. Дифференциация заданий для самостоятельной работы по уровню способностей учащихся не предполагает их взаимодействия в обмене освоенной информацией. Обогащение технологии индивидуализированного обучения И.Унт принципами инклюзивного образования, предполагающего взаимодействие в процессе обучения детей с особыми потребностями с другими детьми, делает возможным вариативность программ обучения учащихся одного класса.

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

содержания обучения может быть обеспечена благодаря карточкам многоуровневых заданий.

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

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

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

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

3) активному применению бланковых методик, что дает возможность:

- учитывать различный темп работы учеников (например, дети, быстро завершившие самостоятельную работу по английскому языку, могут выбрать на стеллаже в классе книжку для чтения на английском языке);
- давать различные по уровню сложности задания, в зависимости от возможностей ученика;
- оказывать индивидуальную помощь нуждающимся в ней детям, не отвлекая других учащихся класса;
- индивидуально обсуждать с проблемным ребенком план выполнения задания;
- проводить текущий контроль;

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

- стимулирующую помощь (педагог помогает ребенку включиться в работу, эмоционально поддерживает его);
- возможность выбрать привлекательное занятие после выполнения обязательного задания;

5) учету эмоциональных особенностей ребенка через:

- предоставленную ему возможность получить индивидуальную помощь;
- предупреждению педагогом риска возникновения конфликтов и негативных реакций;
- формированию позитивных эмоциональных отношений в группах.

В организации учебного процесса в инклюзивном классе, где одновременно обучаются разные дети, актуальными являются технологии индивидуальной поддержки. Теоретической основой данных технологий стали идеи представителей гуманистической психологии. К. Роджерс считает основной задачей педагога помощь ребенку в его личностном росте.

Педагогика, по его мнению, сродни терапии: она всегда должна возвращать ребенку его физическое и психическое здоровье. К. Роджерс утверждает, что учитель может создать в классе нужную атмосферу помощь ребенку в его личностном росте, если будет руководствоваться следующими положениями:

- на всем протяжении учебного процесса учитель должен демонстрировать детям свое полное доверие к ним;
- учитель должен помогать учащимся в формировании и уточнении целей и задач, стоящих как перед классом в целом, так и перед каждым учащимся в отдельности;
- учитель должен исходить из того, что у детей есть внутренняя мотивация к учению;
- учитель должен быть для учащихся источником разнообразного опыта, к которому всегда можно обратиться за помощью;
- важно, чтобы в такой роли он выступал для каждого учащегося;
- учитель должен развивать в себе способность чувствовать национальный настрой группы и принимать его;
- учитель должен быть активным участником группового взаимодействия;
- он должен открыто выражать в классе свои чувства;
- должен стремиться к достижению эмпатии, позволяющей понимать чувства и переживания каждого школьника;
- учитель должен хорошо знать самого себя и свои возможности.

Данные требования, положенные в основу педагогического взаимодействия в инклюзивном классе, означают, что субъектом доверия учителя является каждый ребенок, даже если это особый ребенок. Демонстрация доверия прямо и косвенно проходит через все учебное занятие, когда выполняются разные по сложности виды учебных действий. Представленные концептуальные положения технологии индивидуальной поддержки означают активное участие учителя в групповой (парной) работе. Последнее означает, что для каждой из представленных выше технологий

обучения должны быть продуманы сценарий педагогических действий, благодаря которым может быть обеспечено посильное участие учеников в работе над учебным материалом. В концептуальных положениях технологии индивидуальной поддержки хорошо просматривается принцип демократизации учебного взаимодействия.

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

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

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

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

Активное внедрение перечисленных выше технологий обучения в работу с детьми инклюзивного класса помогает индивидуализировать работу

с детьми, имеющими выраженные проблемы развития. Это связано с сокращением фронтальной работы с классом; с различным уровнем сложности заданий; с позитивным подкреплением работы ребенка.

Составной частью педагогических технологий являются игровые технологии. В образовательном процессе используют занимательные, театрализованные, деловые, ролевые, компьютерные игры. В мировой педагогике игра рассматривается как любое соревнование или состязание между играющими, действия которых ограничены определенными условиями (правилами) и направлены на достижение определенной цели (выигрыш, победа, приз). Разработкой теории игры, ее методологических основ, выяснением ее социальной природы, значения для развития обучаемого в отечественной педагогике занимались Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.

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

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

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

- заранее определить роли для каждого учащегося с учетом интересов, возможностей, границ успешности, которые у каждого ребенка свои;
- спрогнозировать возможные линии развития сюжета и отношений в игре конкретных детей, имеющих свои особенности развития;

- продумать план индивидуальной помощи каждому, как на этапе подготовки игры, так и на этапе ее развития;

- подготовить подсказки (инструкции) для особо нуждающихся, возможно заранее «отрепетировать» их действия в игре.

Реализация игровых приемов и ситуаций при урочной форме занятий основывается на:

- постановке дидактической цели в форме игровой задачи;
- организации учебной деятельности в соответствии с правилами игры;
- применение учебного материала в качестве ее средства;
- введении в учебную деятельность элементов соревнования, которые переводят дидактическую задачу в игровую.

Игровые технологии могут быть использованы для активизации и интенсификации учебного процесса при освоении понятия, темы и даже раздела учебного предмета, в качестве фрагмента занятия (введения, объяснения, закрепления, упражнения, контроля).

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

Введение игровых приемов в обучение позволяет создать благоприятный фон обучению. Игровые приемы в обучении особенно актуальны при работе с детьми, страдающими синдромом дефицита

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

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

Осмысление роли игровых технологий в обучении детей инклюзивного класса предполагает понимание функций игры. К важным функциям игры как педагогического феномена культуры относятся: социокультурное назначение игры; функция коммуникации; функция самореализации человека в игре; диагностическая функция и др. При планировании урока на основе игровой технологии педагог должен продумать те функциональные предназначения игры, которые должны доминировать в организуемой игровой деятельности. Это позволит более эффективно реализовать ее

назначение не только в обучении школьника, но и его личностном и социальном развитии.

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

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

результат. При использовании игровых технологий обучения, построенных на принципах состязательности, необходимо:

- продумывать большее разнообразие ситуаций для поощрения учащихся (здесь даже факт переживаний ребенка, ярко проявляющийся в его действиях, движениях, может быть оценен дополнительным баллом);
- определять победителей на промежуточных этапах игры и отказ от победителя по общим итогам игры;
- предупреждать отношения сверстников к ребенку с особенностями развития как ненужному приложению к группе (с этой целью можно заранее готовить таких детей к участию в игре, или представлять им роли арбитров, наблюдателей и т.п.).

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

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

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

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

- подсчет, чья группа была более продуктивна в работе;

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

- существуют и другие методы передачи информации изучаемого текста при помощи рук, например один из членов группы при помощи жестов передает информацию классу по отношению к понятию, написанному на его ладони (будь-то нарисованная ладонь или ладонь руки), другой член группы выступает в роли сурдопереводчика (объект оценки, наиболее точные жесты).

Показателями конструктивности урока, построенного по данному алгоритму, становятся:

- более глубокий уровень освоения темы;

- развитие внутригрупповой коммуникации, для которой важны не только вербальные, но и невербальные средства.

Современные игровые технологии обучения достаточно многообразны. Этим многообразием устанавливаются и определенные правила действий для педагога на этапе подготовки и проведения игры. Знание этих правил и особенностей их осуществления соответственно специфики инклюзивного

класса – одно из условий успешности внедрения данных технологий в обучения учащихся.

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

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

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

Использование метода проекта в инклюзивном классе предоставляет учителю возможность построить учебный процесс с учетом интересов ребенка, его способностей. Метод проектов в обучении помогает реализации

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

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

Актуальность метод проектов в инклюзивном образовании определяется тем, что он ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся, которая может осуществляться в индивидуальной, парной,

групповой деятельности. Метод может быть использован не только в организации внеучебной работы по предмету, но в качестве метода урочной деятельности. В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления. Организация проектной деятельности в ходе урока имеет свои специфические особенности, например использование системы опережающих заданий, уровень сложности которых соответствует уровню возможности самих учащихся. Благодаря опережающим заданиям можно осуществление межпредметных связей и проведение интегрированного урока, содержание которого объединит два школьных предмета в одно единое целое, помогая учащимся постигнуть единство и взаимосвязь знаний в силу единства и целостности мира.

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

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

инклюзивного образования, позволяя рационализировать процесс обучения разных детей в одном классе.

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

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

Понятие «технология обучения» на сегодняшний день не является общепринятым в традиционной педагогике. В документах ЮНЕСКО технология обучения рассматривается как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования [1].

Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников.

В традиционной для России системе образования дети с той или иной формой инвалидности, дети с особенностями развития получают образование в специальных (коррекционных) учебных заведениях, на дому или в специальных школах-интернатах, где они зачастую бывают оторваны не только от своих сверстников, но и от семьи, что оказывает большое влияние на физическое, психическое, эмоциональное и интеллектуальное развитие.

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

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

В новом законе «Об образовании» четко указано понятие инклюзивное образование – «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [3].

Образовательные потребности учащихся, имеющих те или иные функциональные ограничения, очень разнообразны. С одной стороны, они имеют такие же потребности в получении знаний, необходимых для жизни в современном обществе, как и их сверстники. С другой стороны, у них есть и другие потребности (часто определяемые как особые образовательные потребности), связанные с функциональными ограничениями, которые не позволяют использовать в учебном процессе обычные образовательные методы и препятствуют прогрессу в получении знаний.

Главная задача, которая была поставлена Д.А. Медведевым, когда он был президентом:

«Мы просто обязаны, - подчеркнул Д.А. Медведев, - создать нормальную систему образования для инвалидов, чтобы дети могли обучаться среди сверстников в обычных общеобразовательных школах и с раннего возраста не чувствовали себя изолированными от общества» [4].

Для обеспечения доступности и качества образования большое значение имеет применение информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). Эти технологии получают все большее распространение во всем мире и позволяют на новом качественном уровне обеспечивать удаленное взаимодействие в рамках процесса обучения.

Несмотря на то, что области применения ИКТ в образовании людей с особыми потребностями чрезвычайно разнообразны, можно выделить следующие основные направления в их использовании:

1. Применение ИКТ для решения компенсаторных задач.

Использование технологий в качестве вспомогательных устройств позволяет учащимся с особыми потребностями принимать активное участие в учебном процессе и коммуникации. Так, например, в случае двигательных нарушений ИКТ позволяют человеку писать, а в случае зрительных нарушений делают возможным процесс чтения. С этой точки зрения технологии обеспечивают учащимся возможность контролировать окружающую среду, позволяют решать учебные и социальные задачи, предоставляют доступ к информационным ресурсам.

2. Применение ИКТ для решения дидактических задач.

Использование ИКТ как дидактического инструмента способствует изменению подходов к учебно-методическому процессу и стимулирует появление новых стратегий обучения и контроля знаний. Использование информационных технологий позволяет свести к минимуму различия между учащимися и делает возможным применение современных педагогических приемов, направленных на улучшение взаимодействия учащихся между собой и с преподавателями. Кроме того, в силу ограниченных возможностей передвижения некоторых категорий учащихся, а также недостатка преподавательских кадров использование дистанционных методов коммуникации может оказаться актуальным для процесса обучения.

3. Применение ИКТ для решения коммуникативных задач.

Технологии могут выступать посредниками в процессе общения людей с особыми потребностями. Для каждой категории пользователей, испытывающих трудности в процессе коммуникации, должны быть подобраны и адаптированы специальные вспомогательные устройства и программное обеспечение. Прежде всего, речь идет о компьютере для людей, у которых трудности коммуникации осложняются двигательными

нарушениями, технологии зачастую являются единственным способом связи с внешним миром, позволяющим выразить свои мысли и потребности [5].

В качестве примера использования таких технологий можно привести Стивена Хокинга – это «уникальный человек», в силу жизненных обстоятельств он был вынужден использовать современные наработки в области информационных технологий для общения с окружающим миром. Стивен Хокинг родился 8 января 1942 года. В 1962 году он окончил Оксфордский университет и начал занятия теоретической физикой. Тогда же у Хокинга стали проявляться признаки бокового амиотрофического склероза, которые привели к параличу. После операции на горле в 1985 году он потерял способность говорить. Друзья подарили ему синтезатор речи, который был установлен на его кресле-коляске. Некоторую подвижность сохранял лишь указательный палец на правой руке Хокинга. Впоследствии подвижность осталась лишь в мимической мышце щеки, напротив которой закреплён инфракрасный датчик. С его помощью физик управляет компьютером, позволяющим ему общаться с окружающими.

Основными типами средств ИКТ, используемыми для обучения инвалидов являются следующие:

- стандартные технологии — например, компьютеры, имеющие встроенные функции настройки для лиц с ограниченными возможностями здоровья;
- доступные форматы данных, известные также как альтернативные форматы — например, доступный HTML, говорящие книги системы DAISY (Digital Accessibility Information System — электронная доступная информационная система); а также «низкотехнологичные» форматы, такие, как система Брайля;
- вспомогательные технологии: слуховые аппараты, устройства для чтения с экрана, клавиатуры со специальными возможностями и т.д. Вспомогательные технологии (ВТ) — это «устройства, продукты, оборудование, программное обеспечение или услуги, направленные на

усиление, поддержку или улучшение функциональных возможностей людей с ограниченными возможностями здоровья».

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

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

1. Максимально использовать специальные возможности обеспечения доступности современных технологий. Большинство традиционных ИКТ, таких, как компьютеры, компьютерные планшеты и другие технические средства, применяемые в школах, имеют огромное множество особых функций, которые, благодаря установке предпочтительных характеристик, могут помочь очень большому числу учащихся в освоении учебной программы и фиксации результатов проделанной ими работы.

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

3. Необходимо отслеживать и использовать потенциал новых разработок и ожидаемых в ближайшем будущем технологий как одного из средств преодоления нынешних барьеров. Заслуживающие внимания технологические тенденции – это, в частности, обучение с помощью мобильных систем, решение на основе облачных вычислений, сенсорный

экран, интерактивные пользовательские интерфейсы с распознаванием жестикуляции и исследование по применению игровых консолей для обучения.

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

5. Важнейшее значение имеет обучение преподавателей и оказание им помощи. Для того, чтобы убедить преподавателей в ценности доступных ИКТ в классной комнате, они должны, прежде всего, обладать необходимыми навыками, взглядами и знаниями.

6. Создание возможностей, обучение и постоянная поддержка, которые необходимы для эффективного применения доступных ИКТ, – это «командная задача».

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

8. Доступные ИКТ – это один из ключевых факторов национальной и региональной политики. Национальные органы образования и министерства должны полностью использовать потенциал доступных ИКТ в целях обновления национальной и региональной политики, с тем, чтобы поощрять их применение в качестве одного из инструментов воплощения на практике инклюзивного образования.

9. Применение доступных ИКТ должно быть неотъемлемой частью плана по внедрению ИКТ.

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

Список используемой литературы:

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

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

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

Принципы и направления деятельности, которые должны стать приоритетными в процессах развития инклюзивного обучения, на наш взгляд, должны соответствовать потребностям региона, направлениям образовательной деятельности школы, но, прежде всего, возможностям (физическим, интеллектуальным и т.д.) и потребностям обучающихся. Например, для инклюзивных школ Татарстана таковыми могут быть:

доступность для всех, поликультурность, индивидуализация обучения, профессиональное мастерство и сотрудничество педагогов, основанное на принципе гуманизма, социальное партнерство [1, 26].

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

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

Форма организации образовательного процесса - интегрированный класс, в котором дети с отклонениями в развитии обучаются по соответствующим нарушениям общеобразовательным программам (основным и дополнительным) в одном классе с нормально развивающимися сверстниками в условиях массовой общеобразовательной школы. Данная форма организации образовательного процесса является приоритетной по отношению к специальному классу и индивидуальному обучению.

