

Институт экономики, управления и права, (г. Казань, РФ)
Алматинская академия экономики и статистики, (Алматы, РК)

**ПРИМЕНЕНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ
ОБУЧЕНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

МОНОГРАФИЯ

Алматы, 2014

УДК 37.0:681.3
ББК 74.3
П 76

П 76 Применение дистанционных образовательных технологий для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья / Ахметова Д.З., Челнокова Т.А., Мигранова Г.В., Корвяков В.А., Мухамбетов Д.Г. - Алматы: АЭСА, 2014.-173 с.

ISBN 978601-7331-41-2

Монография посвящена проблеме инклюзивного образования, которая привлекает к себе в последнее время все большее внимание общества. В первой главе монографии рассмотрены теоретические основы инклюзивного образования. В ней авторы исследуют исторические предпосылки развития инклюзивного образования, проводят семантико-терминологический анализ понятия «инклюзивное образование», описывают педагогику инклюзивного образования.

Вторая глава монографии посвящена практическим аспектам инклюзивного образования. Здесь рассмотрены педагогические технологии инклюзивного образования, практико-ориентированные подходы внедрения инклюзивного образования в деятельность образовательных организаций, педагогическое проектирование учебной деятельности в условиях инклюзивного образования.

В третьей главе рассмотрены дистанционные образовательные технологии в инклюзивном образовании. Глава включает материал по таким вопросам, как организация дистанционного обучения: проблемы и перспективы, модели, технологии и инструменты дистанционного обучения, психолого-педагогическое сопровождение дистанционного обучения. Особое место в работе занимает инклюзивный подход авторов к реализации обучения с применением дистанционных образовательных технологий.

Монография адресована преподавателям средних и высших учебных заведений, исследователям в области инклюзивного образования.

УДК 37.0
ББК 74.3

*Рекомендовано к изданию Ученым Советом
Алматинской академии экономики и статистики от 14.03.2014 г.*

Рецензенты:

Доктор педагогических наук, профессор С.С. Маусымбаев

Доктор психологических наук, профессор М.А. Перленбетов

ISBN 978-601-7331-41-2

© Институт экономики, управления и права, 2014
© Алматинская академия экономики и статистики, 2014
© Коллектив авторов, 2014

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
Глава 1. Теоретические основы инклюзивного образования	6
1.1. Исторические предпосылки развития инклюзивного образования	6
1.2. Семантико-терминологический анализ понятия «инклюзивное образование»	36
1.3. Педагогика инклюзивного образования	49
Глава 2. Практические аспекты инклюзивного образования	62
2.1. Педагогические технологии инклюзивного образования	62
2.2. Диагностика и мониторинг в системе инклюзивного образования	82
2.3. Практико-ориентированные подходы внедрения инклюзивного образования в деятельность образовательных организаций	90
2.4. Педагогическое проектирование учебной деятельности в условиях инклюзивного образования	107
Глава 3. Дистанционные образовательные технологии в инклюзивном образовании	117
3.1. Организация дистанционного обучения: проблемы и перспективы	117
3.2. Модели, технологии и инструменты дистанционного обучения	137
3.3. Психолого-педагогическое сопровождение дистанционного обучения	146
3.4. Инклюзивный подход к реализации обучения с применением дистанционных образовательных технологий	151
Заключение	155
Глоссарий	158
Библиографический список	169

ВВЕДЕНИЕ

Может быть, не все человечество планеты Земля, но его простой народ всегда мечтал жить в дружном, справедливом мире, где никакая группа людей **не изолирована** от остальных, и интересы никакой части людей **не угнетены** интересами и потребностями других.

Построение нового цивилизованного общества, системы образования, отвечающего гуманистическим принципам, хорошо отразил новозеландский профессор Дэвид Митчелл: «Инклюзивное образование - это шаг на пути достижения конечной цели – создания инклюзивного общества, которое позволит всем детям и взрослым, независимо от пола, возраста, этнической принадлежности, способностей, наличия или отсутствия нарушений развития и ВИЧ-инфекции, участвовать в жизни общества и вносить в нее свой вклад. В таком обществе отличия уважаются и ценятся, а с дискриминацией и предрассудками в политике, повседневной жизни и деятельности учреждений ведется активная борьба [26]. Именно этот взгляд на современное «инклюзивное общество» в определенной степени отражает и его новую цивилизованную образовательную парадигму – *инклюзию*, которая должна стать значительным шагом к изменению всей образовательной системы.

В последнее десятилетие инклюзивное образование входит в нашу жизнь достаточно активно. Научных исследований, публикаций и просто разговоров вокруг проблемы его внедрения в российскую систему образования много. Педагогическую общественность особенно волнуют вопросы следующего характера: что мы должны понимать под инклюзивным образованием в условиях России – доступность или новую модель образования, отдельную методiku или совокупность методик обучения; как влияют рыночные механизмы регуляции образования на развитие инклюзии; как система оценки качества работы образовательного учреждения будет зависеть от внедрения инклюзивного образования; как введение профилей в образование будет связано с инклюзией; каким должен быть механизм распределения средств между массовыми и инклюзивными учреждениями образования в контексте реформирования системы финансирования образования и многие другие. Пусть не на все указанные вопросы, но, по крайней мере, на некоторые из них авторы данной монографии попытались ответить.

Инклюзивное образование обеспечивает равные возможности для людей, имеющих особые образовательные потребности и возможности (ОВЗ).

Основной миссией инклюзивного образования является не просто обучение и воспитание людей с ОВЗ, а подготовка их к жизни в социуме, формирование социальных навыков: коммуникативных, адаптационных, двигательных, трудовых и др. Также важнейшую роль в жизни играют сила характера, способность к преодолению жизненных трудностей, поддержка своего гигиенического состояния, достижение гармонии и счастья. Встают вопросы: как нужно организовать учебно-воспитательный процесс, чтобы обучающийся с различными ОВЗ обретали знания и жизненно необходимые навыки и как использовать для этих целей современные технологии обучения?

Существует точка зрения, что наиболее удобной формой обучения лиц с ОВЗ является дистанционная. Частично можно согласиться с этой точкой зрения. Действительно, дистанционное обучение приемлемо для получения образования людьми с особыми образовательными возможностями, которые, в силу своего физического состояния, не могут посещать образовательные учреждения. Однако дистанционное обучение - это не форма инклюзивного образования. Оно не позволяет организовать «живое» общение лиц с ОВЗ и здоровых, что приводит к потере воспитательного эффекта процесса совместного обучения не только для лиц с ОВЗ, но и для здоровых людей. Вместе с тем, необходимо максимально использовать возможности дистанционного обучения применительно к обучающимся с ограниченными возможностями здоровья. В этом смысле интересен многолетний опыт применения дистанционных технологий обучения в учебном процессе в Институте экономики, управления и права (Республика Татарстан РФ, г. Казань) и в Алматинской академии экономики и статистики (Республика Казахстан).

В данной монографии авторами сделана попытка выявления и описания форм психолого-педагогического сопровождения дистанционного обучения с учетом инклюзивного подхода.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Исторические предпосылки развития инклюзивного образования

Философия современного образования, выстраиваемая на идеях гуманизма и демократизации, определила перемены в организации обучения лиц с ограниченными возможностями физического и психического здоровья. Намеченные изменения образуют новый виток в диалектическом преобразовании системы обучения лиц с отклонениями в психофизическом развитии. Понимание и принятие намеченных перемен в образовании данной категории обучающихся не может быть достигнуто без обращения к истории возникновения и развития системы образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. Рассмотрение истории обучения лиц с отклонением в развитии в России и за рубежом поможет раскрыть закономерность рождения идеи инклюзивного образования в современном обществе. Сквозь призму анализа исторического прошлого и современного настоящего в обучении детей, имеющих аномалии в развитии, можно выявить предпосылки и причины рождения новой модели образования, системообразующей идеей которой является идея равенства образовательных прав человека, не смотря на состояние его здоровья. Важнейшей характеристикой новой модели становится отказ от восприятия болезни человека как индивидуальной проблемы. Преодоление связанных с болезнью проблем и включения человека в общественную жизнь и деятельность определяется как проблема всего общества. Осознанию данной мысли и определению задач активной деятельности государств и общества в преодолении барьеров на пути равенства всех людей предшествовал длинный путь человеческой истории.

Н. Н. Малофеев в своей работе, обращенной к истории специального образования, с позиций хронологии его развития называет несколько этапов, используя в обозначении каждого из них следующие формулировки:

- от агрессии и нетерпимости к осознанию необходимости помощи;
- от признания к осознанию возможности обучения;
- от осознания возможности к осознанию необходимости обучения;
- от обучения отдельных категорий аномальных детей к дифференцированной системе специального образования;
- от изоляции к интеграции [47].

На наш взгляд, данные названия хорошо отражают господствующее отношение общества и государства к лицам с аномалиями в развитии, демонстрируют диалектику перемен в данных отношениях на разных этапах мировой истории. При этом, следуя принципу детерминизма, Н. Н. Малофеев рассматривает роль событий экономической, политической и культурной жизни в качестве факторов, определяющих предпосылки и причины изменений в отношении к инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья. В его исследованиях по истории специального образования подчеркивается, что организация обучения инвалидов представляла собой объективную необходимость развития общества.

Первый этап в истории отношений общества к инвалидам относится к античности, охватывает время средневековья. Это период, когда в отношении к инвалидам присутствовали предубеждение и мистический страх. Утверждения ненужности обществу людей с грубыми физическими и умственными недостатками можно встретить даже в трудах Платона и Аристотеля. В работах Плутарха есть упоминание о судьбах детей, имеющих слабое здоровье. Согласно суровым законам Спарты, физически неполноценные дети должны быть уничтожены.

Подобное отношение к детям с недостатками физического или (и) психического развития сохранялась и в Римской империи. Философ Сенека утверждал рациональность убийства хилых и обезображенных детей [14]. Ребенок-инвалид, даже принадлежащий высшему сословию, не мог стать сильным выносливым воином, защитником, поэтому он был не нужен. Хотя уже в период Римской империи общество увидело сферы жизнедеятельности, где можно было применять инвалидов (профессиональное нищенство, гребцы на судах, шуты для развлечений).