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

Для воспитанников с нарушениями опорно-двигательного аппарата, не имеющих вторичных и сопутствующих нарушений (задержки психического развития, умственной отсталости, выраженных нарушений слуха, зрения,

поведенческих нарушений) интегрированный класс является приоритетной формой организации образовательного процесса на всех ступенях общего образования.

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

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

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

Как правило, когда говорят об особых образовательных потребностях речь идет о детях с физиологическими, сенсорными, интеллектуальными, эмоциональными нарушениями развития, т.е. о тех, кому предписывается обучаться в специализированных школах. Но разве одаренные дети – это не

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

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

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

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

Однако есть и другое понимание инклюзива, включенности. ЮНЕСКО рассматривает инклюзию как «динамически развивающийся подход, заключающийся в позитивном отношении к разнообразию учеников и в

восприятию индивидуальных особенностей не как проблемы, а как возможности для обогащения процесса познания». Такой подход к инклюзии подразумевает поощрение различий, пользу для всех обучающихся, а не только для тех, у кого те или иные особые потребности.

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

Это означает, что образовательная среда будет одинакова для всех, но при этом для каждого ребенка (участника образовательного процесса) должны существовать «мостики», с помощью которых они могут спокойно входить в эту среду, выходить в случае необходимости, переходить из одной учебной области и уровня в другой.

Критерием качества образовательной среды является способность обеспечить ребенку личностное развитие и интеграцию в обществе. В первую очередь — это переход к подлинному взаимодействию и общению всех детей без отличий. В этих целях используются различные формы совместной деятельности в условиях безбарьерной среды, чтобы дети могли осваивать в процессе взаимодействия нормы социального поведения и приобретать опыт их воспроизведения.

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

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

Роль и место педагогов в процессе включенного обучения. Разнородность учеников в одном и том же классе, разный уровень достижения ими образовательных целей требуют, безусловно, продуманного дифференцированного подхода к обучению на многих уровнях (цели обучения, методы обучения, технические средства, система оценок и т. д.). Фронтальное обучение в этих условиях отступает на второй план зато объем самостоятельной работы учеников — либо индивидуальной, либо в парах или группах, — наоборот, увеличивается. Ученики с проблемами в развитии хотя бы частично должны учиться по индивидуальному плану, который ориентируется как на индивидуальные возможности и потребности ребенка, так и на учебные программы (программы массовой школы или программы специального образования для детей с умственными отклонениями). Основой составления индивидуального плана обучения учащихся является тщательное наблюдение за ребенком со стороны педагогов [1, 93].

Поскольку многие учителя массовой школы раньше не имели контакта с детьми особыми потребностями, то они могут внезапно сталкиваться со своими (часто скрытыми) предрассудками по отношению к ним, а иногда и со страхом - перед инвалидностью. Они могут чувствовать себя

беспомощными в работе с такими учениками. Нередко появляется, временно или постоянно, второй, а может быть, даже и третий педагог в классе. Значит, должны быть найдены способы сотрудничества, уяснены роли каждого, которые удовлетворяют все стороны.

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

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

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

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

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

Учебно-методическое обеспечение инклюзивного обучения:

- разработка лично ориентированных учебных планов, программ специально для инклюзивной школы;
- разработка методических рекомендаций, создание учебных пособий, раскрывающих психолого-педагогические особенности организации инклюзивного обучения, комплексной реабилитации, объясняющих предпосылки для социализации детей с особыми образовательными потребностями дошкольного и школьного возраста в условиях инклюзии;
- разработка критериев оценки знаний учащихся с особыми образовательными потребностями, которые учатся в общеобразовательных учебных заведениях с инклюзивным обучением;
- обеспечение общеобразовательных учебных заведений с инклюзивным и интегрированным обучением специальными учебниками и наглядно-дидактическими материалами с учетом контингентов учащихся с особыми образовательными потребностями;

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

Для реализации этих положений необходимы средства и технологии, которые одновременно должны быть универсальными, потому что образование – для всех, и индивидуальными, потому что у каждого свои образовательные возможности, способности и потребности. Именно такими возможностями обладают современные интерактивные и дистанционные технологии обучения, позволяющие в полном объеме ввести инклюзивное образование.

Наиболее востребованными и эффективными в настоящее время являются интерактивные технологии, которые позволяют: наладить контакт детей в группе, а также со взрослым; незаметно и ненавязчиво вмешиваться преподавателю в учебный процесс, так как его оценка понятна ребенку и воспринимается им объективно; в группе создать различные проблемные учебные ситуации (при этом учитываются индивидуальные особенности каждого ребенка), для решения которых можно попробовать различные варианты.

Кроме того, данные технологии позволяют педагогам самостоятельно создавать для ребенка учебный материал с учетом его особенностей и потребностей, а также максимально быстро и гибко вносить необходимые изменения.

В последнее время особую популярность получили дистанционные технологии обучения, которые, на наш взгляд, особую ценность имеют в инклюзивном образовании. Ведь для того, чтобы дать возможность полноценно учиться и развиваться особым категориям людей, надо создавать и соответствующие условия. Дистанционное образование является одной из альтернатив для получения комплексного и качественного обучения

людей с ограниченными возможностями: можно вести обучение в стенах дома, при этом активно общаясь с сокурсниками через форумы и социальные сети, видеоконференции и чаты, что позволяет любому учащемуся получить максимум образовательной информации. И, что немаловажно, предоставляет возможность полноценно общаться с преподавателями и другими учащимися. При этом развивается учебное товарищество, что является одним из обязательных условий полноценной инклюзивной школы. Каждый ученик является частью этого сообщества даже тогда, когда сам физически не может находиться в одном учебном помещении с другими учениками. Но, если возникает необходимость, ребенок может уйти от близких контактов с другими детьми, при этом оставаясь в учебном процессе. Внедрение дистанционных образовательных технологий помогает обеспечить доступность, безбарьерность, адресность и массовость инклюзивного образования.

Использование дистанционных образовательных технологий помогает свести к минимуму возможные психологические барьеры детей с ограниченными возможностями в общении со сверстниками, обеспечивая при этом в сетевом взаимодействии конфиденциальность медицинских диагнозов и другой личной информации.

Самым же главным является то, что постоянное сопровождение и поддержка специалистов, учителей и воспитателей особенно помогает в решении разных проблем, которые могут возникнуть в процессе обучения людей с ограниченными возможностями. Ведь целью внедрения дистанционных технологий в инклюзивное образование является именно налаживание прямого контакта со специалистами и сверстниками [11].

Интерактивные технологии. Особенностью интерактивных технологий обучения является то, что их практическое использование возможно только посредством совместной деятельности учителя и ученика. Для них характерно:

- «принудительная» активизация мышления обучаемого, т.е. он должен быть активным независимо от сиюминутного собственного желания;
- обеспечение постоянной вовлеченности учащихся в учебный процесс, так как их активность должна быть достаточно устойчивой и порой длительной;
- самостоятельная выработка решений, повышенная степень мотивации и эмоциональности школьников;
- постоянное взаимодействие всех присутствующих на занятиях в процессе диалогических форм организации инклюзивного обучения;
- проявление рефлексивной самоорганизации как педагога, так и ученика [11].

Полагаем, что именно интерактивные технологии как нельзя лучше вписываются в теорию и практику инклюзивного обучения, так как в их основе лежат активные взаимодействия, позволяющие ученику быть не просто участником занятий, а субъектом учебного процесса, и что немаловажно – субъектом реальной коммуникативной деятельности, способствующей внутреннему побуждению к овладению знаниями и творческому развитию.

Как любую целостную дидактическую систему интерактивное обучение характеризуют общие цели обучения, его содержание, система методов, организационные формы, средств обучения и критерии результативности. Интерес детей к интерактивному оборудованию и работе с ним не ослабевает благодаря простоте использования даже для ребенка с серьезными нарушениями в развитии, богатым ресурсам, возможности решить задачу и не бояться при этом ошибиться. Использование интерактивного оборудования и специализированного программного обеспечения помогает: при налаживании контакта ребенка со взрослым, детей между собой в группе; при организации учебного процесса - ребенок работает самостоятельно, в то же время учитель может полностью контролировать этот процесс, вмешательство и подсказки будут

незаметными и ненавязчивыми (что необходимо при работе с определенными группами детей), оценка, данная педагогом (или машиной), для ребенка понятна и объективна; для организации совместной работы детей: можно создать множество проблемных учебных ситуаций («case-study» - «кейс-метод») с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка или группы детей), попробовать различные варианты решения, сохранять наработки каждого ребенка в доступном ему месте.

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

- метод предназначен для получения знаний по дисциплинам, истина в которых плюралистична, т.е. нет однозначного ответа на поставленный вопрос, а есть несколько ответов, которые могут соперничать по степени истинности;
- акцент обучения переносится не на овладение готовым знанием, а на его выработку, на сотворчество ученика и учителя, ученика и ученика; отсюда принципиальное отличие кейс-метода от традиционных методик – демократия в процессе получения знания, когда ученик по сути дела равноправен с другими учениками и учителем в процессе обсуждения проблемы;
- несомненным достоинством метода ситуационного анализа является не только получение знаний и формирование практических навыков, но и развитие системы ценностей школьников, жизненных установок, своеобразного мироощущения;
- в кейс-методе преодолевается «сухость», неэмоциональность изложения материала, т.к. хорошо организованное обсуждение кейса (ситуации, события) напоминает театральный спектакль.

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

И.Ю. Кудряшова считает возможным признать, что в нашей стране уже можно говорить о формировании системы дошкольного и начального школьного инклюзивного образования. Однако такой системы пока не существует в средней и старшей школе. «Нам, учителям-предметникам, – пишет она, – приходится всерьез готовиться к тому, что в классы придут дети с ОВЗ. Безусловно, определенный опыт работы с такими детьми есть практически у каждого педагога, но сейчас мы говорим о системе. Каждый учитель понимает, что для качественной результативной работы в новых условиях от него потребуется, прежде всего, овладение новыми образовательными технологиями» [2, 163].

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

Практика показала, что данная технология может рассматриваться и в инклюзивном образовании в качестве достаточно эффективного инструмента по организации и управлению образовательным процессом. «Портфолио» ученических работ – это собрание различных творческих проектов ученика, а также описание основных форм и направлений его учебной и творческой активности: участие в конкурсах, учебных и воспитательных мероприятиях, изучение им дополнительных учебных курсов, выполнение различного рода творческих заданий, результаты его спортивных и художественных

достижений и др. Метод предполагает и качественную оценку его труда, например, по параметрам полноты, разнообразия и убедительности материалов, качества представленных работ; даёт широкое представление о динамике учебной и творческой активности ученика, направленности его интересов.

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

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

Итак, сформировавшийся в современном российском образовании технологический подход позволяет рассматривать «портфолио» как одну из успешных инновационных педагогических технологий, включающую в себя не только простой набор работ учащегося, свидетельств его достижений за

определенный период обучения, но и динамику результатов самостоятельной деятельности, прогрессирующей непрерывной системы самооценки и самоконтроля. Иными словами, «портфолио, независимо от его вида, представляет собой одновременно форму, процесс организации и технологию работы учащихся с продуктами их собственной творческой, исследовательской, проектной или познавательной деятельности, предназначенными для демонстрации, анализа и оценки, для развития рефлексии, для осознания и оценки ими результатов своей деятельности» [4, 40].

Главное в применении технологии «портфолио» - это то, что акцент смещается с того, что учащийся не знает и не умеет, на то, что он знает и умеет по данной теме, данному предмету, в интеграции качественной оценки. И, наконец, акцент переносится с оценки обучения на самооценку. В этом, по мнению большинства специалистов, состоит главное преимущество технологии «портфолио». Однако, в данном контексте необходимо рассматривать эту инновационную технологию с точки зрения ее преимуществ для применения в инклюзивном образовании. «Портфолио» — качественно новый подход, направленный не просто на получение знаний, но и на развитие творческой, исследовательской, проектной деятельности учащегося, развитие его критического отношения к своей деятельности, повышение самооценки на основе свободы выбора видов деятельности, форм ее реализации с учетом собственных возможностей и доступности средств достижения поставленных познавательных задач. Ученик в данной технологии рассматривается как субъект познавательной деятельности, он овладевает умением учиться и критически оценивать ее результаты. Именно в свободе выбора состоит главное преимущество технологии «портфолио» в инклюзивном образовании (безусловно, при наличии иных составляющих, среди которых едва ли не главное — профессионализм педагога).

Таким образом, технология «портфолио» позволяет индивидуально решать многие проблемы инклюзивного образования. Для некоторых

учеников с особо ограниченными двигательными функциями подобное портфолио — возможность полноценно реализовать свои способности (в электронном виде с помощью простейших компьютерных программ). Опыт работы с технологией «портфолио» в инклюзивном образовании позволяет к числу его достоинств отнести следующее: возможность для учителя дифференцировать и индивидуализировать процесс обучения с учетом ограниченных возможностей здоровья учеников, практически не акцентируя на этом внимания самих обучающихся; важность не столько результата, сколько самого процесса создания портфолио, развивающего индивидуальность обучающегося и его творческие личностные компетенции; возможность для ученика осуществлять самооценку своей самостоятельной познавательной деятельности и совершенствовать ее в процессе создания портфолио, работы с ним, обмена опытом с одноклассниками, родителями и учителем.

Таким образом, наиболее приемлемыми технологиями в инклюзивном обучении являются интерактивные технологии. Интерактивный («inter» - взаимный, «act» - действовать) означает взаимодействовать, находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо или компьютером. Следовательно, интерактивное обучение – это обучение, построенное на взаимодействии обучающегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта. Учебное окружение (или учебная среда) выступает как реальность, в которой участники находят для себя область этого опыта. Интерактивное обучение в инклюзивном образовании – это обучение, погруженное в общение. При этом «погруженное» не означает «замещенное». Интерактивное обучение сохраняет конечную цель образовательного процесса и его основное содержание, но оно видоизменяет методы обучения - с транслирующих на диалоговые, т.е. на включающие (инклюзивные) в себя обмен информацией, потому что они основаны на взаимодействии, а, следовательно, на взаимопонимании.

Список использованной литературы:

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

§ 4. Технология фасилитации в системе дистанционного обучения

В Европе и в России становится наиболее популярным online обучение, которое имеет ряд преимуществ по сравнению с традиционным. Однако в современной России немало организаций и органов управления, особенно в сельской местности, в которых интернет используется лишь ограниченно. Нередки случаи, когда студенты избегают применения компьютера в решении бытовых, иногда даже производственных вопросов. Основной причиной является или отсутствие дома компьютера, или психологический барьер. Для облегчения изучения курсов, расположенных в системе «Moodle», в Институте экономики, управления и права (г. Казань) мы разработали элективный авторский курс, который называется «Информационные технологии в дистанционном обучении», изучение

которого позволяет студентам, поступающим учиться на дистанционную форму обучения, быстро адаптироваться в интернет-среде. Этот курс помогает студентам приобрести навыки получения обучающей информации не только в портале (Moodle) и через образовательный портал, но и используя различные образовательные ресурсы, в том числе, открытые ресурсы, сайты, электронные ресурсы, расположенные в открытом доступе.

Вторым и наиболее значительным инструментом обеспечения успешной адаптации студентов к Интернет-среде является фасилитация. Использование фасилитации как средства ускорения усвоения способов и методов обучения возможно только при специальной подготовке преподавателей к реализации психолого-педагогического сопровождения учебной деятельности студентов. Как правило, в вузе немало преподавателей, не прошедших специальную психолого-педагогическую подготовку. Они хорошо владеют содержанием изучаемой дисциплины, но слабо представляют проблемы студентов, возникающих в процессе обучения. Многие преподаватели (тьюторы) считают, что студент сам должен самостоятельно регулярно осваивать материал, но не учитывают того, что не все студенты одинаково мотивированы на регулярную учебную работу. В процессе интерактивного опроса студентов об удовлетворенности процессом преподавания и тьюторского сопровождения их учебной деятельности часто выявляются наиболее сложные и нерешенные проблемы, например, «преподаватель недостаточно оперативно отвечает на вопросы студентов», «задания слишком сложные и неинтересные», «преподаватель равнодушен к успехам студентов» и т.д. Одной из актуальных проблем является отсутствие у большей части преподавателей знаний и технологий фасилитации. Фасилитация - это профессиональная организация процесса групповой работы, направленная на прояснение и достижение группой поставленных целей. Процесс фасилитации приводит к повышению эффективности групповой работы, вовлеченности и заинтересованности участников, раскрытию их потенциала, это помощь нейтральной стороны, задача

которой — облегчение взаимодействия внутри группы. Фасилитатор — человек, который управляет процессом обсуждения, вовлекает участников и структурирует работу группы.

Подготовка преподавателей в вузах имеет немало недостатков, среди которых наиболее ощутимая на практике проблема — неумение преподавателей быть рядом со студентом, когда у него появляются сложности. Как правило, это сложности, связанные с отсутствием навыков учебной деятельности и недостатком знаний, депрессивное состояние, связанное с различными жизненными обстоятельствами, комплекс неполноценности, апатия, изменение жизненных ценностей и приоритетов и др. Лишь малая часть преподавателей обладают сензитивностью и способностью угадывать сиюминутное состояние студентов. Большинство преподавателей придерживается позиции: «студент сам обязан найти выход из сложной ситуации». Это зачастую приводит к тому, что студенты теряют интерес к учебе, нередко они и вовсе перестают заниматься, забрасывают учебу. Учитывая это обстоятельство, мы создали систему повышения фасилитативной компетенции преподавателей. В начале каждого нового учебного года мы организуем курсы повышения информационно-коммуникативной и психолого-педагогической компетенции преподавателей, которые органически включают в себя вопросы обеспечения фасилитации и мотивирования студентов. Решение данной задачи в практическом аспекте, то есть подготовка педагогов к овладению технологией фасилитации, начинается с теоретических занятий с преподавателями. Содержание этих занятий включает следующие темы: «Гуманная педагогика как теоретическая база фасилитации», «Толерантность в учебном процессе», «Технологии фасилитации», «Учимся рефлексии», «Что значит быть сензитивной личностью». Особенность этих занятий заключается в том, что они проводятся в тренинговом режиме и завершаются визуализацией, позволяющей «пропускать через себя — через сознание и сердце» весь материал. Занятия формируют эмпатию и эйдетику, актуализируют навыки

умения ставить себя на место обучающихся, что, в конечном итоге, позитивно влияет на более психологизированное сопровождение учебного процесса. Такая общая подготовка педагогов к обучению в системе online является пропедевтическим подходом, подводящим их к компетенции фасилитации в процессе использования систем skype и openmitings. Использование этих систем позволяет максимально приблизить учебный процесс к контактному. Помимо вышеназванных навыков, преподавателям необходимо овладеть и определенными элементами актерского мастерства, так как онлайн обучение происходит в режиме видеоконференцсвязи, и каждое движение педагога, его мимика, тембр голоса, взгляд, жесты должны соответствовать замыслу занятия и способствовать фасилитации.

Наша практика показала, что на первоначальном этапе определенный психологический барьер в online общении испытывают и преподаватели, и студенты. Одной из причин может быть и речевое несовершенство: косноязычие, невыразительность и скудость речевого запаса, определенные стилистические ошибки. Немало случаев, когда, видя свое изображение на мониторе или экране, студенты и преподаватели теряются, стесняются говорить, критически оценивают свой вид. Это вызывает зажатость и желание быстрее уйти с экрана, закрыться. Такое состояние может быть преодолено при предварительной подготовке к использованию онлайн средств обучения. Как правило, это достигается в процессе видеотренингов, которые проходят и студенты, и преподаватели. Видеотренинг опережает начало онлайн занятий с использованием систем skype и openmitings. Студентам и преподавателям предлагаются короткие тексты выступлений, содержащих эмоционально-экспрессивные фразы и предложения. После произнесения этих текстов сначала по бумаге, затем наизусть максимально выразительно происходит самоанализ и самооценка выступления. Очень часто выступившим не нравится мимика, голос, взгляд, интонация. В этот момент с испытуемым работают психолог, который снимает напряжение и формирует уверенность; филолог, специалист по ораторскому искусству.

Тренинг продолжается до полного усвоения роли оратора, лектора, человека, который свободно и красиво излагает свои мысли. Данные видеотренинги являются составной частью занятий по медиакультуре. В дальнейшем мы изложим последовательность действий педагога фасилитатора по сопровождению процесса онлайн обучения с использованием систем скайп и опенмитингс. Попробуем представить, как это происходит.

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

Другая крайность - общение в online преподавателя-флегматика, значительно реже - меланхолика. Бесцветная и скучная речь такого преподавателя отбивает у студентов желание учиться, отвлекает внимание даже при внешнем проявлении внимательности. Такому преподавателю следует использовать больше наглядности, мультимедийных презентаций, разнообразить занятия более активным включением студентов в занятие, при этом постоянно видеть студентов, выражение лица, их настроение. Настоящий педагог-фасилитатор, работающий на уровне импровизации, способен корректировать настроение студентов, поддерживать позитивный настрой всей группы, тем самым обеспечивая психологический комфорт всей группы и отдельных обучающихся. В конце занятия, обобщая материал и предлагая его визуализировать студентам, преподаватель-фасилитатор находит возможность отметить участие каждого на занятии, также высказать свои ожидания от тех студентов, кто не включился в интерактивный процесс занятия. Завершение занятия - ответственный процесс, ибо, по законам социальной психологии, как правило, запоминается начало и конец встречи. Занятие завершается визуализацией изученного материала, повторением основных, наиболее значительных элементов пройденного материала. Не менее важным элементом завершающего этапа занятия является самооценка студентами собственной активности (self assesment). Студенты делятся своими ощущениями о собственной активности или, наоборот, пассивности на занятии, высказывают свои пожелания по улучшению занятия и о своих возможностях привнести определенные улучшения для активизации работы студентов и преподавателя.

Использование инструментов фасилитации требует от преподавателя тех качеств, которые необходимо обрести и иметь в повседневном педагогическом процессе. Можно даже утверждать, что преподавателю, осознавшему значимость овладения технологией фасилитации, необходимо провести своеобразную ревизию своих знаний, умений и навыков в этой области. Недостающие знания педагог получает из различных научных

источников, из Интернет и на курсах повышения квалификации. Одна из сложных проблем- это саморазвитие сензитивности педагогов. Данную проблему невозможно решить только обучением на курсах. Есть два пути решения проблемы: первый путь- это участие в специальных тренингах; второй путь- это интроспекция. Интроспекция (лат. Introspecto, смотрю внутрь) - метод, позволяющий иметь представление о своей сущности, структуре, организации. Это метод наблюдения собственных психических процессов без использования каких- либо инструментов или эталонов. Речь идет о том, чтобы преподаватели стали рефлексирующими субъектами. Механизм рефлексии включает в себя мысленную постановку вопросов и мысленные ответы на вопросы: что происходит в данный момент с моими студентами? Понимаем ли мы друг друга? Правильно ли я строю взаимоотношения со студентами? Что надо сиюминутно изменить в моих действиях? Как я могу стимулировать и мотивировать моих студентов? Что необходимо изменить в моих действиях в организации общения с каждым из них?

Практика показывает, этим качеством обладает менее половины преподавателей, это, как правило, люди, ориентированные на студентов, педагоги с глубокими психологическими познаниями в области личности человека, педагогической антропологии и педагогической психологии. Формирование качеств фасилитатора требует занятий в тренинговых группах, в которых, в сочетании с суггестопедическими методами, формируется толерантность и ориентация на интересы и личность студентов. Главное в том, что фасилитация должна приносить удовлетворение самим преподавателям, обогащать их новыми позитивными эмоциями, в конечном счете, обеспечивать их профессиональный компетентностный рост и личностное развитие.

§ 5. Технологии развития медиакультуры в системе непрерывного образования

Современный мир и жизнь человечества уже невозможно представить без медиа, т.е. без средств массовой информации и коммуникации (традиционно сюда относят печать, прессу, телевидение, кинематограф, радио, звукопись и систему Интернет). Наиболее активно в жизнь человечества медиа вошли в последние 40-50 лет. Сегодня медиа - это одна из важнейших сфер в жизни людей всей планеты. Сегодня средства массовой коммуникации проникли уже во все сферы жизни и общества, и отдельного человека. Охватив собой все культурное пространство, медиа перестали быть только передаточным механизмом (что изначально подразумевал сам термин — от латинского «*media*», «*medium*» — средство, посредник) и превратились в основное средство производства современной культуры. Таким образом, в результате процессов, происходящих в современном обществе, сложилась особая форма культуры — медиакультура, которая стала и средой обитания человека, и структурой, репрезентирующей в сознании индивида всё общество со всеми его проблемами. Особенно сильно влиянию медиакультуры подвержена молодежь.

Популярность текстов медиакультуры у молодежи определяется множеством факторов: во-первых, медиа используют весь широкий спектр возможностей воздействия на зрителя; во-вторых, основу медиакультуры составляют зрелищно-развлекательные жанры, которые используют общие для всех видов массовой культуры методы воздействия на потребителя. Однако, обладая столь впечатляющим потенциалом воздействия на человека, медиа не всегда способствуют гармоничному развитию личности. Это особенно заметно на примере современной молодежи, которая практически с рождения входит в мир медиа и уже не может представить себя без ежедневного, а порой и ежечасного общения с экраном. Вследствие этого именно медиа задают для подрастающего поколения определенные рамки и

стереотипы восприятия окружающей действительности, мощные силы медиакультуры легко овладевают сознанием неискушенного зрителя и изменяют его. Многочисленные ток-шоу, игры и развлекательные передачи, кинокартины, которые зачастую не отягощены никаким смыслом, мощная, агрессивная реклама – все это неизменная составляющая современных медиа, ориентированных на создание четких и востребованных рыночной действительностью образцов имиджа, образа и стиля жизни, стереотипов мыслей и чувств. Ориентируясь на реалии общества всеобщего потребления, медиаиндустрия манипулирует зрителем и лишает его возможности творчески подходить к анализу продукции медиа.

Таким образом, медиакультура формирует специфическую целевую аудиторию – обезличенную, легко поддающуюся внушению, примитивную по своим интеллектуальным и эмоциональным запросам, привлечь интерес к которой можно только рассмешив, напугав или сыграв на ее физиологических потребностях. Эта аудитория становится надежным потребителем исключительно однообразной по своему формату, шаблонной по содержанию и примитивной по сути информации. При этом изменяется мышление человека, оно принимает стереотипные формы, у такого человека исчезает (либо вообще не успевает сформироваться, если речь идет о человеке молодом) критический взгляд на медиапродукцию, выполняющий обычно роль информационного фильтра и не позволяющий растерять присущее гармоничной личности душевное равновесие и трезвость восприятия. В этих условиях очевидно, что медиакультура личности должна складываться и формироваться не спонтанно, а целенаправленно, чтобы весь огромный потенциал современных средств коммуникации мог быть рационально использован на благо человека и общества. В то же время задача образования заключается не только в формировании критического мышления, но и в умении отстаивать свои медиапредпочтения. Формирование медиакультуры – работа многогранная. Нельзя навязывать свои вкусы даже через общение с высокими образцами медиакультуры.

Наиболее важной задачей медиакультуры является не только творческое освоение медиаинформации, ее критическая переработка, но и наиболее активное создание собственных Интернет–ресурсов и формирование представления о механизмах их создания.

Изучая медиаобразовательную ситуацию в России, мы пришли к выводу о том, что проблема подготовки подрастающего поколения к жизни в эпоху информационного общества слабо актуализируется в контексте как дошкольного, школьного, так и вузовского образования.

Анализ теории и практики российского и зарубежного медиаобразования показывает, что в мировой медиапедагогике в целом преобладают воспитательные, обучающие и креативные подходы к использованию возможностей медиа.

В обобщенном виде главные этапы реализации большинства медиаобразовательных подходов выглядят следующим образом:

- получение знаний об истории, структуре, языке и теории медиа (образовательная составляющая);
- развитие восприятия медиатекстов, «чтение» их языка, активизация воображения, зрительной памяти, развитие различных видов мышления (критического, логического, творческого, образного, интуитивного), умений для понимания идей (нравственных, философских проблем и пр.), образов и т.д.;
- развитие креативных практических умений на материале медиа.

Бесспорно, каждый из данных этапов можно воплощать в жизнь автономно, однако тогда медиаобразование будет, скорее всего, однобоким. Так, в одном случае на первый план выйдет информация, а в другом - критическое мышление, в третьем же – практические умения [8].

При этом медиапедагоги разных стран активно используют различные способы учебной деятельности: дескриптивный (пересказ медиатекста, перечисление действующих лиц и событий); личностный (описание отношений, эмоций, воспоминаний, которые вызывает медиатекст);

аналитический (анализ структуры медиатекста, языковых особенностей, точек зрения); классификационный (определение места произведения в историческом контексте); объяснительный (формирование суждений о медиатексте в целом или о его части); оценочный (заключение о достоинствах медиатекста на основе личностных, нравственных или формальных критериев).

В итоге учащиеся должны не только получить удовольствие от общения с медиакультурой, но и уметь интерпретировать медиатекст (анализировать цели автора, устно или письменно обсуждать характеры персонажей, действующих лиц и развитие сюжета), связать его со своим опытом и опытом других (поставить себя на место персонажа, оценивать факт и мнение, выявить причину и следствие, мотивы, результаты поступков, реальность действия и т.д.), реагировать на произведение (написать рецензию, минисценарий и т.д.), понимать культурное наследие (видеть личную, историческую, национальную, всемирную перспективу и т.д.), приобретать знания (знакомиться с основными видами и жанрами медиакультуры, определить развитие какой-либо темы в различных жанрах, в различные исторические эпохи, изучать основные направления стилей, приемов, творчество выдающихся мастеров), владеть критериями и методами оценки медиатекста и т.д. Формирование данных умений, на наш взгляд, способствует пониманию аудиторией места медиакультуры в обществе, так как она связана с социальными, политическими, экономическими, религиозными и интеллектуальными аспектами жизни людей; развитию эстетического сознания (восприятия, вкуса и пр.), творческой индивидуальности учащегося, студента.

Пожалуй, самыми популярными у школьников и молодежи в настоящее время являются экранные медиа – телевидение, кинематограф, видео, DVD. Именно с экрана начинается знакомство ребенка с медиамиром. Начиная с раннего возраста, дети достаточно хорошо запоминают увиденное на экране, становятся активными телезрителями (со своими предпочтениями и

любимыми героями), а к поступлению в школу, как правило, уже осваивают азы компьютерной грамотности.

Современный дошкольник и школьник встречаются с мультимедиа практически ежедневно, играя в компьютерные игры самых разных направлений и уровней сложности, работая с обучающими программами, входя в Интернет и т.д. Мультимедийные средства в молодежной и школьной среде чаще всего выступают как:

- 1) источник информации (чтение научной и художественной литературы, изучение интерактивных каталогов и т.д.);
- 2) средство общения (знакомство, переписка с помощью электронной почты и т.д.);
- 3) форма отдыха и развлечения (компьютерные игры, прослушивание компакт-дисков, просмотр кинофильмов и т.д.);
- 4) техническое средство обучения (изучение таблиц, справочников, географических карт и т.д.)» [7].

Среди основных причин постоянно растущей популярности Интернета и мультимедийных технологий исследователи выделяют следующие: доступность практически любой информации; новизна; большие релаксационные возможности; приближенность виртуальной реальности к жизненным условиям (к объективной реальности) по эмоциональности и эстетическим канонам и т.д. [7].