В период Средневековья недоброжелательное отношение к инвалидам сохранилось. Имеющая место их дискриминация была связана с верой людей в сверхъестественные возможности глухих, слепых и слабоумных. Определенную защиту данные группы могли найти у Церкви. Однако исторические свидетельства об отношении Церкви к инвалидам очень не однозначны. Некоторые изменения положения в обществе людей с отклонениями психофизического развития (в большей степени изменения коснулись слепых) произошли с развитием средневекового государства. Со становлением абсолютной монархии в ряде европейских стран стали осуществляться преобразования, в числе которых создание убежищ для слепых. В XII в. монархи западноевропейских государств начинают осознавать необходимость государственной помощи инвалидам, по инициативе отдельных монархов и городских

властей открываются богоугодные и лечебные заведения. Таким образом, было положено начало становления системы приютов и домов призрения, старейшими из которых являются Баварское и Парижское убежища для взрослых слепых.

История благотворительности и призрения нашей страны начинается в X в. с принятием христианства. Согласно летописи, «ее начало было положено в 996 г., когда князь Владимир (Святославович) своим указом определил, чтобы церковь взяла на себя призрение (присмотр и уход) убогих и немощных» [47]. По сути дела, с этого периода стало складываться традиционное для русской культуры отношение к инвалидам (юродивым, калекам). Как пишет Н. В. Васильева, «инвалиды, чье развитие существенно отличались от общепринятой нормы, в православной культуре вызывали чувство жалости, сострадания и сочувствия» [9].

Обращение к историческому прошлому свидетельствует, что некоторые изменения в отношении к инвалидам имели место в Европе в XIII в. Проявлением изменений в отношении к лицам, страдающим психическими заболеваниями, можно считать открытие в XIII в. при монастырях первых психиатрических учреждений. И хотя в любой средневековой психиатрической лечебнице применялись крайне жестокие методы лечения, их появление стало шагом вперед по отношению к людям, страдающим психическими заболеваниями. Возникновение в Европе домов призрения для сумасшедших показатель перемен в общественном сознании относительно душевнобольных (неполноценных) людей. Сущность изменения заключается в рассмотрении данной категории лиц как больных людей и в появлении веры в возможность их лечения.

Свою роль в перемене отношения к инвалидам сыграли изменения в политической подсистеме общества. Параллельно с развитием средневекового государства шло развитие норм права, и хотя первоначально законодательство обходило своим вниманием людей с отклонениями в развитии, постепенно в нем закладывались предпосылки будущих изменений в определении правовых норм относительно инвалидов.

Свою роль в перемене отношений общества и государства к инвалидам сыграли и социально-экономические процессы. Развитие торговли и торговых связей, появление в Европе людей, одетых в другие наряды, исповедующих другую религию, вносит определенные изменения в ментальность средневекового человека, закладываются основы культуры терпимости к «другим» людям, в определенной степени это коснется и инвалидов.

Таким образом, рассматривая отношение общества к инвалидам на основе анализа исторических событий нельзя не отметить, что они тесным образом были связаны с экономическими, политическими событиями прошлого. И любые негативные следствия исторического процесса влекли за собой не только рост численности инвалидов (например, в результате войн), но и изменение отношений к ним, которые нередко переходили от презрения (терпимости) к отрицанию, страху, агрессивности.

Борьба католической церкви с еретиками в XIII–XV вв., появление инквизиции превратили людей с интеллектуальными нарушениями, глухих, слепых в главных жертв преследования, обрекая на уничтожение. И даже противники католической церкви протестанты-реформаторы Мартин Лютер, Кальвин в отношении людей с аномальным развитием исповедовали взгляды своих ярых врагов – инквизиторов.

Новый взгляд на аномальных людей связан с эпохой Возрождения. Идеи гуманизма, получившие распространение в умах философов, писателей, врачей, педагогов, распространяются и на отношение к людям с ограниченными возможностями здоровья. Гуманистов эпохи Возрождения начинает волновать жизнь людей, лишенных разума. В XVI в. врачи Франции и Италии начинают работать над проблемами психиатрии. Некоторые изменения происходят в законодательстве: юридические акты XV в. регламентируют поведение родственников больного с учетом его материального положения и гражданства.

Важную роль в изменении отношения к лицам с нарушением психофизического развития играет система образования. Развитие университетского образования, активная деятельность медицинских и естественных факультетов обусловили научный интерес к проблеме глухонемоты. Нидерландец Рудольф Агрикола (1443–1485) приходит к выводу об обучаемости глухих. В Италии и Испании в XV–XVII вв. была предпринята попытка индивидуального обучения глухонемых. В определенной степени причина данного внимания к детям с нарушением слуха специалистами в области сурдопедагогики (А. Г. Басова, С. Ф. Егоров) объясняется тем, что в их числе были дети из аристократических семей (А. Г. Басова, С. Ф. Егоров История сурдопедагогики. – М.: Просвещение, 1984. – 295 с.). Испанец Педро Понсе разработал и апробировал на практике обучение глухонемых детей из аристократических семей, он считается родоначальником сурдопедагогики. В Германии Георг Рафель (1673–1740) обратился к проблеме организации специального обучения глухих детей. И хотя причина данного интереса заключалась в личных проблемах исследователя (трое из шести его детей родились глухим),

его деятельность имела историческое значение в развитии образования лиц с нарушениями слуха. Дальнейшее исследование условий обучения глухонемых будет продолжено в последующие периоды истории, однако первые учебные заведения для глухих начнут появляться в Европе только в XVIII в.

Свидетельством изменения взглядов общества на инвалидов служит открытие в 1662 г. в Палермо музыкальной школы для слепых.

Однако первое учебное заведение для слепых было организовано в Париже в 1784 г. педагогом В. Гаюи, который считается основоположником тифлопедагогики.

Можно отметить, что и в Японии, где всегда большое значение придавалось развитию образования, в XVII в. в школах при храмах Тарэкоя обучалось 10 % детей, имеющих различные нарушения развития [10]. А еще в XIV в. в стране возникли гильдии лиц с ограниченными возможностями. Особо многочисленной была гильдия слепых, среди которых были музыканты, специалисты по акупунктуре (Объединение в общности, в целях защиты своих интересов, характерное явление для Средневековья, где мастерские объединялись в цеха, существовали гильдии купцов и т. п.).

Мировая история XV–XVII вв. свидетельствует, что в этот период к глухим, слепым, слабоумным по-прежнему сохранялось отношение как к больным людям, которых прежде всего надо лечить, тем не менее в Европе начинает складываться новая система отношений к данной категории населения, приходит осознание того, что их можно обучать.

XVIII в. входит в историю, как век Просвещения, в трудах просветителей, получают развитие идеи мыслителей эпохи Возрождения. Начнется новый этап в истории отношения общества к лицам с ограниченными возможностями здоровья. Под воздействием идей просветителей происходит изменение государственной политики, активизируется внимание государств по вопросам организации образования инвалидов. Во Франции открываются первые школы для глухонемых (1770) и для слепых (1784), появляются практические указания по их обучению. Вслед за Францией школы для глухих и слепых в конце восемнадцатого века будут открыты в Англии. В 1806 г. в России во времена императора Александра I в Павловске (возле Санкт-Петербурга) было открыто первое учебно-воспитательное учреждение для 12 глухонемых детей, а на год позднее образовательное учреждение для слепых детей. В США организация обучения глухих детей начнется во второй половине XIX века, когда в Бостоне в 1869 г. открывают дневные классы для глухих. В 1878 г. в г. Киото была открыта первая в Японии специальная школа для глухих и слепых детей. С середины XIX в. повсеместно распро-

страняется созданный Л. Брайлем в 1829 г. вариант рельефно-точечного шрифта, на основе которого начинают обучать чтению и письму слепых детей.

Первое образовательное учреждение России для умственно отсталых детей будет открыто в Риге в 1854 г. Несколько ранее попытка обучения малоспособных учеников имела место в Германии (1803), где была открыта в хосписе для неизлечимо больных первая публичная частная школа для умственно отсталых во Франции (1841).

Во второй половине XIX в. в ряде государств начинается становление системы специального образования. С появлением специальных школ возникает необходимость в определении помощи для лиц с аномальным развитием. Н. Н. Малофеев указывает на то, что в указанный период оформляются три основных направления помощи лицам с отклонениями в развитии. Первое в качестве помощи предлагает открытие приютов, богаделен, домов призрения для инвалидов (христианско-филантропическое), второе видит главную цель в лечении, воспитание и элементарном обучении детей с выраженными нарушениями при больницах, (медико-педагогическое направление), третье выступает за открытие специальных классов, специальных школ для обучения детей с нарушениями развития (педагогическое) [24].

С началом становления национальных систем образования происходит формирование законодательной, финансовой, методической, кадровой основы функционирования образовательных учреждений. Нормы законодательного права, регулирующие деятельность в сфере образования, в условиях перехода к обязательному начальному образованию начинают распространяться и на лиц с нарушением психофизического развития. В XIX веке наблюдается законодательное регулирование обучения слепых и глухонемых, так в мае 1874 г. в Саксен-Веймарском герцогстве Германии был принят закон об обязательном обучении их. Парламент Великобритании в 1893 г. принимает решение об обязательном обучении глухих. К концу XIX в. в большинстве штатов США признается необходимость обучения детей с нарушением в развитии и устанавливается ответственность за его организацию.

Развитие специального образования идет в неразрывном единстве с развитием медицины, занимающейся вопросами заболеваний, влекущих за собой умственную отсталость и слабоумие, нарушение зрения и слуха. Результаты медицинских исследований детерминировали развитие педагогической практики в области обучения лиц с отклонениями в развитии. Направлением педагогического поиска становится поиск методов обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья. Так, Ф. Гиллем (1805–1874) был

разработан «естественный метод обучения глухих детей». Немецкий тифлопедагог А. Цейне (1778–1853) внес предложения по обучению слепых. Уникальный опыт обучения детей с нарушением интеллекта предоставляет педагогическая система Й. Вайзе. Большой вклад в практику работы с детьми с интеллектуальными аномалиями внес Э. Сеген. Его идеи, не получившие поддержки на родине во Франции, были реализованы в Америке, где под его руководством стали открываться частные школы для слабоумных детей. Предложенная Э. Сегеном педагогическая система предусматривала обучение, трудовое и физическое воспитание.