Возможности воздействия на психику, подсознание аудитории, манипулирование сознанием подрастающего поколения у современных медиа огромно. В то же время экранное насилие и жестокость, постоянно присутствующее в фильмах, программах, компьютерных играх и т.п. могут оказывать не просто негативное воздействие на неокрепшую психику ребенка, подростка, но и вызывать так называемое «привыкание» к сценам насилия на экране и даже воспринимать их как норму. Это снижает порог чувствительности по отношению к проявлению насилия окружающими людьми, превращает насилие в привычное дело. Все это приводит к тому, что

в человеке появляются чувства равнодушия и безразличия к жертвам насилия.

В современном обществе, где, к сожалению, насилие и агрессия представляется иногда панацеей решения конфликтов и сложных вопросов, на первый план выходят проблемы, касающиеся воспитания подрастающего поколения, находящегося под постоянным воздействием медийного потока, которому через несколько лет предстоит самостоятельно ориентироваться не только в виртуальной, но и в своей реальной жизни, уметь отличать доброго человека от злого, а миролюбивого – от агрессивного и кровожадного. И в этой жизни новому поколению придется делать свой сложный выбор между миром и войной, любовью и ненавистью, добросердечием и злобой.

Итак, практически все стороны жизни современных дошкольников, школьников и молодежи тесно связаны со средствами массовой информации и коммуникации. С помощью медиа происходит познание культурных, социальных, нравственных, духовных ценностей, норм и установок, расширение у подрастающего поколения представлений об ожидающих его во взрослой жизни социальных ролях. Освоение медиакультуры открывает богатейшие возможности для развития познавательных интересов, расширения кругозора, повышения интеллектуального и общекультурного уровня, духовно-нравственного становления личности.

Изучение массовой коммуникации в ракурсе освоения медиакультуры на разных возрастных этапах развития личности имеет свою специфику. Процессы развития, связанные с переходом от детства к взрослости, составляют основное содержание и специфическое отличие всех сторон становления личности: физического, умственного, нравственного, социального, духовного и т.п. В связи с этим процесс организации медиаобразовательной деятельности, в том числе, выбор определенных медиаобразовательных методик и технологий неразрывно связывается с возрастными особенностями каждого этапа развития ребенка. Этим объясняется необходимость обращения к изучению психолого-

педагогических особенностей медиаобразования аудитории разных возрастов. Основой для изучения особенностей организации медиаобразовательного процесса на разных этапах развития выступает изучение возрастной психологии и особенностей медиаобразования дошкольников, школьников и студентов.

Младший школьный возраст характеризуется перестройкой всех познавательных процессов ребенка (восприятия, внимания, памяти, воображения, мышления, речи), а также приобретением качеств, свойственных взрослым людям. Это связано с тем, что дети включаются в новые для них виды деятельности и систему межличностных отношений.

Как и дошкольники, учащийся младших классов отличается подвижностью, непоседливостью, импульсивностью поведения, неустойчивостью внимания, но роль ученика накладывает на него новые обязательства: вместо игровой деятельности, которая была преобладающей в дошкольном возрасте, на одно из первых мест выходит учеба, вовлекающая ребенка в сложную умственную деятельность, цель которой – получить новые знания [8].

Просмотр телепередач, видеофильмов, компьютерные игры и Интернет являются важнейшим компонентом повседневной жизни ребенка как дошкольного, так и младшего школьного возраста. По результатам проведенных исследований, был сделан вывод о том, что старшие дошкольники, школьники (особенно младшие) читают газеты и журналы гораздо меньше, чем дети более старшего возраста. Для этой возрастной категории более характерно увлечение комиксами.

К началу обучения в школе современные первоклассники уже имеют значительный медийный опыт. Младшему школьнику наиболее понятны, доступны и интересны зрелищные виды искусства, например, кинематограф и телевидение. Детское восприятие таково, что младшему школьнику легче воспринимать экранное зрелище, где он видит игру актеров, декорации, слышит музыкальное оформление, чем сосредоточиться, к примеру, на

чтении. В это время дети при помощи своего воображения и фантазии представляют себе образы героев, происходящие действия и т.д. Часто плоды фантазии и воображения воплощаются в рисунках или играх ребенка.

Младшие школьники искренне верят в чудеса и волшебство, поэтому неудивительно, что подавляющее большинство из них с удовольствием смотрит сказочные и фантастические фильмы.

Неслучайно именно с изучения фильмов-сказок рекомендуют начинать приобщение ребенка к миру киноискусства многие российские медиапедагоги Л.М. Баженова, О.А. Баранов, С.Н. Пензин и др.

Младшие школьники так же, как и взрослая аудитория, выступают в качестве целевой аудитории телевизионной рекламы. Они после просмотра рекламного ролика достаточно активно воздействуют на родителей с требованием приобрести рекламируемое новшество. В «детской» рекламе ставка делается на особенности детского восприятия: яркость, необычность формы, волшебство и т.д. Для усиления интереса к рекламируемому товару используются всем известные сказочные сюжеты: создатели рекламного текста очень часто «встраивают» рекламируемый товар в схемы известных сказочных историй.

Конечно, общение с медиамиром не замыкается у младших школьников только просмотром фильмов, сериалов, телевизионных программ и мультфильмов. Все больше детей младшего школьного возраста обращаются к виртуальному миру – миру компьютерных игр, общения в сети Интернет. Компьютерные игры, обладающие большой притягательной силой для школьников и молодежи, во многом созвучны с жанрами, сюжетами и мотивами телевизионной продукции.

При общении с медиа, как, впрочем, и при чтении, дети младшего школьного возраста часто идентифицируют себя с телевизионными, компьютерными или кинематографическими героями: идентификация помогает ребенку лучше понять характер и поступки персонажей. Однако возникающее порой несоответствие между тем, что увидено на экране, и тем,

что происходит в реальной жизни, приводит некоторых детей в смятение, у них возникает так называемый ценностный конфликт, с которым связаны трудности, которые впоследствии могут оказать негативное влияние на формирование мировоззрения, сферу общения в семье, жизненные ориентиры. К тому же, учитывая, что дети младшего школьного возраста получают доступ к медиапродукции не только для детской, но и для взрослой аудитории, способствующей формированию далеко не всегда высоконравственных качеств личности, возникает проблема «некритичности и подражания» этим образцам [8].

В связи с этим, возникает необходимость развития медиакультуры, начиная уже с дошкольного возраста, так как современный ребенок к моменту поступления в школу имеет, как правило, довольно значительный аудиовизуальный опыт: активно общается с телевизионной, компьютерной, видео- и звукозаписывающей техникой, владеет навыками обращения с мобильной телефонией и т.д. Ученики начальной школы, сталкивающиеся с постоянно растущим потоком информации (учебной, медийной), испытывают значительные трудности, когда им необходимо использовать поисковые навыки, самостоятельно критически оценить полученную информацию, проявляя не только интеллектуальную и познавательную активность, но и личностную, субъективную позицию, творческую индивидуальность.

Л.М. Баженовой выделяется ряд задач, которые могут быть положены в основу медиаобразования младших школьников: развитие восприятия; художественная деятельность; осмысление результатов восприятия и оценка экранных произведений; освоение знаний о языке, выразительных средствах экрана [2].

Активизации интереса к произведениям медиакультуры при их обсуждении со старшими дошкольниками и младшим школьниками способствует постановка таких вопросов, как, например: «какой эпизод фильма (телепередачи) понравился больше и почему?», «каким был герой в

начале фильма, каким он стал в финале?», «какие чувства вызвала у вас эта сцена? Какая звучала музыка? Почему такая?» и т.д.

Среди основных форм и методов медиаобразовательной работы со старшими дошкольниками и младшими школьниками выделяют игры, творческие задания на медиаматериале, викторины, конкурсы медиаобразовательной направленности, диалог, беседы и т.п.

Большой интерес у младших школьников вызывают творческие задания на материале медиа: создание фото- и видеофильма, рисунков-кадров для художественного или мультипликационного фильма, подбор музыки к сцене из фильма или его отдельному кадру, визуального ряда к музыкальному фрагменту, сочинение реплик для героев в неозвученном фрагменте фильма, игровая имитация телепередач и т.д [8].

Для детей этого возраста можно провести занятия в виде презентации на интересные для них темы, например: «История развития фотографии», «Рождение кинематографа/мультипликации», «Реклама – двигатель прогресса!» и т.д. После проведения занятий предложить дома с родителями составить коллаж «Моя семья на отдыхе», «Как мы провели летние каникулы»; составление своей рекламы - коллаж; обсуждение вопроса «Телевизор – друг или враг?». После проведения блока занятий по развитию медиакультуры старших дошкольников и младших школьников рекомендуется провести родительское собрание, на котором можно устроить выставку детских работ и обсудить проблемы развития медиакультуры в семье.

Процесс развития медиаобразования должен продолжаться на протяжении всей жизни, тем более, что медиаобразование не включено в школьную программу и процесс общения школьной (в том числе – и подростковой) аудитории с медиаискусствами складывается стихийно, к достижению подросткового возраста у ребенка складываются уже довольно устойчивые аудиовизуальные предпочтения (причем, связанные не только с медиапродукцией для детей, но и для взрослых). Современные исследователи

отмечают, что у многих подростков отношение к экранным искусствам носит потребительский характер: герои фильмов, к примеру, воспринимаются ими весьма поверхностно, в основном, симпатии или антипатии к ним основаны на мнении других людей, пользующихся авторитетом у подростков – сверстников или взрослых. Популярность некоторых фильмов, программ или компьютерных игр зачастую объясняется веянием «моды» или присутствием захватывающего сюжета, при помощи просмотра которого можно хорошо отдохнуть, расслабиться или посмеяться от души [8].

На сегодняшний день многие подростки, к сожалению, пополняют армию «всеядных зрителей», потребляющих без всякого выбора огромный объем кино- и видеопродукции, не задумываясь над художественными особенностями, моральными принципами, заложенными в фильме, компьютерной игре или телепрограмме. Причин такой «всеядности» достаточно много. Это и низкое качество некоторых транслируемых на нашем телеэкране фильмов и программ, и ориентация на развлечение при просмотре ТВ или видеофильмов, и многое-многое другое. Немаловажное значение здесь играет и воспитание зрительской (экранной, медийной) культуры в семье и школе.

В современных условиях медиаобразовательный потенциал в работе с подростками реализуется, преимущественно, в процессе интеграции медиаобразования в различные учебные предметы, либо – в работе кружков, медиастудий, школьных редколлежий, фото и видеомастерских и т.д.

По мнению Е.А. Бондаренко, для того, чтобы овладеть технологией обучения подростков в сфере медиакультуры, педагогу необходимо освоить следующие частные технологии:

- организацию благоприятного психологического климата и системы внутренних мотиваций для занятий медиакультурой в малых творческих группах;
- диагностику общего развития подростков, хода учебного процесса и его результатов;

– управление учебно-познавательной деятельностью учащихся (включая аспект практического ориентирования на самостоятельное творчество в сфере аудиовизуальных искусств);

– самоанализ результатов обучения (рефлексия – как для учащихся, так и для самого учителя) [3].

Медиаобразовательные программы для подростков должны быть направлены, прежде всего, на развитие личности, обогащение ассоциативного поля, освоение новых методов творчества, самопознания и познания мира. Процесс освоения подростками современного медиапространства должен способствовать:

- реализации художественно-творческого потенциала подростков в формах, нацеленных на профессиональную ориентацию;
- формированию равновесия в эмоциональном и интеллектуальном освоении мира;
- формированию личной и активизации общественной позиции школьника;
- освоению ряда умений и навыков, необходимых для полноценного понимания информации и создания собственных медиатекстов;
- возникновению реальной, действенной системы межпредметной интеграции через работу над творческими проектами;
- интенсификации освоения знаний по базовым предметам и формированию целостной, единой картины мира [3].

Обучение в старших классах школы соответствует возрасту от 15 до 17 лет. Этот период принято называть периодом ранней юности. В данном возрасте завершается физическое созревание, а в социальном плане ранняя юность – завершающий этап первичной социализации личности. Ведущим видом деятельности в ранней юности продолжает оставаться учеба, однако мотивация в старших классах существенно меняется, и учебная деятельность начинает восприниматься как средство подготовки к будущей трудовой жизни.

В ранней юности активно протекает процесс формирования личностных качеств и самосознания. Рост самостоятельности, открытие самого себя – важная особенность старшего школьника. Это время активного мировоззренческого поиска, своеобразным фокусом которого становится проблема поиска смысла жизни: решаются не только проблемы, связанные с выбором профессии, но и проблемы нравственного выбора, утверждается мир нравственных понятий. Юношеские самооценки становятся более стабильными, чем в подростковом возрасте, но, в то же время, еще не определены притязания, что и порождает активизацию процессов саморазвития и самовоспитания [8].

Именно от духовных качеств личности в юности зависит, как проявляет себя молодой человек в отношениях с другими людьми, как он решает проблемы, связанные с успехом и неудачей в жизни.

Молодежная массовая культура (в том числе – и экранная) оказывает неоднозначное воздействие на нравственное становление старшеклассников. Не секрет, что масс-медиа нередко нарушают общепринятые нравственные нормы, используют различные манипулятивные технологии для воздействия на сознание зрителя, читателя. Говоря о влиянии масс-медиа на старших школьников, Ю.Н. Усов подчеркивал: «Мироощущение современных учащихся, их нравственные убеждения зависят от каждодневного, неуправляемого воспитателями воздействия массовой электронной культуры, вызывающе такие болезненные отклонения, как видеоклипизм, видеомания, видеофилия и т.д. И в это же время открывается перспектива использования благотворных и образовательных возможностей в развитии интеллекта и эмоций на основе аудиовизуальной медиаккультуры: различных видов мышления, художественно-творческой деятельности, восприятия, навыков интерпретации, эстетической оценке многообразных медиатекстов» [5].

В юношеском возрасте возрастает интерес к художественно-творческой деятельности на медиаматериале: любительской видеосъемке, созданию собственных фильмов с привлечением компьютерных программ и т.д.

К примеру, современные мультимедийные программы позволяют старшеклассникам самостоятельно программировать пространственно-временную реальность экрана, создавать динамичные зрительные образы средствами мультипликации (анимации) и т.д. Непосредственное включение в творческое информационное взаимодействие становится для старших школьников одним из важных средств самореализации: они с удовольствием занимаются видео- и фотосъемкой, монтируют собственные фильмы и т.п. Однако в связи с потребительским характером отношения к миру медиа, осознанием его существования только как источника развлечения, у многих старшеклассников преобладает практический компонент отношения к произведениям медиакультуры.

Еще одной важной проблемой старших школьников, связанной со средствами массовой коммуникации и информации, являются коммуникативные барьеры, возникающие в результате чрезмерного ухода в мир SMS, интернетных чатов и т.д. К примеру, привыкание к виртуальному общению приводит к трудностям, возникающим у школьника в реальном мире. Как пишет Л.С. Зазнобина, «старшеклассник уходит в свой информационный «кокон», не проявляет природной любознательности» [4]. Это негативно сказывается на учебно-познавательной деятельности, выражаясь в стремлении получить готовую информацию, не проявляя поисковых умений. В учебной деятельности старшеклассника (а зачастую – и студента) подобная пассивность по отношению к информационным ресурсам приводит к трудностям, связанным с анализом полученной информации, необходимостью аргументировано высказать свое отношение к изучаемому материалу.

По мнению Чельшевой И.В., стихийный опыт общения с произведениями медиакультуры, достаточно стойкие медийные предпочтения с установкой на развлечение, невысокий уровень интереса к чтению – все это ведет к снижению интеллектуального уровня выпускников школ, формирует поверхностное медиавосприятие юной аудитории. Именно

поэтому привлечение старшеклассников к художественно-досуговой, творческой деятельности на медиаматериале, представляет собой важную задачу, решение которой возможно как в процессе работы киноклуба, кинфакультативных занятий, так и в процессе интеграции медиаобразования в курсы школьных дисциплин [8].

Методика медиаобразовательных занятий со старшеклассниками с целью развития полноценного восприятия медиатекстов, творческих, креативных умений на материале медиа может включать следующие виды заданий:

- разработка сценариев и минисценариев произведений медиакультуры;
- деловые игры по подготовке и созданию учащимися медиатекстов на заданную тему;
- создание афиш, газет, рекламных проспектов определенной тематики, съемка собственных фильмов с использованием современных компьютерных программ;
- коллективное обсуждение произведений медиакультуры, например, кульминационных эпизодов с целью развития у аудитории эмоциональной, творческой активности;
- составление рассказов от имени героев (одушевленных или неодушевленных), фигурирующих в медиатексте и т.д.

Студенчество – важная веха в жизни подрастающего поколения, ответственный этап жизни будущего специалиста. Очень трудно представить себе молодого человека, современного студента, не вовлеченного в медиапространство. Можно согласиться с Г.П. Максимовой, которая считает, что «вуз нужно рассматривать как социокультурную систему, смысл которой не ограничивается подготовкой студентов к профессиональной деятельности. Вуз представляет собой по своей сути форму воспроизводства культурных норм, ценностей и идей, что напрямую соотносится с необходимостью создания университетского медиапространства. Благодаря ему вуз вступает в диалог с молодым человеком, разворачивая взаимосозидательную совместную деятельность» [6].

В современных условиях огромное значение придается качеству высшего профессионального образования, повышению уровня знаний выпускаемых специалистов. Стратегия модернизации отечественного образования направлена на развитие ключевых компетенций в интеллектуальной, общественно-политической, коммуникационной, информационных сферах. Компетентностный подход, акцентирующий внимание на результативности образования, заключается не в определенной сумме приобретенных студентом знаний или количестве усвоенной информации, а в способности действовать в различных проблемных ситуациях, осуществляя поиск, отбор и анализ медиаинформации, поэтому развитие медиакомпетентности студентов выходит на одно из первых мест по значимости в осуществлении высшего профессионального образования.

Дистанционное обучение открывает учащимся и студентам возможность самостоятельно выбирать время и место обучения, делает возможным получение образования лицам с ограниченными возможностями. Одновременно у обучающихся возрастает возможность индивидуального продвижения в учебных программах. Благодаря этим возможностям «учащийся ДО почти не ограничен пространственными, а главное, временными рамками для получения информации» [1].

Вместо традиционных учебников в системе дистанционного образования используются их электронные аналоги. К достоинствам этих учебников относят доступность практически любой информации, постоянное обновление учебного материала. В них содержатся не только задания и упражнения различных уровней сложности, но и подробно иллюстрируются различные виды информации. При помощи электронных учебников осуществляется контроль знаний учащихся – компьютерное тестирование. На современном этапе дистанционное обучение становится все более популярной формой: постоянно ширится сеть университетов и колледжей, обучающихся посредством применения дистанционных образовательных технологий.

Изучив отечественный и зарубежный опыт развития медиаграмотности и медиакультуры школьников и студентов, мы пришли к выводу о том, что в России в настоящее время проблема развития медиакультуры студентов развита недостаточно, поэтому на базе Института дистанционного обучения (Институт экономики, управления и права г. Казань) для студентов, обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий, нами был разработан спецкурс «Практикум по медиакультуре», который включает в себя несколько блоков: обучение студентов правилам оформления основных документов (в том числе и электронных), обучение правилам составления электронных писем и культуре общения по электронной почте, обучение информационной культуре (как относиться и правильно оценивать информацию, получаемую через средства массовой информации). Данный спецкурс был разработан нами не только для повышения инфокоммуникационной грамотности наших студентов, но и для повышения их эстетической грамотности. Кроме того, нами проводится работа с преподавателями, которые являются авторами и разработчиками электронных учебно-практических пособий, необходимых для эффективной организации учебного процесса студентов, обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий. На наш взгляд, введение в образовательный и воспитательный процесс подобных спецкурсов может способствовать обучению студентов навыкам эффективного использования медиакультуры как в учебных, профессиональных, так и в досуговых целях; решить проблему защиты сознания молодого человека от манипулирования СМИ.

Особенно актуальна проблема развития медиаобразования и медиакультуры в призме инклюзивного образования. Инклюзивное образование понимается как образование, ориентированное на людей с особыми образовательными потребностями (сюда можно отнести разные группы людей, например, одаренные дети, лица, находящиеся в пенитенциарных учреждениях, семьи военнослужащих, люди со множеством

физиологических нарушений и т.д). Для этих людей Интернет, средства массовой информации в силу различных жизненных обстоятельств становятся зачастую чуть ли не единственным источником общения с окружающим миром, поэтому, учитывая как положительные, так и отрицательные стороны воздействия масс медиа на психику человека, именно группы людей, относящихся к инклюзии, требуют особого внимания и работы с ними в области развития у них медиаобразования и медиакультуры.

Таким образом, средства медиа, обладая широким спектром возможностей для развития человеческой личности, ее эмоциональной и интеллектуальной сферы, могут способствовать становлению творческого, нередко критического мышления, навыков художественного восприятия и анализа; позволяют активизировать знания, полученные в ходе изучения традиционных дисциплин.

Список использованной литературы:

1. Дистанционное обучение: учеб. пособие / под ред. Е.С. Полат. М.: ВЛАДОС, 1998. 192 с.
2. Баженова Л.М. Медиаобразование школьника (1-4 классы). М.: Изд-во ин-та худ. обр-я Российской Академии образования, 2004. 55 с.
3. Бондаренко Е.А. Формирование медиакультуры подростков // Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент: мат-лы междунар. научно-практ.й конф. М., 2002. 79 с. С. 11-14.
4. Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного в гуманитарные и естественно-научные дисциплины начального общего и среднего общего образования // Медиаобразование / под ред. Л.С. Зазнобиной. М.: Изд-во Москов. ин-та повыш. квалиф. работников обр-я, 1996. С. 72-78.
5. Усов Ю.Н. Основы экранной культуры // Искусство в школе. 2005. № 6. С. 73-78.
6. Максимова Г.П. Медиавоспитание в высшей профессиональной школе. Ростов н/Д.: Изд-во Ростов. гос. пед. ун-та, 2006. 180 с.
7. Чельшева И.В. Использование мультимедиа в организации досуговой деятельности школьников // Теоретические и практические проблемы социальной педагогики / отв. ред. Т.Д. Молодцова. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2001.
8. Чельшева И.В. Методика и технология медиаобразования в школе и вузе / Под ред. А.В. Федорова. Таганрог: Изд. центр Таганрог. гос. пед. ин-та, 2009. 320 с.

§ 6. Технология психологического сопровождения ресоциализации, адаптации, коррекции в инклюзивном образовании

Для развития ребенка, имеющего ОВЗ, необходимо создание условий, при которых он мог бы включаться в процессы своей ресоциализации. Это организация деятельности и создание толерантной среды в ДОУ. Такая среда служит объединению всех участников образовательного процесса, а также оказанию психологической помощи в преодолении кризисов возрастного развития.

Таблица 2

Технологическая последовательность психологического сопровождения в инклюзивном обучении

Этапы организации учебного процесса	Действия специалистов сопровождения
Определение формы организации обучения	Консультирование родителей Анализ предыдущего обучения и его результатов
Проведение ПМКконсилиума	Комплексная диагностика развития ребенка Составление рекомендаций по обучению Подбор оптимальных методов обучения, стиля учебного взаимодействия, формы проверки знаний
Назначение учителя	Консультирование учителя об особенностях развития ученика, его возможностях и ограничениях
Проведение педагогического тестирования	Ассистирование учителю
Составление индивидуального расписания	Рекомендации по нагрузке Консультирование родителей о доли участия в процессе обучения
Составление индивидуальной образовательной программы	Коррекция в связи с интересами и планами ученика Включение блока коррекционно-развивающей и консультативной работы Консультирование классного руководителя по вопросам социализации и условиям успешности ребёнка
Проведение учебных занятий	Ассистирование учителю на уроке Индивидуальное консультирование педагога Анализ наиболее эффективных форм учебного взаимодействия Работа с родителями (обучение и консультирование)
Проведение аттестационных работ	Поиск адекватных способов контроля Ассистирование на аттестационных работах

Психологи, включённые в технологию сопровождения, призваны способствовать психосоциальной интеграции обучаемых с ОВЗ в общую образовательную среду, а также развитию у них учебной мотивации на успешное овладение знаниями, определяемых общим учебным планом. Без этого все остальные результаты останутся сопутствующими, но не предопределяющими достижение основных целей.

Психологическим механизмом эффективного развития обучаемых в условиях инклюзивного образования выступает постепенное усложнение социально-ролевого поведения детей в процессе общения со сверстниками и значимыми взрослыми. Необходимая предпосылка успешной реализации модели – это формирование психологической культуры и толерантности, а также активной субъектной позиции в коррекционно-развивающем процессе образовательного учреждения.

Разнообразие форм и технологий психологического сопровождения обучаемых с ОВЗ определяется типами и степенью ограничений их возможностей; в целом же реализуемая технологическая последовательность имеет общие черты (табл. 2).

Концептуальная модель психологического сопровождения лиц с ОВЗ в условиях инклюзивного образования построена в контексте гуманистической парадигмы современного специального образования (рис. 4). В этой связи выделяются взаимозависимые блоки модели.

Первый блок включает в себя диагностическое, коррекционное и развивающее направления психологического сопровождения.

Каждое направление представлено взаимосвязанными модулями. Диагностический модуль включает комплексное и системное психологическое изучение лиц с ОВЗ, что необходимо для разработки индивидуальной траектории и стратегии образовательного маршрута. Диагностическое изучение организуется только в пределах тех заданий, которые доступны обучаемым соответственно их возрасту и проводится с помощью высоко и малоформализованных методов и методик. Потенциал

обучаемого в виде зоны ближайшего развития определяет возможности и темп усвоения новых знаний и умений.

Второй блок представлен коррекционным модулем и включает технологический арсенал оказания помощи разным категориям обучаемых. Этот модуль позволяет реализовать социально-психологическую среду ОУ в условиях инклюзии.

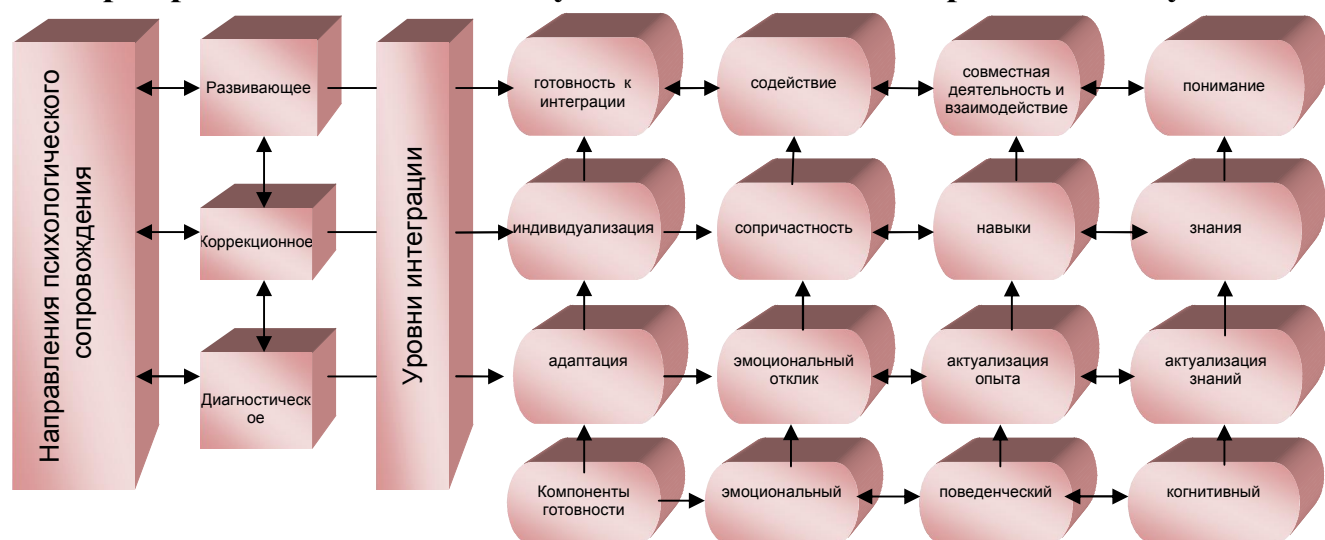
Блок нацелен на создание оптимальных условий для раскрытия индивидуально-личностных особенностей с акцентом на позитивный личностный ресурс обучаемых. Основными задачами для реализации указанного направления являются выявление и преодоление недостатков, дефицитарности в развитии функциональных систем и личностных свойств. Коррекция служит основным методом оптимизации развития психических процессов, функций и гармонизации личностных свойств под контролем специалистов - дефектолога и практикующего психолога.

Последний, развивающий блок включает методическое обеспечение, методы управления обучающей деятельностью; регулирование отношений между обучаемыми с постепенным усложнением задач взаимодействия и сотрудничества в детско-родительских сообществах.

Необходимым условием функционирования модели является развитие и совершенствование инновационной системы компетенций у всех участников образовательного процесса:

- у практических психологов – психолого-дидактических и специально дефектологических компетенций;
- у педагогов ДООУ – психолого-дидактических компетенций;
- у педагогов-дефектологов – психолого-технологических компетенций;

Формирование готовности обучаемых с ОВЗ к интеграции в социум



Виды и участники психологического сопровождения

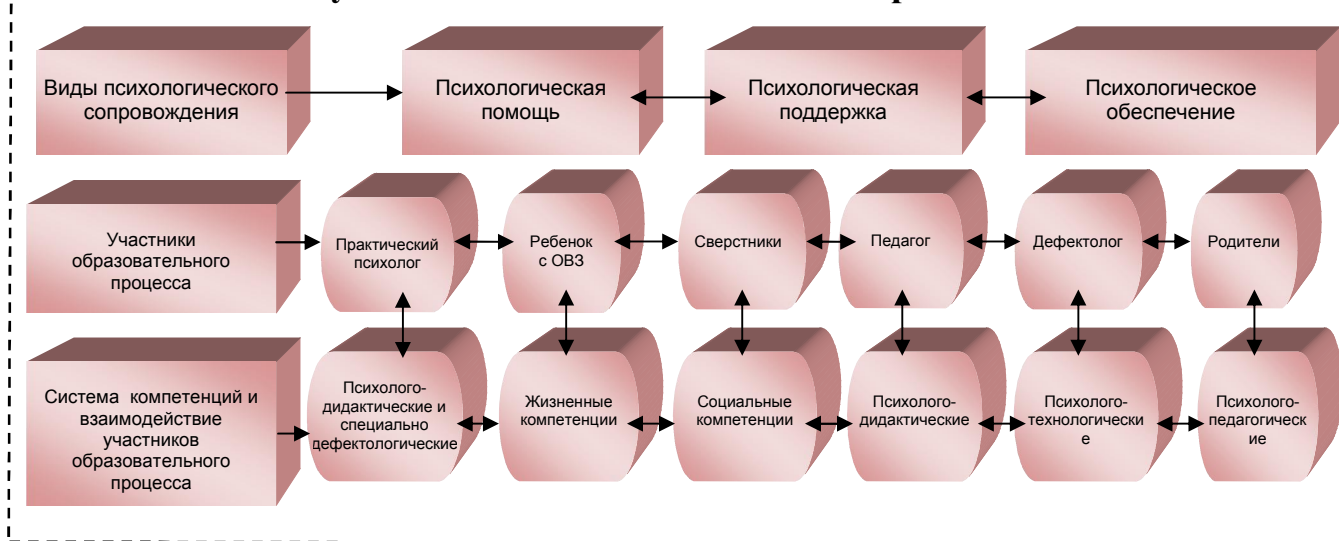


Рис. 4. Модель психологического сопровождения инклюзивного образования лиц с ОВЗ

- у родителей – психолого-педагогических компетенций.