Таким образом, история образования XIX в. демонстрирует постепенное осознание обществом необходимости обучения лиц с аномальным развитием. Следствием этого становится рост числа специальных образовательных учреждений для детей, имеющих отклонения в развитии.

В конце XIX – начале XX вв. происходит окончательное оформление национальных систем специального образования. Открываются образовательные учреждения для обучения трех категорий детей: с нарушением слуха, зрения, интеллекта. Дети с выраженными отклонениями в развитии остаются под опекой церковной и светской благотворительности.

Огромные изменения в обучении детей с аномальным развитием происходят в XX в. К началу века в мире значительно возросло количество специальных учебных заведений. В определенной степени это связано с переменами в законодательстве европейских стран, осознанием государствами целесообразности и необходимости организации обучения глухих, слепых и умственно отсталых детей. Н. Н. Малофеев, описывая эволюцию отношений государства и общества к лицам с ограниченными возможностями здоровья, приводит факты, подтверждающие данные перемены в Восточной Европе:

– В 1919 г. в Югославии создается Государственное управление по защите аномальных детей;

– В 1921 г. в Болгарии учреждается Медико-педагогическое общество, благодаря деятельности которого, власти уже в 1922 г. открывают в Софии классы для умственно отсталых и класс для педагогически запущенных детей;

– В 1929 г. правительство Чехословацкой Республики принимает закон об обучении аномальных, в том числе умственно отсталых детей.

– В Польше после выхода ее из состава России (1918) идет строительство национальной сети специальных учреждений, начинается подготовка учителей-дефектологов [24].

Становление и развитие школ для умственно отсталых в нашей стране начинается с 1908 г., благодаря правительственному решению о введении всеобщего начального образования. К 1917 г. вспомогательные школы были открыты во многих губерниях, однако только после 1918 г. специальное образование принимает форму государственной системы обучения детей с отклонениями в развитии.

Свою роль в развитии данного процесса играет разработка организационных форм и методических подходов для специального обучения. В России проблемами коррекции недостатков развития и поведения занимались В. П. Кащенко, Г. Я. Трошин, А. Ф. Лазурский, А. В. Владимирский, Н. В. Чехов и др. Г. И. Россолимо (1860–1928) предложил оригинальный метод, который позволял исследовать восемь основных способностей ребенка. Е. К. Грачевой (1866–1934) было написано одно из первых руководств по работе с глубоко отсталыми детьми, она стала инициатором создания новых в России учреждений для умственно отсталых детей.

В. П. Кащенко, врач и педагог, сыграл огромную роль в становлении российской системы специального образования для детей с нарушением интеллектуального развития, он неоднократно указывал на то, что не ребенок должен приспособляться к системе воспитания и обучения, а они должны быть приспособлены к нему. Как основной учебно-воспитательный прием в работе с данной категорией детей им рассматривался «метод ручных работ».

Большой вклад в развитие системы специального образования нашей страны вносит научная деятельность Л. С. Выготского. Им были поставлены новые задачи специальной педагогики и специальной школы, которые сводились к созданию такой системы, в которой удалось бы органически увязать специальную педагогику с педагогикой нормального детства. По мнению Л. С. Выготского, воздействующая роль среды в развитие любого, в том числе и умственно отсталого ребенка, заключается в формировании у него сложных видов психической деятельности («психологических функций»), за счет этого и происходит развитие ребенка. Л. С. Выготский сформулировал ряд положений по преодолению отрицательных социальных наслоений в процессе формирования личности ребенка в игровой, учебной, трудовой и других видах деятельности.

Значимый вклад в обучение детей с недостатками интеллектуального развития внесли итальянцы Мария Монтессори (1870–1952) и Санте де Санктис (1862–1954). Созданный М. Монтессори метод обучения был направлен на развитие органов чувств у умственно отсталых детей, метод был широко внедрен в педагогическую практику.

В XX в. идет формирование дифференцированной системы специального образования, показателем ее развития является не только рост числа образовательных учреждений для детей с отклонениями психофизического развития, но и увеличение категорий лиц, включаемых в число учащихся специальных образовательных учреждений и рост числа типов специальных школ. Например, в Великобритании принятым правительством в 1944 г. Акте об образовании выделены восемь категорий нарушений (слепые, слабовидящие, глухие, слабослышащие, ослабленные, диабетики, эпилептики, плохо приспособленные к окружающей среде, с физическими недостатками, с афазией, с нарушениями в обучении). Для детей, имеющих данные нарушения, должно быть организовано специальное образование. Федеральным законом США «Акт об образовании лиц с нарушениями» от 1954 г. устанавливается обязательность специального обучения детей, имеющих одно из указанных в законе нарушений развития. Среди называемых законом нарушений: серьезные эмоциональные расстройства, ортопедические недостатки, аутизм, травматические повреждения мозга, специфические трудности в обучении и др.

Интересный опыт организации специального образования после Второй мировой войны был сформирован в Швеции. Самой распространенной формой было «клиническое обучение», которое позволяло ученикам с трудностями в обучении по несколько часов в неделю работать по свободным программам с «клиническим преподавателем». Содержание программ было связано с различными школьными предметами, их реализация в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья была призвана уменьшить различия между учениками.

В XX в. возникает вопрос об организации профессионального образования инвалидов. Начало его решения в нашей стране связано с созданием в качестве структурного подразделения Московского высшего технического училища им. Н. Э. Баумана учебно-исследовательского и методического центра профессиональной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья. Благодаря деятельности Центра в 1934 г. в Московское высшее техническое училище им. Н. Э. Баумана на факультет пищевого машиностроения поступило 11 инвалидов по слуху. Как указывают В. И. Зиновьева, М. В. Берсенева, М. Ю. Ким, О. Е. Радченко, с 1930-х по 1960-е гг. в нашей стране «разрабатывались и внедрялись учебные программы, ориентированные на какой-либо один вид инвалидности, а с 1960-х гг. на индивидуальное и групповое обучение начали принимать и гуманитарные вузы» [39]. В целом государственная политика относительно инвалидов носила только компен-

сационный характер. Возможности получения высшего профессионального образования для данной категории лиц были достаточно ограничены. Некоторые положительные изменения произошли с принятием Советом Министров СССР Постановление № 1010 от 10 декабря 1976 г. «О дополнительных мерах по улучшению организации профессионального обучения и трудового устройства инвалидов». И только в 90-е гг. прошлого века стали заметны изменения в вопросах профессионального образования инвалидов, произошли существенные перемены в уровне доступности высшего образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья. В 1995 г. был принят Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», который определил в качестве наиболее эффективного механизма повышения социального статуса и защищенности инвалидов получение ими полноценного профессионального образования. Принятие закона способствовало повышению уровня доступности получения среднего и начального профессионального образования для лиц, имеющих инвалидность.

В развитии всей системы образования инвалидов в странах мира, повышение его доступности большую роль играет деятельность Организации Объединенных Наций. С созданием в 1945 году ЮНЕСКО появляется возможность объединения передовых сил в решении многих проблем образования, в том числе организации образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. На отношение правительств многих стран мира к вопросу образования лиц с отклонениями в здоровье и инвалидов повлияло принятие ООН Декларации о правах умственно отсталых лиц (1971 г.) и Декларации о правах инвалидов (1975 г.). Декларацией 1975 г. провозглашается равенство гражданских и политических прав инвалидов, право инвалидов на максимально равные возможности и способности, что ускорило бы процесс их интеграции в общество. Таким образом, уже в 70-е годы прошлого века в обществе рождается идея интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья в общество. В силу чего в образовательной политике ряда государств предпринимаются меры по внесению изменений в систему специального образования.

В Великобритании в 1983 г. вступил в силу Акт об образовании. В Акте был представлен широкий круг новых положений, среди которых обеспечение научных исследований и развитие системы специального образования. Настоящим документом местным органам образования вменялась обязанность интеграции детей с отклонениями в развитии в массовую школу. Правда, документ определял в качестве условий интеграции гарантированность защищенности образовательных интересов других детей. Результатом

интеграционных процессов в английском образовании к началу 1995 г. в Великобритании только 1 % учащихся обучался в специальных школах.

Высоким уровнем интеграции учащихся с проблемами развития в массовую школу характеризуется образование Швеции. В 1990-е гг. в Нидерландах начинается внедрение государственного проекта «Идем в школу вместе». Цель проекта заключалась в обеспечении психолого-педагогической помощи детям с отклонениями в развитии в условиях общеобразовательной школы [40].

В Японии движение за интегрированное обучение начинается в конце 1970-х гг., реальная реализация его идей происходит в 90-е гг. с реформированием системы специального образования. В школах открываются специальные (ресурсные) классы, предназначенные для детей с неглубокими нарушениями в развитии. Учащиеся посещали не только занятия в обычных классах, но и занимались в специальных классах (ресурсных классах) в соответствии со своими возможностями [10].

Сегодня в Российской Федерации для обучающихся с отклонениями в развитии сформирована целостная система специального образования, она включает в себя восемь видов специальных (коррекционных) образовательных учреждений. Кроме того, с 1998 г. для детей, ранее выведенных из общеобразовательных учреждений по состоянию здоровья, используется форма «надомного» обучения. В начале нового столетия в нашей стране открываются дошкольные образовательные учреждения компенсирующего вида и специализированные группы ДОУ общего типа, благодаря этому появляется возможность интеграции детей с отклонениями развития в среду своих сверстников. Однако процентный охват дошкольным образованием детей, имеющих отклонения в развитии, остается невысоким.

В конце прошлого столетия в России определенные изменения наблюдаются в системе специального образования, где имеет место некоторое уменьшение численности контингента. Данный факт связан с появлением специальных классов в общеобразовательных школах, педагоги которых осваивали методы работы с особой группой учащихся, заимствуя некоторые из них у педагогов коррекционных школ. В свою очередь появление специальных классов в общеобразовательных школах стало следствием перемен в законодательстве нашей страны. Произшедшие перемены были результатом не только процесса демократизации общественных отношений в нашей стране, но и следствием экономических трудностей, происходило сокращение затрат на обучение ребенка, имеющего отклонение в интеллектуальном развитии, за счет перевода его в массовую школу.