Для обучаемых с ОВЗ выявляются показатели уровней социальной готовности к интеграции в массовую образовательную среду, включающие эмоциональные, поведенческие и когнитивные проявления в совместной деятельности.

Выделяются три уровня социальной готовности: первый уровень (высокий) соответствует интеграции, второй уровень (средний) - индивидуализации, а третий (низкий) - адаптации обучаемого.

В качестве критериев уровней готовности к интеграции в социум рассматриваются отклик и принятие (на уровне адаптации), частичная включенность в деятельность, сопереживание, сочувствие на уровне индивидуализации, включенность в деятельность и содействие на уровне интеграции (табл. 3).

Для оценки уровней готовности к интеграции разрабатывается психодиагностический материал:

1. Методика организованного наблюдения (статистическое и динамическое выборочное наблюдение) за обучаемыми в свободной игровой деятельности, в организованной деятельности (руководство педагога): играх с правилами и на занятиях по изобразительной деятельности – конструированию (руководство педагога). Наблюдение позволяет выявить минимальный уровень готовности к взаимодействию в смешанной группе – адаптацию.

В наблюдении составляются характеристики взаимодействия родитель ребенок с ОВЗ. Для этого используются пять характеристик из методики Е.И. Захаровой:

- оказание эмоциональной поддержки;
- способность воспринять состояние ребенка;
- умение воздействовать на эмоциональное состояние ребенка;
- способность к сопереживанию;
- стремление к телесному контакту.

Таблица 3

Уровни готовности к интеграции в социум в инклюзивном обучении

Интеграционные уровни	Показатели готовности к интеграции	Эмоциональный компонент	Поведенческий компонент	Когнитивный компонент
		Критерии уровней		
<i>В свободной игровой деятельности</i>				
1 уровень интеграция	Включенность в деятельность и содействие	Ребенок вступает в общение и взаимодействие в игровой ситуации, учитывает желания, мнения партнеров, оказывает внимание сверстнику	Включенность в совместную игру, обращения к партнерам в контексте роли, умение поставить себя на место другого, оказать ему реальную помощь	Конструктивная реакция детей на затруднения сверстника: внесение конструктивных предложений, попытки нахождения альтернативного решения в ситуации конфликта, умения договариваться о совместной деятельности, уступать друг другу, спокойно настаивать на своем, приходиться к общему решению
2 уровень индивидуализация	Частичная включенность в деятельность, сопереживание, сочувствие	Ребенок реагирует на состояние другого человека, испытывает идентичные чувства по поводу игровой ситуации	Эпизодические обращения к партнерам в контексте роли	Активные высказывания, реакции ребенка, оказывающие воздействие на сверстника в ситуации затруднения, в конфликтных ситуациях
3 уровень адаптация	Отклик и принятие	Ребенок адекватно эмоционально реагирует на игровую ситуацию взаимодействия	Отсутствие или спонтанные обращения к партнеру	Импульсивные, спонтанные проявления
<i>В играх с правилами (организатор - взрослый)</i>				
1 уровень интеграция	Включенность в деятельность и содействие	Ребенок вступает в общение и взаимодействие в игровой ситуации, учитывает желания, мнения партнеров, оказывает внимание сверстнику	Включенность в игровое сообщество, согласование действий в соответствии с правилами игры, помощь сверстнику в завершении действия	Конструктивная реакция детей на затруднения сверстника: внесение конструктивных предложений, попытки нахождения альтернативного решения в ситуации конфликта, умения договариваться о совместных действиях, уступать друг другу, спокойно настаивать на своем, приходиться к общему решению
2 уровень индивидуализация	Частичная включенность в деятельность, сопереживание, сочувствие	Ребенок реагирует на состояние другого человека, испытывает идентичные чувства по поводу деятельности	Эпизодические обращения к партнерам в контексте роли	Активные высказывания, реакции ребенка, оказывающие воздействие на сверстника в ситуации затруднения, в конфликтных ситуациях.
3 уровень адаптация	Отклик и принятие	Ребенок адекватно эмоционально реагирует на игровую ситуацию взаимодействия	Отсутствие или спонтанные обращения к партнеру	Импульсивность и спонтанность проявлений в игре
<i>В конструктивной деятельности (организатор - взрослый)</i>				

1 уровень интеграция	Включенность в деятельность и содействие	Ребенок вступает в общение и взаимодействие в деятельности, учитывает желания, мнения партнеров, оказывает внимание сверстнику	Включенность в совместную деятельность, обращения к партнерам по ходу действия, умение оказать реальную помощь	Соблюдение инструкции в процессе деятельности, предложения по ходу действий, реакция детей на затруднения сверстника: подсказка, напоминание плана или замысла, обращения к взрослому
2 уровень индивидуализация	Частичная включенность в деятельность, сопереживание, сочувствие	Ребенок реагирует на состояние другого человека, испытывает идентичные чувства по ходу деятельности	Эпизодические обращения к партнерам по ходу деятельности	Активные высказывания, реакции ребенка, оказывающие воздействие на сверстника в ситуации затруднения, в конфликтных ситуациях.
3 уровень адаптация	Отклик и принятие	Ребенок адекватно эмоционально реагирует на ход деятельности	Наблюдение за игрой, отсутствие или спонтанные обращения к партнеру	Импульсивные, спонтанные проявления по ходу деятельности

При этом учитываются выраженность вербальных и невербальных реакций и поведенческий репертуар детей и родителей:

- обращения родителей к детям во время расставания, встречи, (характер действий и контактов во взаимодействии);
- активные высказывания ребенка, оказывающие воздействие на сверстника в ситуации взаимодействия, выражающиеся в умении договариваться о совместной деятельности, уступать друг другу, спокойно настаивать на своем, приходить к общему решению;
- степень вовлеченности в коммуникацию в процессе совместной деятельности, в общее пространство взаимодействия, включенность в эмоциональные отношения, в совместные переживания;
- проявления эмоций обучаемого, моменты заражения эмоциональной экспрессией сверстника во взаимодействии (синтония);
- реакции обучаемого на затруднения сверстника: оказание помощи друг другу, внесение конструктивных предложений, попытки нахождения альтернативного выхода или игнорирование его;

- учет желаний, мнений сверстника внимание к нему;
- эмоциональные и поведенческие проявления в конфликтных ситуациях.

Критериально-ориентированные психодиагностические методики (ситуации нравственного выбора, эмпатические ситуации, предполагающие помощь, поддержку сверстнику, взрослому; распознавание эмоциональных состояний сверстников). Эти методики включают задания с опорой на представления детей, которые имеют свое предназначение и использование вербального и невербального стимульного материала. Предъявляемая ситуация подбирается по содержанию и скрытому смыслу, должна быть соответствующей жизненному опыту обучаемых, знакомой и понятной.

При наблюдении отмечаются характеристики эмоционального взаимодействия, позволяющие выявить развитие эмпатии у обучаемых к сверстникам в ситуации реального поведения (взаимодействия), а также средства, имеющие непосредственное отношение к реализации эмпатийного поведения.

Характеристики эмоциональных и поведенческих проявлений обучаемых во взаимодействии оцениваются по критериям, приведенным в табл. 3. Кроме того, выявляются:

- эмоциональное отношение к «иному», эмоциональный фон взаимодействия со сверстником и взрослым в ситуации взаимодействия;
- позитивное отношение, поддержание эмоциональных контактов;
- нейтральное отношение (безразличие и игнорирование) к сверстнику;
- негативное отношение (агрессивное, враждебное отношение к сверстнику, разрыв эмоциональных контактов, аутичность отношений);
- включенность в совместные переживания, групповые эмоциональные состояния и общее настроение (синтония): включенность - автономность;
- эмоциональные реакции, эмоциональный отклик детей на затруднения и

переживания сверстника: сопереживание - сочувствие - содействие –
игнорирование - неадекватная эмоция;

- уровень передачи эмоционального состояния в поведенческом репертуаре:

адекватность - неадекватность эмоциональных и поведенческих реакций в ситуациях взаимодействия;

Опрос (анкетирование, интервьюирование, беседа) с участниками образовательного процесса – педагогами и родителями.

Все собранные фактические данные по тому и другому направлению интерпретируются в ключе эмоционального отклика (на ситуацию, на сверстника, на родителей и педагогов), а также в ключе готовности к взаимодействию, сопереживанию, сочувствию и содействию, с учетом степени эмоционального переживания обучаемого.

Формирующая программа строится на следующих основополагающих психолого-педагогических принципах:

принцип гуманистической направленности в отношениях между взрослыми и детьми. Основан на признании самоценности личности и ориентирует на прочувствование и принятие позиции равенства и личностного роста в отношениях в семье; принцип дает возможность обучаемому почувствовать свою значимость, полноправие в отношениях со взрослыми, а родителям - почувствовать в ребенке личность;

принцип социальной связанности через включение родителей и детей в совместные виды деятельности. Родители активно проводят время вместе с ребенком и находятся в пространстве его интересов;

принцип активного участия родителей в коррекционно-развивающей программе. Этот принцип позволяет повысить педагогическую грамотность, психологическую компетентность родителей и «включить» механизмы личностного саморазвития;

принцип индивидуального подхода в отборе родителями предлагаемых психологом средств развития позитивных отношений с обучаемым в

зависимости от собственных потребностей, интересов, в выборе способа реализации рекомендаций и коррекционно-развивающих средств;

принцип дифференцированного подхода к родителям и обучаемым разных категорий;

принцип учета специфики семейной ситуации у обучаемого лица с ОВЗ;

принцип проблемности, т.е. осознание, моделирование и разрешение родителями проблемных и конфликтных межличностных ситуаций с целью устранения деструктивных форм поведения и обучения приемами адекватного реагирования в проблемных и стрессовых ситуациях взаимодействия;

принцип позитивного эффекта: психолог интерпретирует полученные результаты с позиции соответствия индивидуально-психологическим особенностям обучаемых с ОВЗ и требованиям коррекционно-развивающей программы с учетом перспектив развития и возможностей компенсации. Он акцентирует внимание на потенциалах родителей и детей, а не ограничивает их; поддерживает и стимулирует их поисковую активность.

Этапы развивающей работы.

Первый этап – информационный, предполагает реализацию задач психолого-педагогического просвещения родителей о возрастных и психологических особенностях личности обучаемого с ОВЗ.

Для того чтобы убедить родителей в важности и значимости социоэмоционального, общего психического развития личности и совместного обучения разных категорий лиц с ОВЗ прочитываются лекции на темы: «Социоэмоциональное развитие», «Влияние родительского стиля общения на психическое развитие ребенка», «Роль семьи, способы и приемы психологической поддержки ребенка с ОВЗ в семье», «Особенности общего психического развития детей разных категорий».

Второй этап - работа с родителями по осознанию ими родительской позиции во взаимоотношениях с ребенком, формированию навыков и приемов позитивных эмоциональных отношений в семье.

Родителям предлагается аутодиагностика стиля общения, проводится индивидуально-конфиденциальное знакомство с результатами диагностики констатирующего среза (особенностей стиля детско-родительских отношений и характеристик эмоционального взаимодействия с обучаемым). Применяются родительские анкеты для выявления характеристик эмоционального взаимодействия (автор-Е.И.Захарова), тест родительского отношения к детям (авторы А.Я.Варга и В.В.Столин), опросник для изучения взаимодействия родителей с детьми И.М. Марковской.

Далее родителям предлагаются ситуации взаимодействия в супружеских отношениях в семье, выявляются причины проблем и конфликтов между супругами. Психолог направляет родителей на поиск причин конфликтов в их субъект-объектной позиции по отношению к другому, в эмоциональном тоне общения, насильственных формах и стиле взаимодействия (авторитарном, директивном). Родителей просят вспомнить эпизоды, ведущие к ссорам и конфликтам в супружеской жизни. Им предлагается самостоятельно найти способы разрешения конфликтных ситуаций. Разыгрываются сценарии, в которых родители открывают для себя возможности и способность их неконфликтного разрешения, отмечают их эмоциональный характер.

Третий этап - совместное участие детей и родителей на занятиях. На заключительном этапе решается задача построения детско-родительских отношений на основе субъект-субъектной позиции. В ней ребенок должен принять измененное родительское отношение, новую родительскую позицию, сформировать позитивные ожидания и научиться новым способам взаимодействия и сотрудничества.

Изложенные технологические приемы и методики психологического сопровождения обучаемых с ограниченными возможностями здоровья разработаны практикующими психологами, валидизированы практикой в ряде образовательных учреждений России (в том числе - в казанском центре психолого-педагогической коррекции и реабилитации «Росток»);

обобщены в виде рекомендаций, признаны научно-образовательной общественностью страны с присвоением их авторам ученых степеней в соответствующих отраслях гуманитарного знания.

В связи с необходимостью обогащения деятельности практического психолога психолого-дидактическими, специально-дефектологическими знаниями остро встают проблемы совершенствования его профессиональной компетентности и развития профессионального самосознания. Профессиональные знания и умения психолога взаимосвязаны с его психологической культурой и владением психотехнологиями.

Важнейшим условием становления профессионального самосознания и личностного развития будущих специалистов инклюзивного образования в условиях нового интегративного профессионального взаимодействия является целенаправленное формирование целостной системы профессиональных компетенций.

Инновационная подготовка будущих специалистов для системы инклюзивного образования предполагает овладение следующими компетенциями:

– педагоги образовательных учреждений на основе психологизации своей профессиональной деятельности приобретают *психолого-дидактические компетенции*;

– практические психологи на основе профессионализации своей психологической квалификации приобретают *психолого-дидактические и специально дефектологические компетенции*;

– педагоги-дефектологи осваивают и расширяют *психолого-технологические компетенции*.

В условиях инклюзивного образования, наиболее оптимальным для научно-методического обеспечения процесса сопровождения детей различных категорий является создание методологической и методической базы при вузовских психолого-педагогических кафедрах, разрабатывающих стратегию и содержание образования в двухуровневой системе подготовки

специалистов (бакалавриат – магистратура) с продолжением обучения в аспирантуре и докторантуре.

В рамках системы повышения квалификации и переподготовки специалистов необходимо вводить практико-ориентированные учебные курсы, позволяющие осваивать инновационные модели инклюзивного образования и расширять систему профессиональных компетенций.

§ 7. Технологии коррекционной работы с детьми с нарушениями в развитии

В настоящее время в специальной психологии и коррекционной педагогике существуют различные классификации нарушений в развитии (В.В. Лебединский; В.А. Лапшин и Б.П. Пузанов; О.Н. Усанова и т.д.). Наиболее рабочей классификацией в практической деятельности специалистов является классификация Б.П. Пузанова и В.А. Лапшина, но в этом параграфе мы осветим не все нарушения в развитии, представленные в этой классификации, а лишь некоторые из них, по-нашему мнению, наиболее распространённые.

У детей с проблемами в развитии имеются физические и(или) психические недостатки, которые приводят к отклонению в общем развитии. В зависимости от характера дефекта, времени его наступления одни недостатки могут преодолеваются полностью, другие – лишь корректироваться, а некоторые – компенсироваться. Раннее психолого-педагогическое вмешательство позволяет в значительной мере нейтрализовать отрицательное влияние первичного дефекта.

Далее мы рассмотрим каждое нарушение развития и их коррекцию в отдельности.

Дети с нарушениями слуха и зрения

- **Дети с нарушениями слуха**

Различают два вида слуховой недостаточности — тугоухость и глухота.

Под тугоухостью понимается такое снижение слуха, при котором возникают затруднения в восприятии и в самостоятельном овладении речью. Однако остается возможность овладения с помощью слуха хотя бы ограниченным и искаженным запасом слов.

Принято различать три степени тугоухости (по Л. В. Нейману):

1) первая степень тугоухости — потеря слуха в речевом диапазоне не превышает 50 дБ;

2) вторая степень тугоухости — потеря слуха в речевом диапазоне от 50 до 70 дБ;

3) третья степень тугоухости — потеря слуха в речевом диапазоне превышает 70 дБ.