По-прежнему актуальным в нашей стране остается вопрос организации профессионального образования и обучения для лиц с ограниченными возможностями здоровья. Хотя в 90-е гг. прошлого века и начале нынешнего в системе профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья определенные изменения имели место, процент инвалидов, получивших возможность освоения программ профессионального образования, в России остается незначительным.

Большое влияние на эволюционные процессы в организации образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в мировом масштабе оказало принятие в 1993 г. Генеральной Ассамблеей ООН резолюции «Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов». В документе прослеживается история вопроса отношения к инвалидам в обществе, отмечается зависимость этих отношений от социально-экономических условий, подчеркивается уязвимость данной группы населения, численность которой постоянно растет. Формирование содержания «Стандартных правил обеспечения равных возможностей для инвалидов» осуществлялось на основе опыта, приобретенного в ходе проведения Десятилетия инвалидов Организации Объединенных Наций (1983–1992 гг.). Согласно п.15 стандартных правил, цель их принятия «заключается в обеспечении такого положения, при котором девочки, мальчики, мужчины и женщины, являющиеся инвалидами, как члены общества имели бы те же права и обязанности, что и другие лица»[35].

Обязанностью государств определяется принятие необходимых мер для устранения любых препятствий в достижении инвалидами равенства прав в сравнении с другими людьми. Генеральной Ассамблеей раскрывается сущность принципа равенства прав – «потребности всех без исключения индивидуумов имеют одинаково важное значение, что эти потребности должны служить основой планирования в обществе и что все средства следует использовать таким образом, чтобы каждый индивидуум имел равные возможности для участия в жизни общества» (п. 25). С постижением сущности принципа равенства образовательных прав с позиции гарантированного равенства включения человека в жизнь общества в конце прошлого столетия начинаются реформы в области образования лиц с ограниченными возможностями здоровья.

В рассматриваемом документе Генеральной Ассамблеи образование определяется одной из целевых областей достижения равных возможностей человеком. Принцип равенства в образовании заключается в том, чтобы образование инвалидов стало неотъемлемой частью всей системы общего об-

разования. Государственная политика в области образования должна обеспечить равные возможности обучения детей, молодежи и взрослых в получении начального, среднего и высшего образования в интегрированных структурах. Обозначенное требование к государствам членам Организации Объединенных Наций находит отражение в современной образовательной политике государств. Так, в 2001 г. в Японии Комитетом «Обеспечения специального, поддерживающего образования в настоящее время» была выдвинута идея отмены специальных школ и утверждение школы-общины, которые обеспечивали бы поддержку всем учащимся, в том числе с особыми образовательными потребностями [10].

В новом Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», вступившем в силу с 1 сентября 2013 г., во второй главе (пункт 2) указывается, что образование «подразделяется на общее образование, профессиональное образование, дополнительное образование и профессиональное обучение, обеспечивающие возможность реализации права на образование в течение всей жизни (непрерывное образование)». Данная формулировка отличается от формулировки относительно системы российского образования, которая была в предыдущем ФЗ «Об образовании в РФ», и определенным образом согласуется с идеями равенства прав в сфере образования, сформулированных резолюцией Генеральной Ассамблеи.

В стандартных правилах обеспечения для инвалидов равных возможностей в целевой области образования указывается на необходимость создания следующих условий: обеспечение услуг переводчиков и других надлежащих вспомогательных услуг; привлекать родительские группы и организации инвалидов. В резолюции Генеральной Ассамблеи ООН обозначается необходимость рассмотрения вопросов, связанных с образованием инвалидов, как составной части национального планирования в области образования, разработки учебных программ и организации учебного процесса. Важно отметить, что впервые поднимается вопрос о равенстве прав на образование независимо от степени инвалидности человека. Государства должны обеспечить доступ к образованию даже для детей, которые имеют самые тяжелые формы инвалидности.

Развитие и реализация нового видения образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья в мировом масштабе предполагает следование следующим пунктам, включенным в правило 6 стандартов «Образование»:

«а) иметь четко сформулированную политику, понимаемую и принимаемую на уровне школ и в более широких рамках общины;

b) обеспечить гибкость учебных программ, возможность вносить в них добавление и изменение;

c) предоставлять высококачественные учебные материалы, обеспечить на постоянной основе подготовку преподавателей и оказание им поддержки» [35].

При этом резолюция Генеральной Ассамблеи не исключает возможность сохранения системы специального образования глухих и слепоглухонемых.

Как уже указывалось в новом ФЗ «Об образовании в РФ» предлагается параллельное существование инклюзивного и специального образования, а наряду с уже разработанными и утвержденными стандартами общего образования начинается процедура создания и утверждения Стандартов специального образования. По мнению разработчиков, принятие данных стандартов должно стать гарантией для получения качественного образования детям с ограниченными возможностями психофизического развития. В качестве предмета стандартизации обозначены результаты образования детей на каждом уровне образования, структура и содержание образовательных программ, условия их реализации. В соответствии с разрабатываемыми стандартами российские дети, имеющие ограниченные возможности здоровья, должны получить цензовое образование, сравнимое с образованием их здоровых сверстников, находясь в их среде. В качестве обязательных условий, способных обеспечить решение данной задачи стандартами определяется психолого-педагогическое сопровождение ребенка и освоение педагогами специфики работы с данными детьми. Особенностью разрабатываемых Стандартов специального общего образования выступает вариативность моделей обучения (обучение в среде здоровых сверстников или в среде с сверстников, имеющих схожие проблемы здоровья). При втором варианте общего образования предполагается особое внимание к организации среды, которая должна обеспечить широкие возможности адаптации ребенка в общества. В качестве третьего варианта организации обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья Стандарты специального образования предлагают модель нецензового образования, ориентированного на обеспечения условий для обретения ребенком широкого жизненного опыта и социальных контактов в доступных для него пределах.

С целью развития в России уровня доступности профессионального образования разработаны и вводятся в действия новые требования к учреждениям высшего профессионального образования. Они предусматривают перемены образовательной среды вуза, которая должна стать доступной для студентов с ограниченными возможностями здоровья. Получает развитие идея инклюзии в

системе профессионального образования, с позиции которой обобщается предыдущий опыт обучения инвалидов, формируются новые принципы и технологии их обучения.

Разрабатываемые в России модели образования для лиц с нарушением развития актуализируют ценность зарубежного опыта. Данный опыт формировался в течение двух последних десятилетий в странах Европы и Америки. Так, в США существует два типа инклюзии: регулярное включение ребенка с ограниченными возможностями в образовательный процесс учреждения общего образования и частичное включение. При этом дополнительные и специализированные услуги (особенно, если они требуют специального оборудования) оказываются за пределами обычного класса. В этом случае специальное образование рассматривается как сервис, а не замена обычного образования.

Другой моделью включения лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательный процесс общеобразовательного учреждения является их участие в уроках физкультуры, занятиях искусством и т. п. (в большей степени данная модель относится к детям, имеющим большие отклонения в умственном развитии). Обучение таких детей математике ведется в классах, где собраны дети с аналогичными ограниченными возможностями.

В Соединенных Штатах сегодня трое из пяти обучающихся с ограниченными возможностями обучения проводят большую часть своего времени в общеобразовательном классе [1]. В Дании 99 % учащихся с диагнозом дислексия помещаются в общие классы образования [2].

Изменения в российском образовательном праве относительно обучения детей с ограниченными возможностями здоровья второго десятилетия XXI в. выстраиваются не только на изучении и анализе зарубежного опыта, тех дискуссий, которые имеют место по вопросам обучения детей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, но и на основе российского опыта. В 1997 г. была создана региональная организация инвалидов «Перспектива», объявившая своей миссией полное включение людей с инвалидностью во все сферы общественной жизни. Одним из назначений деятельности организации и ее партнеров становится продвижение идей инклюзивного образования в России. При активном участии организации «Перспектива» в общеобразовательных школах проводятся мероприятия, направленные на изменение отношений к людям, имеющим инвалидность, осуществляется подготовка преподавателей в области основ инклюзивного образования. В 2005 г. «Перспектива» при поддержке ЮнисеФ, USAID и Евросоюза начинает реализацию проекта по развитию инклюзивных школ в Москве и городах России.

Сегодня в России накоплен определенный опыт инклюзивного образования в работе с разными возрастными группами. В 2009 г. решением ученого совета Московского городского психолого-педагогического университета был создан Институт проблем инклюзивного образования, сотрудниками которого проделана большая работа по разработке учебно-методического материала для инклюзивного образования [45].

Зарубежный и отечественный опыт организации образовательной деятельности детей и молодежи с ограниченными возможностями здоровья в системе инклюзивного образования представляет новый виток в эволюционном развитии образования. И хотя вопрос перехода к инклюзивному образованию по-прежнему является темой для дискуссий между его сторонниками и противниками, современный мир является свидетелем больших перемен в государственной политике стран в отношении образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. В масштабах развития инклюзивного образования в дошкольных организациях, школах, учреждениях профессионального образования все более реальной становится идея непрерывного инклюзивного образования. Сегодня исторически необходимым становится разработка концептуального видения модели непрерывного инклюзивного образования, как условия реализации идеи социального равенства людей.

Идея расширения образовательного пространства, включения в него всех детей вне зависимости от разницы в способностях и возможностях, от их культурного и социального положения, все смелее входит в человеческое сознание. Известно, что первые специализированные школы для детей с нарушениями зрения и слуха были открыты еще в XVIII веке, но мы ограничимся рассмотрением относительно недавнего периода их развития. Ученые и специалисты, занимающиеся изучением проблем обучения детей с особенностями развития, историю современного периода их развития условно делят на следующие этапы:

– начало XX века – середина 60-х гг. – «медицинская модель» → сегрегация;

– середина 1960-х – середина 1980-х гг. – «модель нормализации» → интеграция;

– середина 1980-х гг. – настоящее время – «модель включения» → включение [19].

В 70–80-е гг. появились сомнения в правомерности сегрегации – «медицинской модели», которая просуществовала до 1965 г. Эта модель предполагает, что человек с особенностями развития – больной, ему необходим долговременный уход и лечение, которые лучше всего осуществлять в спе-

циальном учреждении. В ответ на отмеченное положение вещей стали раздаваться голоса с призывом реформировать всю систему, сделать ее более гуманной. В результате учреждений типа российских домов ребенка, в которые помещаются младенцы, оставленные родителями сразу после появления на свет, на Западе практически не осталось. Например, в Англии более 90% семей, в которых рождаются дети с отклонениями в развитии, воспитывают детей дома, остальных младенцев либо усыновляют, либо помещают в патронатные семьи.

В 1970-х гг. в Скандинавии появилось понятие «нормализация» как альтернатива «медицинской модели». Концепция нормализации заключала в себе новое, открывающее широкие перспективы представление о ребенке с особенностями развития и делала упор на воспитание его в духе культурных норм, принятых в том обществе, в котором он живет. Это понятие было принято в США и Канаде и стало катализатором формирования «паттернов культурно-нормативной жизни» тех, кто ранее был исключен из общества. С этим периодом связан процесс интеграции детей с особенностями развития в среду обычных сверстников. Интеграция в этом контексте обычно рассматривалась как процесс ассимиляции, требующий от человека принять нормы, характерные для доминирующей культуры и следовать им в своем поведении.

В 1980–1990 гг. проводятся исследования экономических затрат и результатов академической успеваемости и демонстрируются преимущества интегрированного образования в терминах выгоды, пользы, достижений. Отметим, что на Западе школы получают финансирование на детей с особыми потребностями, поэтому они даже заинтересованы в увеличении числа учащихся, официально зарегистрированных как инвалиды.

В некоторых странах уже сложился определенный консенсус относительно важности интеграции этой категории детей. Принципы инклюзивного обучения излагаются не только в научных журналах и монографиях, но и на страницах учебников, в практических руководствах для педагогов, социальных работников, медиков, других специалистов, а также для управленцев и политиков. Они приводят к пониманию того, что методические и организационные изменения, осуществляемые в интересах специфической категории детей, испытывающих трудности в учебе, при определенных условиях могут принести пользу всем детям. Практика также свидетельствует: включение детей с особыми потребностями в образовательную среду массовой школы, как правило, становится катализатором преобразований, ведущих к улучшению условий обучения всех.

Знакомство с зарубежными версиями интеграции, пришедшей на Запад более 30 лет тому назад, сразу позволило увидеть ряд внешне притягательных черт такого подхода к образованию детей с психофизическими нарушениями. Интеграция привлекла, прежде всего, родителей проблемных детей. Именно родители инициировали первые опыты обучения своих детей в массовых детских садах и школах. Родители поняли, что организация инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях общего типа способствует, во-первых, обучению детей в школах, расположенных по месту жительства, что позволяет создать условия для их проживания и воспитания в семье, во-вторых, обеспечению их возможности постоянного общения с другими детьми. Кроме того, все это способствует эффективному решению проблем социальной адаптации и интеграции детей в обществе. Шаг навстречу тому, кто в беде, кто очень зависим от окружающих, потому что ему не выжить без них, – это и есть суть инклюзии, т. е. суть культуры гуманного человечества.

Если на Западе обсуждение проблем специального обучения и интеграции ведется в рамках принятых там законодательных положений, то в России такого рода обсуждения до 2013 г. не имели под собой законодательной базы. На Западе давно существуют богатые традиции благотворительности, широкая сеть негосударственных специальных учреждений, финансовые льготы для филантропов. В России же традиция благотворительности была прервана еще в 1917 г., да и в настоящее время это еще слабое общественное движение, не стимулируемое финансовым законодательством. В странах Запада, благодаря постоянно проводимой государством через СМИ политике, в общественном сознании укоренилась идея равенства аномального человека с остальными членами социума, а в России, где для СМИ существовало негласное табу на проблемы инвалидов, только сейчас намечается перелом в общественном сознании. На Западе идеи образовательной интеграции возникают в контексте противостояния дискриминации по расовому, половому, национальному, политическому, религиозному, этническому и другим признакам. В России интеграция декларируется как необходимость гуманного отношения к инвалидам в ситуации резкого ухудшения жизни разных слоев и социальных групп населения, в обстановке перманентных национальных конфликтов [18].

Следовательно, интеграционные процессы приобрели признаки устойчивой тенденции развития на рубеже XX–XXI вв. Почему инклюзивные процессы вдруг (может быть, не вдруг) стали развиваться и в России? Здесь следует говорить не об одном, а о совокупности предпосылок. Первой из них

является стремление общества к гуманистическому развитию и появление по этой причине международных Конвенций и Актов, посвященных инклюзии как процессу цивилизационных изменений в образовании. Россия тоже поддерживает эти процессы, например, Саламанкскую декларацию (Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями – Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 г.), Дакарские концепции, рамочного действия (Дакар, Сенегал, 26–28 апреля 2000 г.). В США в 1990 гг. стали выходить публикации, посвященные: 1) проблеме самоорганизации родителей детей-инвалидов, 2) общественной активности взрослых инвалидов и тех, кто выступает в защиту их прав, за расширение жизненных шансов и против узко медицинского подхода к социальной защите и реабилитации. Эти работы сыграли роль катализатора общественной дискуссии относительно прав детей-инвалидов на обучение в условиях, которые способствовали бы их максимальной социальной интеграции.

Без ориентации нашего государства и института образования на данные мировые ценности инклюзивное образование вряд ли вышло бы из стадии отдельных точечных инноваций и практик. Сюда же можно отнести как предпосылку и родительские движения, общее повышение правовой грамотности родителей детей с ОВЗ. Развитие международного законодательства и, соответственно, отечественной нормативно-правовой базы также явились предпосылками («двигателем») продвижения инклюзивных процессов.

Следовательно, в России процессы, имеющие отношение к образовательной интеграции, стали отражением социально-экономических преобразований. Интеграционные процессы приобрели признаки устойчивой тенденции в начале 90-х гг. Это связано с начавшимися в стране тенденциями реформирования политических институтов, а также с демократическими преобразованиями в обществе. Первые инклюзивные образовательные учреждения появились в нашей стране в конце 80-х – начале 90-х годов. В Москве в 1990 г. по инициативе московского Центра лечебной педагогики и родительской общественной организации появилась школа инклюзивного образования «Ковчег» (№1321). В Санкт-Петербурге с 2006 г. на базе школы № 593 Невского района реализуется программа инклюзивного образования. Школа является победителем Национального приоритетного президентского проекта «Образование» 2006 г. Центр инклюзивного образования «Я слышу мир!» открылся в Гимназии №56 Петроградского района Санкт-Петербурга. На базе школы № 232 Адмиралтейского района реализуется социальный

проект «Подари свет». В рамках проекта проводятся еженедельные совместные творческие занятия для учащихся школы и слабовидящих детей [54].

Цель инклюзивного образования, как мы выяснили, – образование для всех и его гуманизация, а вытекающие из нее новые гуманистические подходы знаменуют переход от обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в специальных учреждениях закрытого типа к интегрированному образованию (инклюзии). *Содержательной целью* является не только создание условий для социальной реабилитации детей с особыми образовательными потребностями, но и совершенствование системы образования, формирование новой философии общества относительно гуманного отношения к детям, новых образовательных стандартов, внедрения интерактивных технологий, в частности, инклюзивного обучения.

В качестве *основных задач*, направленных на решение гуманистических замыслов содержания инклюзивного образования, можно выделить следующие:

- совершенствование нормативно-правового, научно-методического, финансово-экономического обеспечения, ориентированного на внедрение гуманистического содержания инклюзивного обучения;

- формирование государственных образовательных стандартов, образовательно-развивающей среды для детей с особыми образовательными потребностями путем обеспечения их (наряду с предметным) психолого-педагогическим, медико-социальным содержанием;

- обеспечение доступа к социальной среде в учебных помещениях, разработка и использование специального учебно-дидактического обеспечения, реабилитационных средств обучения;

- совершенствование системы подготовки и переподготовки педагогических кадров, создающих и работающих в гуманистических условиях инклюзивного обучения;

- привлечение родителей детей с особыми образовательными потребностями к участию в учебно-реабилитационном процессе с целью повышения его эффективности.

Поставленные задачи реализуются в нескольких направлениях. В первую очередь, инклюзивное образование может быть получено в образовательном учреждении общего типа, создавшем специальные условия для обучения детей с особыми потребностями. Гуманность дидактических подходов и содержания инклюзивного образования заключается также в том, что дети с ограниченными возможностями здоровья могут обучаться по индивидуальным учебным планам в специализированных классах общеобразова-

тельных школ или в условиях домашнего обучения, которое определяется в зависимости от состояния здоровья ребенка. Для детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью и множественными нарушениями здоровья возможно обучение в коррекционно-развивающих реабилитационных центрах.

Решение широкого круга новых задач инклюзивного образования требует перестройки, изменения и всей системы подготовки специалистов для сферы образования. Словом, инклюзия (интеграция) - это целый комплекс серьезных изменений: изменений во всей школьной системе, в ценностных установках, в понимании роли учителя, родителей и в педагогике вообще. Необходимость быстрой, гибкой, тонкой настройки и реагирования в межличностном взаимодействии предъявляет новые высокие требования к личностным характеристикам всех специалистов инклюзивного образования и их компетентности.

В России интеграция детей с отклонениями в развитии в массовые образовательные учреждения предусматривает специализированную коррекционную помощь и психологическую поддержку, задачами которых являются контроль за развитием ребенка, успешностью его обучения, оказание помощи в решении проблем адаптации в среде здоровых сверстников. Следовательно, в образовательном пространстве страны должна функционировать четко организованная и хорошо отлаженная инфраструктура специализированной коррекционной и психологической помощи детям с отклонениями в развитии, интегрированным в общеобразовательные учреждения.