При первой степени тугоухости для ребенка остается доступным речевое общение: он может разборчиво воспринимать речь разговорной громкости на расстоянии более 1—2 м. При второй степени тугоухости речевое общение затруднено, так как разговорная речь воспринимается на расстоянии до 1 м. При третьей степени тугоухости общение нарушается, так как речь разговорной громкости воспринимается неразборчиво даже у самого уха. Затруднения в овладении речью могут возникнуть у ребенка уже при снижении слуха на 15—20 дБ. Это состояние слуха Л.В. Нейман считает границей между нормальным слухом и тугоухостью. Условная граница между тугоухостью и глухотой по классификации Л.В. Неймана находится на уровне 85 дБ.

Глухота — полное отсутствие слуха или такая форма его понижения, при которой разговорная речь воспринимается лишь частично, с помощью слуховых аппаратов.

Принято выделять 4 группы глухих детей:

1-я группа — дети, воспринимающие звуки самой низкой частоты, т. е. 125-250 Гц;

2-я группа — дети, воспринимающие звуки до 500 Гц;

3-я группа — дети, воспринимающие звуки до 1000 Гц;

4-я группа — дети, которым доступно восприятие звуков в широком диапазоне частот, т. е. 2000 Гц и выше.

Дети с минимальными остатками слуха (первая и вторая группы глухоты) способны воспринимать лишь очень громкие звуки на небольшом расстоянии (гудок автомобиля или паровоза, удар в колокол, громкий крик). Глухие дети третьей и четвертой группы могут воспринимать и различать на небольшом расстоянии звуки, разнообразные по своей частотной характеристике (звучания различных музыкальных инструментов и игрушек, громкие голоса животных, некоторые бытовые звуки: звонок в дверь, звучание телефона и др.). Глухие дети, отнесенные к третьей и четвертой группе, в состоянии различать речевые звучания — несколько хорошо знакомых лепетных или полных слов.

У глухих детей особенно отстает развитие словесно-логического мышления. Наиболее сложна для глухих детей логическая переработка текста, построение умозаключений на основе сведений, предъявляемых в речевой форме.

Коррекционная работа с глухими и слабослышащими детьми предполагает соблюдение общих требований к воспитанию детей раннего возраста. Для глухого или слабослышащего ребёнка должны быть созданы такие же условия для физического и психического развития, как и для ребёнка без патологий. Кроме этого, с глухими и слабослышащими детьми проводится работа, направленная на развитие слуховой функции и устной речи.

Особое внимание уделяется развитию речи, т.к. она является важнейшей психической функцией человека и нормальное протекание психического развития без неё невозможно. В результате коррекционной работы с глухими и слабослышащими детьми, большинство из них овладевает речью. Развитие речи проходит поэтапно.

В условиях интенсивной работы с детьми раннего и младенческого возраста можно достичь высоких результатов, несмотря на степень снижения

слуха. Так, к 1,5 годам у ребёнка может появиться от 10 до 30 слов, а к двум годам – короткие фразы. Имея слуховые аппараты, индивидуально настроенные под ребёнка, они могут слышать обращённую к ним речь. Таким образом, звучание речи детей приближается к речи слышащих. Голоса у них становятся звонкими, речь эмоционально окрашена, выразительная. Отмечаются лишь те недостатки произношения, которые свойственны данному возрасту. Как правило, это сигматизмы и парасигматизмы.

Таким образом, благодаря раннему началу коррекционной работы дети со значительным снижением слуха уже к 3 годам пользуются речью, хотя и в разной степени.

В то же время, если специальные занятия вовремя не начать, то не только глухие, но и слабослышащие дети к 2—3 годам, как правило, остаются немыми; отсутствие у них речи преодолевается с помощью специальных методов педагогического воздействия на протяжении долгих лет коррекционного обучения.

Для успешной организации коррекционной работы с глухими и слабослышащими детьми младенческого и раннего возраста необходимо наладить раннее выявление нарушений слуха в поликлиниках по месту жительства, а также дифференциальную диагностику и слухопротезирование детей раннего возраста в существующих сурдологических центрах и кабинетах.

Одновременно с этим важно организовать коррекционную педагогическую работу с младенцами и детьми раннего возраста силами учителей-дефектологов сурдокабинетов и специальных учреждений для глухих и слабослышащих детей.

- **Дети с нарушениями зрения**

Слепота — неспособность видеть, т.е. воспринимать зрительные стимулы, из-за патологических изменений в глазах, зрительных нервах или в мозгу.

Слепые дети делятся на две группы: тотально слепые и дети с остаточным зрением.

Для построения грамотной коррекционной работы необходимы: учёт первичных и вторичных дефектов, учёт уровней сформированности речи, а так же индивидуальные способности ребёнка. Процесс коррекционной работы предполагает комплексный подход, а именно работу нескольких специалистов: логопеда, учителя, тифлопедагога, воспитателя.

80% незрячих детей имеют различные речевые нарушения, поэтому особое место отводится логопедическим занятиям. Они проводятся как индивидуально, так и в группе. Группы комплектуются с учётом состояния зрения детей, их речевых и индивидуальных возможностей.

Тифлографика - теория построения рельефных рисунков, применяемых в качестве пособий при обучении слепых детей рельефному рисованию. Тифлографика знакомит с пространственной ориентировкой на рисунке, со способами оценки величины и формы изображенных предметов.

Обучение слепых дошкольников тифлографике - одна из важных задач, стоящих перед тифлопедагогами, воспитателями, родителями в подготовке ребенка к школе. Овладение тифлографикой слепым ребенком способствует развитию мелкой моторики руки и сохранных анализаторов, прежде всего осязательно-двигательного. Кроме того, овладевая методикой восприятия и воспроизведения тифлографического изображения, ребенок расширяет свои познавательные возможности. Тифлографика выполняет важную компенсаторную роль и предупреждает появление вторичных отклонений в развитии. Обучение слепых дошкольников тифлографической деятельности открывает большие возможности для проведения коррекционной работы по преодолению и ослаблению недостатков в развитии процессов; мышления, формированию представлений. Тифлографическая деятельность способствует художественному воспитанию незрячих, прививает эстетический вкус, приобщает их к творческой деятельности.

Одной из наиболее актуальных проблем развития и воспитания дошкольников со зрительной патологией является обучение ориентировки в пространстве. Самостоятельное ориентирование в пространстве слепых детей, рассматривается как залог формирования полноценной личности.

Пространственная ориентация — это процесс применения на практике предметных и пространственных представлений при определении своего положения на местности или направления своего пути. Поэтому формирование у незрячих пространственных представлений является задачей первостепенной важности.

Программа по обучению ориентировки в пространстве включает в себя 6 разделов:

1. Развитие готовности сохранных анализаторов к обучению пространственной ориентировке.
2. Ориентировка на своем теле, телах близких людей и в микропространстве.
3. Формирование представлений о предметах, наполняющих замкнутое пространство.
4. Обучение ориентировке в замкнутом и в свободном пространствах.
5. Развитие общей моторики формирование правильной позы и жеста при обследовании предметов и ориентировке.
6. Совместная ориентировка со зрячими (взрослыми и сверстниками).

Важным фактором реализации программы является единство действий медицинского, педагогического персонала и родителей.

Программа рассчитана на четыре года пребывания в специальном дошкольном учреждении. Распределение программного материала дано не по возрастным группам, а по годам обучения. Объясняется это частым отставанием ребенка с нарушенным зрением в развитии и наличием у него к моменту поступления в дошкольное учреждение целого ряда вторичных отклонений.

Умственно отсталые дети и дети с задержкой психического развития

Умственная отсталость — это качественные изменения всей психики, всей личности в целом, явившиеся результатом перенесенных органических повреждений центральной нервной системы. Это такая атипия развития, при которой страдают не только интеллект, но и эмоции, воля, поведение, физическое развитие.

Для правильной коррекционной работы необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого ребёнка с умственной отсталостью.

Очень важно как можно раньше начать коррекционное воздействие на индивида и обучение умственно отсталого ребёнка.

Одной из основных задач коррекционного процесса в этой группе детей является выработка навыков общения, умение взаимодействовать со сверстниками и взрослыми. Для разработки навыков общения используются программы, разработанные Л. М. Шипицыной, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, Л.А. Нисневич, И.Н. Мамайчук и др.

Как правило, умственная отсталость сочетает в себе не только отставания в интеллектуальном плане, но и в физическом, тактильном, наблюдаются проблемы со зрением и слухом. В связи с этим необходимо постоянное развитие всего упомянутого выше. Учитывая их психическую, соматическую ослабленность, повышенную истощаемость, нарушение памяти - приходится пользоваться приемами, облегчающими запоминание. Этому может способствовать: использование зрительных образов, создание наглядных пособий, игровые приёмы и т.д.

При наблюдающемся у умственно отсталых детей синдроме эмоционально-волевой неустойчивости необходимо выработать понимание чувств окружающих, положительную трудовую установку, ответственность за порученное дело, что может уменьшить несамостоятельность, пассивность и безответственность.

Неотъемлемой частью коррекционно-педагогического процесса является трудовое обучение, что обеспечивает социализацию в общество и участие в производительном труде.

Задержка психического развития (ЗПР) - это нарушение нормального темпа психического развития, в результате чего ребенок, достигший школьного возраста, продолжает оставаться в кругу дошкольных, игровых интересов.

Организация обучения и воспитания детей с ЗПР регламентирована рядом нормативных государственных документов. В соответствии с приказом Министерства просвещения СССР от 3 июля 1981 г. (№ 103) стали действовать специальные (коррекционные) образовательные учреждения: школы-интернаты, школы, классы выравнивания при общеобразовательных школах. Для детей с задержкой психического развития существует специальное (коррекционное) образовательное учреждение VII вида.

Коррекционное учреждение VII вида осуществляет образовательный процесс в соответствии с уровнями общеобразовательных программ двух ступеней общего образования:

1-я ступень - начальное общее образование (нормативный срок освоения - 3-5 лет);

2-я ступень - основное общее образование (нормативный срок освоения - 5 лет).

Прием детей в коррекционное учреждение VII вида осуществляется по заключению психолого-медико-педагогической комиссии (консультации ПМПК) с согласия родителей или законных представителей ребенка.

Главной задачей коррекционной работы с детьми данной категорией, является обогащение знаний детей об окружающем мире, научить их самостоятельно добывать знания и умело пользоваться ими. Разрабатывая программы коррекционной работы с детьми с ЗПР, следует ориентироваться на следующее: исследование интеллектуального, эмоционального и личностного развития; формирование базовых составляющих психического

развития; формирование операционной и мотивационно-потребностной сферы; коррекция эмоционального развития: предупреждение эмоциональных расстройств, формирование базовой аффективной регуляции; коррекция речевого развития: звукопроизношения, фонематических процессов, смысловой стороны речевой деятельности; развитие навыков коммуникативной деятельности, умения строить конструктивные взаимодействия в группе. Коррекционная работа с детьми с ЗПР должна активизировать психические процессы, улучшать процессы восприятия, развивать словесно-логические операции, формировать произвольную психическую активность. План коррекционно-развивающих мероприятий должен быть направлен на формирование интеллектуально-эмоциональных операций.

Дети с тяжелыми нарушениями речи

Нарушения речи — собирательный термин для обозначения отклонений от речевой нормы, принятой в данной языковой среде, полностью или частично препятствующих речевому общению и ограничивающих возможности социальной адаптации человека.

Дети с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР) обучаются в школах-интернатах V вида. Школа для детей с тяжёлыми нарушениями речи - тип специального школьного учреждения, предназначенный для детей, страдающих алалией, афазией, ринолалией, дизартрией, заиканием при нормальном слухе и первично сохранном интеллекте. Успешное формирование речи и усвоение программы обучения у данного контингента детей эффективно лишь в школе специального назначения, где используется особая система коррекционного воздействия. Коррекция нарушений речи и письма у учащихся проводится систематически в течение всего учебно-воспитательного процесса, но в наибольшей степени на уроках родного языка. В связи с этим выделены специальные разделы: произношение, развитие речи, обучение грамоте, фонетика, грамматика, правописание и развитие речи, чтение и развитие речи.

Трудность в работе с детьми с ТНР связана с тем, что у многих детей отмечается сложная структура дефекта. У большинства детей проявляются психоневрологические и соматические расстройства, пониженная сопротивляемость к различным инфекциям, аллергическим реакциям, к хроническим заболеваниям внутренних органов. Поэтому большое значение в коррекционной работе с детьми имеют лечебные и профилактические мероприятия. Большинство воспитанников логопедических групп находятся под медицинским наблюдением и на периодическом активном лечении у педиатра, невропатолога, психиатра и отоларинголога. Успех коррекционно-воспитательной работы в специализированной логопедической группе определяется строго продуманной системой, суть которой заключается в логопедизации всего образовательного процесса, всей жизни и деятельности детей.

Единственный путь осуществления логопедизации – это тесное взаимодействие учителя логопеда и воспитателей (при разных функциональных задачах и методах коррекционной работы).

Воспитатель логопедической группы помимо общеобразовательных решает и ряд коррекционных задач.

Коррекционные задачи, стоящие перед воспитателем:

1. Постоянное совершенствование артикуляционного аппарата и тонкой моторики.
2. Закрепление произношения поставленных логопедом звуков.
3. Целенаправленная активизация отработанной лексики.
4. Упражнение в правильном употреблении сформированных грамматических категорий.
5. Развитие внимания, памяти, логического мышления в играх и упражнениях на бездефектном речевом материале.
6. Формирование связной речи.
7. Закрепление навыков чтения и письма.

Дети с нарушениями опорно-двигательной системы

Большую часть детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата составляют дети с церебральными параличами. **ДЕТСКИЙ ЦЕРЕБРАЛЬНЫЙ ПАРАЛИЧ (ДЦП)**– это тяжелое заболевание нервной системы, которое нередко приводит к инвалидности ребенка.

ДЦП возникает в результате недоразвития или повреждения мозга на ранних этапах развития (во внутриутробный период, в момент родов и на первом году жизни). Двигательные расстройства у детей с ДЦП часто сочетаются с психическими и речевыми нарушениями, с нарушениями функций других анализаторов (зрения, слуха). Поэтому эти дети нуждаются в лечебной, психолого-педагогической и социальной помощи.

Основной целью коррекционной работы при ДЦП является оказание детям медицинской, психологической, педагогической, логопедической и социальной помощи; обеспечение максимально полной и ранней социальной адаптации, общего и профессионального обучения. Очень важно развитие позитивного отношения к жизни, обществу, семье, обучению и труду. Эффективность лечебно-педагогических мероприятий определяется своевременностью, взаимосвязанностью, непрерывностью, преемственностью в работе различных звеньев. Лечебно-педагогическая работа должна носить комплексный характер. Важное условие комплексного воздействия — согласованность действий специалистов различного профиля: невропатолога, психоневролога, врача ЛФК, логопеда, дефектолога, психолога, воспитателя. Необходима их общая позиция при обследовании, лечении, психолого-педагогической и логопедической коррекции.

В комплексное восстановительное лечение детского церебрального паралича включаются: медикаментозные средства, различные виды массажа, лечебная физкультура (ЛФК), ортопедическая помощь, физиотерапевтические процедуры. Комплексный характер коррекционно-педагогической работы предусматривает постоянный учет взаимовлияния двигательных, речевых и психических нарушений в динамике

продолжающегося развития ребенка. Вследствие этого необходима совместная стимуляция развития всех сторон психики, речи и моторики, а также предупреждение и коррекция их нарушений.

§ 8. Специфика подготовки педагогических кадров для инклюзивного образования

Когда почти весь мир, в том числе и Россия, заговорил о необходимости внедрения системы инклюзивного образования, перед педагогическим образованием общество объективно поставило поистине историческую задачу: обеспечить высокую функциональность человека в условиях стремительного изменения информации. В условиях такой постановки вопроса педагогическое образование просто обязано создать в обозримом будущем новый тип педагога. Это профессионал-наставник, посредник для освоения человеком любого возраста необходимых общечеловеческих ценностей, знаний, культуры, норм поведения. Новый педагог должен быть ориентирован на вызовы и запросы времени, главным в его деятельности является не просто «передача знаний» обучаемому, как это было раньше, а умение оказывать всестороннюю помощь в формировании гуманной личности Человека.