Являясь ведущей тенденцией современного этапа развития системы специального образования, интеграция, как утверждают многие исследователи этого феномена, не должна подменять собой всю образовательную систему в целом. Это лишь один из подходов, которому предстоит существовать не монопольно, а наряду с другими – традиционными и инновационными. Интеграция не противопоставляется системе специального образования, а выступает как одна из альтернативных форм внутри системы. Интеграция – «детище» специальной педагогики, так как интегрированный в общеобразовательную среду ребенок остается под ее патронатом: он либо учится в специальном классе (группе) при массовом учреждении, либо обязательно получает коррекционную помощь, участь в обычном классе (группе). Можно считать, что интеграция сближает две образовательные системы – общую и специальную, делая проницаемыми границы между ними.

В последнее десятилетие Институт коррекционной педагогики РАО провел ряд исследований, направленных на разработку и экспериментальную ап-

робацию различных вариативных моделей интегрированного обучения детей с отклонениями в развитии (с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата) в ряде массовых дошкольных и школьных учреждений Москвы и Московской области. В них показано, что наиболее адекватными условиями для проведения целенаправленной работы по интеграции детей с отклонениями в развитии располагают комбинированные образовательные учреждения, т. е. учреждения, имеющие как обычные, так и специальные группы дошкольников – в детских садах и специальные классы – в школах.

Имеется множество отличающихся друг от друга эффективных моделей интеграции. Существуют различия в подходах к организации интеграционного обучения, способах формирования классного сообщества, методах преподавания, ролях помогающего персонала, принципах занятий ассистентов с учащимися с особыми потребностями, способах модификации программ обучения, подходах к коррекции и профилактике нежелательного поведения. Очевидно, что эффективно осуществлять интеграцию детей в этих условиях возможно только с учетом уровня развития каждого ребенка, выбирая полезную и возможную для него «долю» интеграции. Для этого и существуют различные модели интеграции: комбинированная интеграция, частичная интеграция, временная интеграция, полная интеграция [18].

В России образование для людей с ограниченными физическими возможностями многие десятилетия существовало (продолжает существовать и поныне) как специальное. В педагогических университетах России работают специальные научные школы коррекционной педагогики. В настоящее время, когда, во-первых, негативные экологические и социальные условия жизни приводят к возрастанию количества детей, требующих особых условий и технологий обучения, а, во-вторых, отечественное образование неуклонно коммерциализируется, превращается в сферу образовательных услуг и становится доступным отнюдь не для всех слоев населения, необходимо подумать о том, каким образом этот демократический принцип равноправия граждан в сфере образования может быть реализован.

В современных процессах модернизации, которые развернулись в отечественной школе, акцентируются идеи информатизации, стандартизации и, в частности, введение достаточно формализованного Единого государственного экзамена. Следует признать, что они ориентированы на задачу обеспечения равенства в образовании для всех, особенно для выпускников периферийных, сельских школ. Однако очевидна и негативная сторона этих мер: усреднение качества образования за счет снижения традиционно высокой планки, задаваемой средней и высшей школой России.

Смысл современного понятия «инклюзивное образование», как известно, состоит в идее совместного обучения здоровых детей и инвалидов. Для ее реализации необходима толерантность особого рода, которая может быть достигнута лишь планомерной системой нравственного воспитания подрастающего поколения. Такая система может быть реализована профессионалом, образованным современным учителем, владеющим не только медицинским и педагогическим инструментарием, но еще и обладающим широким спектром собственно гуманитарной образованности.

Мы рассматриваем развитие интегрированного образования как одно из наиболее важных и перспективных направлений совершенствования системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Организация обучения таких детей в образовательных учреждениях общего типа, расположенных, как правило, по месту жительства ребенка и его родителей, позволяет избежать помещения детей на длительный срок в интернатное учреждение (правда, их становится все меньше и меньше), создать условия для их проживания и воспитания в семье, обеспечить их постоянное общение с нормально развивающимися детьми и, таким образом, способствует эффективному решению проблем их социальной адаптации и интеграции в общество.

Оптимальным вариантом является сохранение и совершенствование существующей сети коррекционных образовательных учреждений с параллельным развитием интегрированного образования. При этом коррекционные учреждения могут выполнять функции учебно-методических центров, оказывающих методическую помощь педагогическим работникам образовательных учреждений общего типа, психолого-педагогическую помощь обучающимся и их родителям. Важными аспектами деятельности по обучению и социализации детей с недостатками в физическом и психическом развитии являются также формирование в обществе толерантного отношения к детям этой категории, популяризация идей обеспечения равных прав этих детей на получение образования, развития интегрированного образования.

Следовательно, идея инклюзивного обучения родилась из насущной потребности обеспечить возможность детям с проблемами в развитии интегрироваться в социум. К примеру, в наших специальных школах для детей с умственной отсталостью учащимся создают условия для наиболее оптимального психического развития с учетом их потенциальных возможностей. Но, обучаясь в специальной школе, дети после ее окончания обнаруживают острую социальную неприспособленность. Попытка преодолеть эту непри-

способленность вызвала к жизни новую – инклюзивную форму обучения. В начале 90-х гг. интеграционные процессы в области образования в России приобрели признаки устойчивой тенденции. Эти процессы привлекли внимание, прежде всего, родителей проблемных детей, которые инициировали первые опыты обучения своих детей в массовых детских садах и школах.

В последние годы в России достаточно активно развивается процесс интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду вместе с нормально развивающимися сверстниками. Существуют различные модели интеграции. Первая, более распространенная в России, предполагает обучение детей с нарушениями развития в коррекционных классах при общеобразовательных учреждениях. Сегодня в таких классах обучается более 160 тыс. детей, из них около 28 тыс. умственно отсталых детей, более 122 тыс. детей с задержкой психического развития, более 10 тыс. детей с физическими недостатками. Другим вариантом интегрированного образования является обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в одном классе с детьми, не имеющими нарушений развития [22].

В Казахстане в 2012 году работало 58 психолого-медико-педагогических консультаций, финансируемых местными бюджетами. Согласно нормативам, таких организаций в республике должно быть 80. Методическое руководство данными консультациями закреплено за Республиканской психолого-медико-педагогической консультацией, расположенной в Алматы.

По состоянию на 01.01.2012 г. в РК зарегистрировано 151 216 детей с ограниченными возможностями, что составляет 3,1% от всего детского населения страны. По данным Республиканской психолого-медико-педагогической консультации в специальных (коррекционных) дошкольных и школьных организациях образования и специальных классах (группах) при организациях образования обучалось и воспитывалось – 20 912 детей или 13,8% от общего числа детей с ограниченными возможностями. В общеобразовательных школах, специальных классах, на дому, в профшколах и колледжах 2011 году были охвачены обучением 111 405 детей с ограниченными возможностями школьного возраста [http://ria.ru/disabled_know/20130830/959635715.htm].

Согласно Государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2011 – 2020 годы, планируется к 2020 году увеличить до 70% долю школ, создавших условия для инклюзивного образования от их общего количества. В 2009 году неправительственными организациями республики была проведена Акция «Инклюзивному образованию – ДА!» для привлечения внимания к проблеме нарушения прав детей в доступе к общему образованию. В результате были выделены средства из местного бюджета для продолжения

пилотной программы по обучению детей с ограниченными возможностями в учебных заведениях г. Астаны и включению дополнительных экспериментальных школ в поддержку государственной программы «Дети Казахстана» на 2007-2011 гг. и «Закона об образовании» на 2005-2011 гг.

С 2011 года по настоящее время в регионах республики работает программа Круглых столов по теме «Инклюзивное образование: международная практика и пути реализации в Казахстане» для руководителей системы общего среднего образования. В текущий период реализован Интернет-проект на базе сайта www.inclusion.kz в рамках информационной поддержке заинтересованных сторон в развитии инклюзивного образования в Казахстане.

В настоящее время развитие интегрированного образования рассматривается как одно из наиболее важных и перспективных направлений совершенствования системы образования. Организация обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях общего типа, расположенных, как правило, по месту жительства ребенка и его родителей, позволяет избежать помещения таких детей на длительный срок в интернатное учреждение, создать условия для проживания и воспитания в семье, обеспечить их постоянное общение с нормально развивающимися детьми. Все это способствует эффективному решению проблем их социальной адаптации и интеграции в общество.

Социальные условия и условия образования должны быть направлены на то, чтобы бытие человека с ограниченными возможностями стало максимально самостоятельным, независимым, а сам человек, занимая активную и ответственную жизненную позицию, – равноправным членом общества, реализующим себя в этом обществе. Концепция *самостоятельного и независимого образа жизни* лиц с ограниченными возможностями определяет сегодня подходы к формированию целей и содержания инклюзивного образования. Концепция инклюзивного образования является неотъемлемой частью фундаментального гуманистического принципа равенства образовательных возможностей людей. Концепция инклюзии – это целостный подход к решению многих из человеческих проблем. Все идет от убеждения, что все дети должны посещать школы, независимо от их культурного и социального уровня и от их способностей и возможностей. Мы должны сосредоточиться на обеспечении равного формального доступа ко всем типам образования. ЮНЕСКО определяет инклюзию как «процесс обращения и реагирования на разнообразие потребностей всех обучающихся через увеличение участия в обучении, культурах и сообществах и сокращении отказа от поступления в школы и исключения из них». «Это приведет к изменениям и модификации

подхода, к структуре в содержании, к общему видению, которое коснется всех детей определенного возраста, и к убеждению, что это является ответственностью системы обучать всех детей» [19].

Объективной является дифференциация инклюзивного образования, которое различно по содержанию, направленности, целям и методикам обучения в зависимости от особенностей развития детей, состояния их здоровья и вытекающих из них разноуровневых образовательных потребностей.

Как видим, концепция инклюзивного образования предполагает применение разнообразных подходов, разработку и использование соответствующих учебных планов и образовательных программ, но его цели – качество и результат – достигаются, прежде всего, путем создания общей гуманистической образовательной атмосферы, необходимых условий всем детям без исключения, включая детей с ОВЗ. При этом обучаться эти дети должны не изолированно, а интегрируясь в обществе гуманных отношений (именно во включенности личности в социум – главный смысл инклюзии). В педагогическом отношении наиболее подходящим здесь является именно термин «гуманное обучение», имеющее в своей основе принцип гуманизма, когда речь идет о характере самых доброжелательных отношений субъекта обучения (педагога) к объекту (ученику). Что касается гуманистических отношений, по нашему мнению, «это особый вид отношений, в качестве субъектов которых могут выступать коллективы..., но непосредственным субъектом гуманистических отношений является личность человека» [30]. Родовым понятием данной парадигмы является понятие гуманотворчество – «особый способ самоактуализации личности путем гуманотворческой деятельности, т. е. деятельности, обладающей выраженным гуманистическим смыслом, направленной на творение блага другим людям и основанной на последовательной реализации творческого потенциала личности» [29].

Концепция инклюзивного образования предполагает также создание атмосферы гуманистических взаимоотношений между участниками образовательного процесса, организацию благоприятного коррекционно-развивающего учебного процесса, наличие квалифицированных специалистов и их совместной деятельности с учителем класса. Работа одного учителя заменяется командной работой. Команда, работающая с ребенком, состоит из координатора, учителя общего образования, специального педагога, родителя. Родители становятся активными членами команды и работают наравне с преподавательским составом над составлением, осуществлением и мониторингом индивидуальной образовательной траектории ребенка.

Только ансамблевая работа учителя, воспитателя с психологом, логопедом, дефектологом, социальным педагогом, психофизиологом, медицинскими работниками, родителями обеспечит успешное и эффективное ее решение [20].

Следующая концептуальная идея о том, что инклюзивное образование – это и есть процесс развития общего образования, также является гуманной, так как этот процесс в данном случае подразумевает доступность образования для всех в плане приспособления системы к различным нуждам детей, в том числе и детей с особыми потребностями. Достижение этого связано с обеспечением соответствия образовательной среды, технологий образовательного процесса потребностям социального развития конкретного ребенка на той или иной стадии развития. Преобразование образования в инклюзивное образование требует коллективного мышления и действия в отношении социальной справедливости с учетом потенциала обучения каждого учащегося. Поэтому необходимо разработать новые гуманитарные технологии взаимодействия, которые научили бы слушать и принимать различные позиции разных по профилю специалистов, действовать согласованно и эффективно в интересах ребенка не разово, а долговременно, быть ответственными и согласованными в отстаивании интересов учащихся, освоить новые принципы профессиональной коммуникации.

Изучение концепции развития инклюзивного образования показало, что в ранних инициативах, направленных на обеспечение образования для всех, удовлетворение специальных потребностей выглядело скорее как символический принцип. Однако со временем инклюзивный подход стал рассматриваться как основополагающий принцип всего содержания «Образования для всех». Таким образом, вместо концепции интеграции, т. е. создания специальных условий для детей с особыми потребностями в рамках существующей системы, без изменения самой системы, мы видим зарождение гуманистической концепции целостного содержания инклюзивного образования, основной целью которой является реструктуризация школ в соответствии с потребностями всех учеников.

Поскольку внедрение модели «нормализации» приводит к давлению на общество с целью изменения его отношения, хотя это и делается в рамках защиты прав и интересов детей, а также к давлению на самого ребенка, чтобы побудить его учиться и мобилизовать силы, то постепенно эта концепция стала тоже представляться не вполне совершенной. Она по существу предполагала, что ребенок должен быть готов для принятия его школой и обществом. Однако меняться быстро общество неспособно, и при таких условиях можно говорить только о физической составляющей интеграции и отсутст-

вии социальной составляющей. Кроме того, как подчеркивают некоторые исследователи, нормализация не предполагает учета широкого спектра индивидуальных отличий, существующих в обществе. К тому же, неизбежно возникает вопрос, что есть «норма», и какова ценность программ, обеспечивающих согласованность по отношению к некоторым заранее определенным нормам поведения.

Включение, напротив, предполагает сохранение относительной автономии каждой группы. Тогда представления и стиль поведения, свойственные традиционно доминирующей группе, должны модифицироваться таким образом, чтобы допускать плюрализм обычаев и мнений.

В основе «модели включения» лежит следующее положение: человек не обязан быть «готовым» (т. е. его надо готовить), для того чтобы участвовать в жизни семьи, учиться в школе, работать.

Внедрение этой модели предполагает: развитие способностей ребенка; признание того, что нормальное развитие не является «нормой»; компенсация особых потребностей; создание системы поддержки; функциональный подход к лечению и обучению; участие родителей в лечении и обучении их детей [19].

Особенно важно, что на Западе идеи образовательной интеграции возникают в контексте противостояния дискриминации по расовому, половому, национальному, политическому, религиозному, этническому и другим признакам. В России же интеграция декларируется как необходимость гуманного отношения к инвалидам в ситуации резкого ухудшения жизни разных слоев и социальных групп населения, в обстановке перманентных национальных конфликтов.

На наш взгляд, особенно аргументированными и доказательными являются мысли Н. Н. Малофеева и Н. Д. Шматко о том, что «для отечественной системы специального образования нужна особая концепция интегрированного обучения, учитывающая «российский фактор».

Надо иметь в виду, что «российский фактор» – это не только особые экономические и социокультурные условия, но и не имеющие западных аналогов научные разработки. Речь идет о комплексных программах ранней (с первых месяцев жизни) медико-психолого-педагогической коррекции нарушенных функций, позволяющей вывести ребенка с проблемами на такой уровень психофизического развития, который дает ему возможность максимально рано влиться в общеобразовательную среду. Интеграция через раннюю коррекцию – первый и самый главный принцип российской концепции интегрированного обучения.

«Следует подчеркнуть, – пишут они, – что интеграция детей с отклонениями в развитии в массовые образовательные учреждения предусматривает специализированную коррекционную помощь и психологическую поддержку, задачами которых являются контроль за развитием ребенка, успешностью его обучения, оказание помощи в решении проблем адаптации в среде здоровых сверстников. Следовательно, в образовательном пространстве страны должна функционировать четко организованная и хорошо отлаженная инфраструктура специализированной коррекционной и психологической помощи детям с отклонениями в развитии, интегрированным в общеобразовательные учреждения. Итак, второй принцип отечественной концепции интегрированного обучения – обязательный коррекционный блок, функционирующий параллельно с общеобразовательным.

Следует подчеркнуть, что не для всех детей с ограниченными возможностями здоровья интегрированное обучение предпочтительнее специального. Об этом свидетельствует как западная статистика, так и наш отечественный опыт. Интеграция ни в коем случае не может и не должна быть тотальной. Интегрированное обучение может быть показано лишь той части детей, уровень психофизического развития которых соответствует или близок возрастной норме. Отсюда возникает проблема обоснованного отбора детей для интегрированного обучения. Третий принцип российской концепции – дифференцированные показания к интегрированному обучению» [24].

Исследования института коррекционной педагогики РАО показали, что при решении вопроса об интеграции ребенка с отклонением в развитии в образовательную среду нормально развивающихся детей следует учитывать ряд показателей, которые условно можно разделить на «внутренние» и «внешние». К внешним показателям относится система условий, в которых должно происходить обучение и развитие ребенка, к внутренним – уровень его психофизического и речевого развития.

К внешним условиям, которые обеспечивают эффективную интеграцию детей с особыми образовательными потребностями, относятся:

а) раннее выявление нарушений (на первом году жизни) и проведение коррекционной работы с первых месяцев жизни, так как в этом случае можно достичь принципиально иных результатов в развитии ребенка, которые позволят ему обучаться в массовом учреждении;

б) желание родителей обучать ребенка вместе со здоровыми детьми и их стремление и готовность реально помогать своему ребенку в процессе его обучения;

с) наличие возможности оказывать интегрированному ребенку эффективную квалифицированную коррекционную помощь;

д) создание условий для реализации вариативных моделей интегрированного обучения.

К «внутренним» показателям относятся:

а) уровень психофизического и речевого развития, соответствующий возрастной норме или близкий к ней;

б) возможность овладения общим образовательным стандартом в предусмотренные для нормально развивающихся детей сроки;

с) психологическая готовность к интегрированному обучению.

Эффективное интегрированное обучение возможно лишь при условии специальной подготовки и переподготовки кадров как педагогов общеобразовательных, так и специальных (коррекционных) учреждений. Целью такой подготовки является овладение учителями массовых школ и детских садов дефектологическими знаниями и специальными педагогическими технологиями, которые обеспечат возможность квалифицированного обучения детей с отклонениями в развитии. Учителя-дефектологи должны быть специально подготовлены к оказанию коррекционной помощи в новых условиях, т. е. в условиях интегрированного обучения [24].

Таким образом, выявляется то, что отечественной наукой создаются достаточно оригинальные концепции интегрированного обучения детей с отклонениями в развитии, разрабатываются вариативные модели интеграции. Одновременно выявлено и то, что интегрированное обучение эффективно лишь для части детей с отклонениями в развитии, показана необходимость оперативной разработки правовой базы процесса интеграции, целенаправленной подготовки и переподготовки кадров специалистов. Признание интеграции как одной из ведущих тенденций современного этапа в развитии отечественной системы специального образования ни в коей мере не означает, подчеркивают и ученые, и практики, необходимость свертывания системы дифференцированного обучения разных категорий детей. Исследования показали, что эффективная интеграция возможна лишь в условиях постоянного совершенствования систем массового и специального образования.

1.2. Семантико-терминологический анализ понятия «инклюзивное образование»

В условиях становления в России социального государства, демократизации общественных отношений зарождается идея инклюзивного образования как наиболее приемлемой формы достижения равенства в сфере образования. Термин «инклюзия» входит в пространство России как новый код социального равенства. Инклюзия понимается как включение в общеобразовательный процесс всех детей независимо от их половой, этнической и религиозной принадлежности, состояния их физического и психического здоровья, уровня их развития, социально-экономического статуса родителей и т. п.

Согласно Закону «Об образовании в Российской Федерации» «инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [49]. Инклюзивное образование – заданная перспектива развития всех уровней образования нашей страны, новое явление в его системе. С включением термина «инклюзивное образование» в правовой документ он становится юридическим термином, что определяет необходимость обстоятельного и полного исследования самого термина и понятия, которое им выражено.