В мире идет историческая смена функций педагога. Кроме того, чтобы только учить и воспитывать, он должен будет уметь обеспечивать обмен опытом, действиями, ценностями, мыслями своих слушателей, учащихся, поэтому главной проблемой педагогического образования становится подготовка учителя к формированию ситуации развития личности учащегося человека, а не только передачи ему знаний на уровне информации. Эффективность деятельности педагога в данном случае зависит от того багажа знаний методов развития личности, которые становятся частью самой личности педагога.

Если педагогическое образование не станет приоритетным направлением государственной политики, утверждают многие ученые, нация

окажется на задворках цивилизации. Однако, в динамике изменений, в условиях вхождения России в глобальное образовательное пространство, во взаимосвязи с процессами информатизации, стандартизации и коммерциализации достаточно отчетливо прослеживается тенденция к размыванию высшей педагогической школы. Тем более тревожно постепенное исключение из педагогических образовательных программ знаний ценностного (аксиологического) цикла. Если это произойдет, выпускник педагогического университета за все время обучения может ни разу не услышать таких слов, как «эстетика» и «этика», не получит способности и потребности размышлять по этому поводу, а это значит, что не сможет мотивировать собственное профессиональное поведение. [1, 71-72-73].

Одним словом, следует признать то печальное обстоятельство, что качество подготовки учительских кадров в последние годы снижается, а вместе с ним снижается и качество среднего образования в целом. Пожалуй, дело не столько в том, что сократилось количество вузов, ориентированных на подготовку учителей, и даже не в том, что снизилось качество предметно-методической подготовки в высшей школе. Дело в том, что современная система педагогического образования категорически не соответствует вызовам времени, реальным потребностям отечественной школы. С наступлением глобальной информатизации учителю в современной школе уже недостаточно хорошо знать свой предмет и владеть методами его преподавания: в Интернете дети легко находят необходимые факты. Давно известно, что школьник любит тот предмет, который преподает интересный, умный, широко эрудированный учитель, человек, с которым можно говорить о глобальных вопросах смысла жизни. Поэтому, надо полагать, что основным объектом модернизации Российского высшего образования сегодня является именно педагогическое образование.

Данные противоречивые тенденции современного социально-гуманитарного развития, с одной стороны, свидетельствуют о падении

престижа педагогической специальности, а с другой — о проникновении педагогической деятельности в инфраструктуру всех социальных процессов и явлений, обозначая сращивание производства и образовательных систем (например, внутрифирменное обучение, формирование корпоративной культуры и др.). Поэтому одной из задач образовательной политики каждого государства становится необходимость обеспечить специалистами-педагогами все сферы человеческой деятельности, а не только систему образования. Не случайно серьезное внимание в педагогических учебных заведениях начинает уделяться подготовке социальных педагогов.

Мы знаем, насколько непроста сейчас духовно-нравственная атмосфера в обществе. В условиях кризисов и катаклизмов, которые не раз переживала наша Россия, именно учитель всегда становился главным оплотом и хранителем лучших духовных ценностей. Кризис – это дело рук человеческих. Выйти из кризиса, который сделали люди, можно только через людей. Образование - школьное и вузовское, традиционное и инклюзивное - или по-другому образовывание людей – ключевой фактор развития нравственно здорового общества. Оно же является и ключевым фактором выхода из кризиса. Нельзя забывать о том, что школа — один из немногих социальных институтов, уроки жизни в которой проходят *все граждане* нашей страны.

Стоит ли без конца напоминать о том, что учитель в России — больше чем учитель: он традиционно носитель национального самосознания, нравственных ценностей, образ и образец культуры. А подготовка современного учителя, способного осуществить инклюзивное образование, то есть образование для всех, оказывается ещё более сложной задачей для высшей педагогической школы России. «Наиболее актуальный и сложный аспект проблемы инклюзивного образования, - пишут А.П. Валицкая и В.А. Рабош, — это педагогическое образование для инклюзива: учитель нового типа должен не только владеть соответствующими профессиональными психолого-педагогическими умениями, но и быть

личностью подлинной гуманитарной образованности, способной понимать современную социокультурную ситуацию в стране, обладать высокой нравственной культурой, видеть смысл собственной жизни в служении ребенку, людям» [1, 71].

Чтобы соответствовать гуманистической ориентации образования, современному педагогу инклюзии необходимы: педагогическая наблюдательность (умение определять потребности ребенка и те ограничения, которые мешают ему их реализовать), педагогический оптимизм (желание видеть сильные стороны ребенка и опираться на них), педагогическая ответственность (умение понимать индивидуальные проявления в поведении ребенка, создавать условия для дальнейшего развития его как индивидуальности), педагогическая настойчивость (потребность определять и отстаивать интересы ребенка в различных жизненных ситуациях).

Речь идет о содержательно-мировоззренческой, духовно-нравственной подготовке профессионала-гуманитария, способного самостоятельно, творчески, целесообразно выбирать и пользоваться технологиями, пригодными для работы с конкретными образовательными группами, будь то дети с ограниченными физическими и интеллектуальными возможностями, будь то дети мегаполиса или села.

Для этого требуется профессиональная базовая мировоззренческая подготовка, обеспечивающая устойчивость ценностных ориентиров. Именно такой духовно-нравственный и интеллектуальный фундамент защитит личность от манипуляций ее сознанием, создаст условия адекватной ориентации в современном мире. Только такой учитель сможет способствовать становлению личности ребенка инклюзивной школы, организовать образовательный процесс в единстве обучения и воспитания в процедурах междисциплинарной интеграции, имеющей своей целью удовлетворение базовой духовной потребности в понимании мира и самого себя в нем.

Учитель воспитывает в первую очередь, обучая детей своему предмету. Поэтому, заботясь об обновлении содержания инклюзивного образования (т.е. при подготовке учебников и учебных пособий), нельзя забывать о великой воспитательной роли всех предметов. Им принадлежит важнейшая роль в формировании системы жизненных ценностей, центральное место в которой занимают патриотизм и гражданская ответственность, гуманность и высокая общая культура. Это особенно важно сегодня, когда дети, особенно дети с ОВЗ, испытывают на себе агрессивное, разлагающее воздействие низкопробной массовой культуры.

В свете сказанного достаточно серьезной проблемой подготовки гуманного учителя какого-то конкретного предмета является преобразование личности студента в будущего учителя-мастера для инклюзивной школы (учителем-профессионалом он станет в процессе практической деятельности в этой школе), способного решать достаточно большое многообразие задач, связанных и с обучением, и с воспитанием совершенно разных по характеру, по состоянию здоровья, по интеллектуальному развитию детей. Ведь подлинный учитель – это, прежде всего, воспитатель. Он учит учащихся не только своему предмету, но и учит жить.

Поскольку университет выполняет не только исследовательские и кузницей формирования новых кадров, то ему необходимо позаботиться не только о подготовке компетентных специалистов, скажем в области прикладной математики, теоретической физики или нанотехнологий, но и о подготовке современного гуманного учителя, способного готовить выпускников школ к поступлению в свой университет и освоению в нем сложных научно-образовательных информационных. Отсюда следует, что сам университет должен обеспечить поддержку образовательного процесса в школе, в том числе и инклюзивной, через подготовку в своих стенах гуманотворческих педагогических кадров. Это даст возможность выпускникам школ, обучившимся у подготовленных университетом

учителей, сравнительно легко приспосабливаться к резким изменениям в вузовских требованиях.

Если на базе мощного Института математики классического/педагогического университета будут получать высшее математическое образование и будущие школьные учителя математики, которым частную дидактику (предметную методику), педагогику и психологию будут читать ученые-методисты, ученые-педагоги и ученые-психологи Института педагогики и психологии, являющегося структурным подразделением того же университета, тогда в гимназии, лицеи, инклюзивные школы, педагогические колледжи пойдут основательно подготовленные, эрудированные, гуманные учителя – бакалавры и магистры [7, 17-18].

Следовательно, главный смысл гуманистической парадигмы профессионального педагогического образования состоит в том, чтобы формировать у будущего педагога как прочные научные знания по своей специальности (математике с методикой её преподавания, биологии...), так и по психолого-педагогическим и культурологическим дисциплинам. Человек, не умеющий читать и писать, учитель, будучи неискренним и безнравственным сам, не может научить этому других!

Сегодня гуманитарии много пишут о личностно-ориентированном образовательном процессе. Действительно, чтобы грамотно конструировать образовательную программу, необходимо отчетливо представлять себе особенности мировосприятия того человека, которому она предназначена. А в живой педагогической практике инклюзивной школы просто необходимо обращение к каждой конкретной индивидуальности, хотя обычно педагог и имеет дело с группой воспитанников.

Несмотря на то, что педагогическая деятельность ориентирована на внешние ожидания и социальные установки, отраженные в государственных стандартах, суть ее состоит все-таки в реализации ценностных общественных установок в сознании обучаемых через личность и профессионализм

педагога. Подготовка и развитие педагога, обеспечивающего собственный вклад в развитие обучаемого в условиях формального и неформального образования, в широкой социальной сфере и инклюзивной среде, становится ведущим фактором инклюзивного образования в любой стране. Вот чтобы подготовить такого педагога, и следует модернизировать систему педагогического образования.

Основными принципами его преобразований должны стать системные представления о широкой инклюзии в создании педагогической среды, позволяющей каждому человеку в любой момент своей жизни участвовать в процессе получения новых и необходимых для него знаний. К этим принципам исследователи относят следующие:

- обеспечение государственных гарантий доступности и бесплатности подготовки педагогов для образования людей в разных видах и типах учебных и социальных организаций, адресная социальная поддержка педагогов и всех обучающихся;

- развитие систем качественного педагогического образования независимо от форм собственности образовательных учреждений, достижение государственных стандартов качества образования;

- широкая инклюзия, активное включение педагогов в систему формирования кадрового потенциала для эффективной экономики, развития педагогической среды в любом коллективе, где вырабатываются способы неформального образования на основе взаимопонимания и толерантности;

- создание современных нормативно-правовых и организационно-экономических механизмов развития инклюзивного педагогического образования на протяжении всей жизни педагога;

- всемерное повышение социального статуса, профессионального уровня педагогов, усиление их государственной поддержки;

- реорганизация системы управления педагогическим образованием с ориентацией на развитие общественного инклюзивного образования населения страны [1, 40].

Для реализации этих принципов, создающих условия для институализации системы инклюзивного образования в целом и подготовки педагогических кадров, нужна новая роль государства, выступающего в качестве субъекта, определяющего финансовые вложения в образование и сохраняющего контроль за их реализацией. А первейшей задачей государственной политики является создание необходимой законодательной базы и правил поведения для всех субъектов системы инклюзивного образования.

Государство в этой ситуации обязано выполнять функции обеспечения устойчивых, благоприятных условий для реализации эффективной кадровой политики в системе образования. Государственные органы должны обеспечивать системность и согласованность решений по развитию педагогического образования в стране, осуществлять разработку и корректировку принимаемых мер по их применению на практике, сочетать тактические и стратегические действия, отдавая приоритет стратегии в вопросах профессионализации педагогических кадров. Решение этих проблем предполагает наличие нового аппарата управленцев, государственных служащих, хорошо понимающих роль системы инклюзивного образования в постиндустриальном обществе.

Для этого, на наш взгляд, необходимо, прежде всего, силами ученых и практиков выработать адекватную современным требованиям концепцию государственной кадровой политики в отношении педагогов инклюзивного образования. Следует создать штат квалифицированных экспертов, обеспечивающих реализацию принципов инклюзивного образования в целом и педагогического в частности. Отработать процедуру принятия и согласования решений по развитию инклюзивного образования на всех уровнях государственной исполнительной и законодательной власти. Выработать и постоянно внедрять в практику новый организационно-экономический механизм по подготовке и развитию педагогических кадров

для всех отраслей деятельности, где возможно развитие инклюзивного образования, в том числе и среди чиновников государственной службы.

Сегодня мы говорим о необходимости создания условий по подготовке педагогических кадров к реализации инклюзивного образования как об одном из самых приоритетных направлений инновационного развития вуза. Ведь реализация инклюзивной системы образования — это инновационный вид деятельности, которую предстоит осуществлять и вузам, и общеобразовательным учреждениям. Учителя зачастую оказываются в замешательстве от того, что им нужно будет учить ребенка даже с незначительными нарушениями развития и поведения. Они признаются, что не знают, как организовать его обучение и вообще «что с ним делать»; нет методических и учебных пособий для работы с нестандартными детьми. Соответственно задачей системы постдипломного образования становится подготовка педагогов и руководителей к работе в инновационных условиях, то есть обеспечение их готовности действовать в ситуациях, не предполагающих опоры на прошлый опыт.

Многие исследователи отмечают, что необходима подготовка новых кадров не только в сфере образования и социальной работы, но и в других областях деятельности — профессионалов, способных к сотрудничеству с людьми, не оценивая их по принципу физических ограничений или других особенностей. Целесообразно внедрение в систему высшего образования гуманитарных технологий, способствующих формированию готовности к социальному партнерству в инклюзивном обществе. В этом смысле инновационная образовательная магистерская программа в ИЭУП (г. Казань) «Уникальные технологии инклюзивного образования» является фундаментом для разработки научных, организационных, образовательных и кадровых вопросов по изучению и внедрению инклюзивного образования (например, в Татарстане). Значительную эффективность показал опыт включения таких технологий в содержание курсов по выбору в магистратуре по специальности «Уникальные технологии в образовании». Так, курс «Дистанционные

информационные технологии» направлен на формирование компетентности в области применения информационных технологий для повышения успешности учебной и трудовой деятельности не только будущих педагогов-психологов, но и менеджеров сферы образования; овладение приемами использования специальных устройств и программного обеспечения для людей с сенсомоторными нарушениями.

Например, в РГПУ им. А.И. Герцена, где имеется достаточно большой опыт подготовки педагогических кадров для инклюзивной школы, приоритетными направлениями системы переподготовки и повышения квалификации работников образования в области инклюзивного образования являются следующие:

- приведение содержания образования, технологий обучения и методов оценки качества инклюзивного образования в соответствие с требованиями современного общества;
- выявление всех заинтересованных сторон с их интересами и потребностями;
- адаптация к новым условиям профессиональной деятельности в сфере инклюзивного образования;
- обеспечение современной профессионально значимой информацией;
- создание условий для обеспечения уровня компетентности педагога, способного самостоятельно действовать в широкой сфере профессиональной деятельности, принимать адекватные решения в нестандартных ситуациях, осуществлять осознанный выбор из имеющихся в его распоряжении разнообразных способов деятельности [1, 91].

Опыт, имеющийся за рубежом, показывает, что подготовка педагогических кадров для системы инклюзивного образования — это долгосрочная стратегия, требующая терпения, последовательности, непрерывности, поэтапности и комплексного подхода для ее реализации. Развитие инклюзивного образования в нашей стране также требует

принципиальных изменений в системе не только среднего (как «школа для всех»), но и профессионального и дополнительного образования (как «образование для всех»).

Завершая рассуждения о проблеме педагогического образования, хочется ещё раз подчеркнуть мысль о том, что мы все должны ясно понимать, что положительный результат преобразований в области образования, инклюзивного в том числе, не может быть достигнут без коренного изменения отношения к Учителю со стороны общества и государства. Государственным деятелям, да и чиновникам из сферы образования тоже, давно пора понять ту истину, что именно труд учителя, его ум, глубокие теоретические и практические знания в области своего предмета, педагогический талант, интеллект и высокая культура доводят до логического конца всё то, что задумано обществом в сфере формирования интеллектуальной, нравственно и физически здоровой гуманной личности человека.

Список использованной литературы:

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