Понятийно-терминологический анализ обеспечивает глубинное постижение любого социального явления, его правового статуса. Выявление значения и смысла понятия позволяет раскрыть его сущность и содержание, дать толкование отраженным в нем социальным новообразованиям. Любые новообразования, зарождающиеся в сфере обучения и воспитания, являются следствием перемен, происходящих обществе, они исторически предопределены закономерностями социокультурного развития мира.

Толкование термина «инклюзивное образование» предполагает представление его значения в виде набора семантических компонентов. Компонентный анализ представляет актуальный метод исследования в лингвистике, его идеи разрабатывались в трудах европейских и американских лингвистов (А. Греймас, Дж. Лайонз, Ю. Найда, Б. Поттье). Однако возможности данного метода в исследовании отношения языка к действительности позволяют использовать его в постижении педагогических новообразований на основе компонентного анализа понятий, в которых они представлены в научной литературе или нормативных документах.

Компонентный анализ значений – это иерархически упорядоченный анализ структуры значения, благодаря которому основная единица лексико-семантического уровня языка раскладывается на более мелкие элементы, из которых и конструируется данное значение. Содержание лексических

значений слов создают семы (от греч. σῆμα – знак). Сема – это минимальная, предельная единица плана содержания. Семы соотносятся с признаками, образующими содержание понятия. Признаки понятий отражают признаки явлений реальной действительности. В процедуре компонентного анализа выделяют несколько этапов, благодаря которым можно осуществить семантическое описание понятия «инклюзивное образование». Названный термин является новым в педагогической терминологии. Введение новой терминологии требует установления определенности смысла и предметного значения, истинности высказываний, выраженных объектной стороной языка. Это определяет актуальность применения логико-семантического анализа в изучении инклюзивного образования как нового явления в образовательном пространстве России.

Семантический анализ понятия «инклюзивное образование» включает определение признаков реальной действительности, в совокупном единстве которых формируется его содержание. Понятие «инклюзивное» имеет общее прототипическое значение и обозначает явление, связанное с включением кого-либо, чего-либо в какое-то множество. Понятие происходит от латинского «*inclusivus*» – «включительный», от *includere* (заключать, включать). В лингвистике термин «инклюзивное» выражает включенность адресата речи в значение местоимения первого лица множественного числа в отличие от эксклюзивного личного местоимения.

В физике термин применяется к эксперименту, в котором исследуются характеристики лишь части образовавшихся вторичных частиц реакции независимо от числа и типа других вторичных частиц, например, «инклюзивное сечение реакции».

В педагогической теории и практике данный термин обозначает совместное обучение, доступность качественного образования для здоровых и имеющих ограниченные возможности здоровья детей.

Антонимом понятию «инклюзия» является «эксклюзия» (от лат. *exclusio* – исключение). Термин «социальная эксклюзия» означает исключение человека из общества.

Семантический анализ понятия «инклюзивное образование» строится на анализе семантически однородных единиц, поиске соответствующих видовых понятий. Семантически однородными единицами являются инклюзия, интеграция, десегрегация (сегрегация). Интеграция (от лат. *integratio* – соединение, восстановление) – есть объединение неких частей в единое целое. Термин применяется в самых разнообразных видах деятельности: научной, общественно-политической, социальной. В системе образования интеграция

означает возможность минимально ограничивающей альтернативы для детей, подростков, молодежи с проблемами в развитии – обучение их или в специальном образовательном учреждении или в образовательном учреждении общего вида, например, в учреждениях общего среднего образования (Н. М. Назарова, М. И. Никитина). В письме Министерства образования и науки РФ № АФ-150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами» от 18 апреля 2008 г. развитие интегрированного образования рассматривается как одно из наиболее важных и перспективных направлений совершенствования системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Интегративное образование рассматривается как возможность постоянного общения детей с ограниченными возможностями здоровья с нормально развивающимися сверстниками. Его предназначение в создании условий для эффективной социальной адаптации и интеграции в общество обучающихся, с ограниченными возможностями здоровья.

Сегрегация (от лат. *segregatio* – отделение) – понятие, обозначающее принудительное отделение определенных социальных групп на основании некоего признака (расовой, религиозной или гендерной принадлежности, статуса и т. п.). Десегрегация – отмена, отказ от сегрегации. В сферу образования данный термин проникает в связи с событиями конца 50-х – 60-х гг. в США, где развивается массовое движение против дискриминации чернокожего населения, в обществе разворачивается борьба за десегрегацию школ для американских детей, за право совместного обучения детей, имеющих разный цвет кожи.

Основой для объединения понятий «инклюзия», «интеграция», «десегрегация» в одну лексическую микросистему является тот факт, что в них отражены явления, представляющие новый подход к вопросу образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. Пересмотр существующих ранее форм организации обучения детей, имеющих отклонения в физическом и психическом развитии, связан с важнейшей тенденцией социальной жизни – изменением понимания инвалидности. В принятых Генеральной Ассамблеей ООН «Стандартных правилах обеспечения равных возможностей для инвалидов» (1993 г.) записано следующее: «термин «инвалидность» включает в себя значительное число различных функциональных ограничений, которые встречаются среди населения во всех странах мира». В качестве причин инвалидности называются физические, умственные или сенсорные дефекты, состояния здоровья или психические заболевания (п. 15).

В международном документе рассматривается и вопрос использования термина «инвалидность», отмечается тот факт, что «многие представители организаций инвалидов и специалисты в области инвалидности резко высказывались против используемой в то время терминологии» (п. 19) [35]. В Европе и Америке еще в середине прошлого столетия происходит осмысление феномена инвалидности, отказ от терминов «слепой», «глухой» и т. п. как ярлыков, которые становятся причиной изоляции человека в обществе. В обществе происходит пересмотр содержания понятия «инвалид», уменьшается численность лиц, относимых к данной категории. Согласно Генеральной Ассамблее, «терминология, используемая в настоящее время, признает необходимость рассмотрения как индивидуальных потребностей (реабилитация, предоставление технических средств и т. д.), так и недостатков, характерных для общества (различные препятствия для участия в жизни общества)» (п. 21) [35]. В обществе формируются новые нормы, они призваны обеспечить эффективную адаптацию инвалида в социальную жизнь. Высокий уровень адаптированности инвалида в социум не позволяет применять данный термин к лицам, чья сохранность интеллекта, не смотря на другие отклонения в развитии не мешает им быть активным членом общества. Включение человека с ограниченными возможностями здоровья в социальную деятельность зависит от его образования. В этой связи развитие системы образования лиц с ограниченными возможностями здоровья приобретает особую важность.

Осмысление новых подходов к организации образования инвалидов не возможно без понимания уже существующих и апробированных историей форм обучения лиц с ограниченными возможностями физического и психического здоровья.

Понятийно-терминологический (семантический) анализ позволяет выделить в качестве еще одной семантически однородной единицы понятия «инклюзивное образование» понятие «специальное образование». Общим родовым признаком, формирующим содержание понятий «инклюзивное образование», «специальное образование» становится их применение к детям с особенностями психического и физического развития. Понятие «специальное образование» означает процесс обучения и воспитания детей «с особенностями психофизического развития, осуществляемый в различных образовательных структурах и обеспечивающий общее образование, коррекционные услуги, социальную адаптацию и интеграцию в обществе» [9].

Благодаря выделению понятий «инклюзивное образование», «интегративное образование», «десегрегация в образовании», «специальное образо-

вание» по определенному интегральному смысловому признаку в одну лексическую микросистему формируется семантическое поле понятия «инклюзивное образование». (Семантическое поле – это группировка слов по близости значений). В современной международной практике понятие «инклюзивное образование» заменяет термин «интегрированное образование», последний применялся только к детям с особенностями психофизического развития. В то время как термин «инклюзивное образование» относится ко всем детям без каких-либо исключений. Инклюзия, в отличие от интеграции, не означает возвращение кого-либо назад. Инклюзия – это включение индивида или группы в более широкое сообщество с целью приобщения к определенному действию или культурному процессу. Инклюзия в образовании одинаково необходима для всех участников образовательного взаимодействия. Инклюзивное образование – перспективная модель социализации в обществе, ориентированном на достижения высокого уровня социальной защищенности каждого. Идеи интегративного и инклюзивного образования тесным образом связаны с «социальной моделью инвалидности», которая приходит на смену «медицинской модели инвалидности». Согласно «медицинской модели» лицо, имеющее инвалидность, рассматривается как человек, который нуждается во врачебной помощи. «Социальная модель инвалидности» утверждает, что инвалидность не есть индивидуальная проблема, необходимы условия, позволяющие снять данную проблему и устранить барьеры, мешающие инвалиду быть равным с не инвалидом, в том числе в праве на образование.

Видовое отличие термина «инклюзивное образование» раскрывается на основе его принципов, закрепленных в международных документах. Среди которых: Всемирная декларация об образовании для всех – удовлетворение базовых образовательных потребностей (Всемирная конференция по образованию для всех, Джомтьен, Таиланд, 1990); Саламанкская декларация о принципах, политике и практических действиях в сфере образования лиц с особыми потребностями (Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями, Саламанка, Испания, 1994); Дакарские Рамки действий. Образование для всех: выполнение наших общих обязательств (Всемирный форум по образованию, Дакар, Сенегал, 2000) и др.

Опираясь на работы в области педагогики, в том числе специальной педагогики, можно выделить в содержании понятий «интегрированное образование», «инклюзивное образование», «специальное образование» следующие общие признаки: относятся к организации образования лиц, с особенностями психофизического развития; служат целям адаптации, социализации

их в обществе. Однако компонентный анализ как один из способов понятийно-терминологического анализа понятия включает выявление дифференциальных различающих значений и параметров для дифференциации. В уже приведенном выше сравнении терминов «интегрированное образование» и «инклюзивное образование» были выделены существенные различия между ними с точки зрения их отношения (первый термин относится только к лицам с ограниченными возможностями, второй ко всем участникам образовательного процесса). Различающим значением является и предназначение обозначаемых моделей образования: первая предназначена для социализации через интеграцию в образовательном взаимодействии детей с ограниченными возможностями здоровья, вторая ориентирована на всех участников образовательного процесса, независимо от психофизического состояния.

Видовые признаки, дифференцирующие значение понятия «инклюзивное образование», могут быть представлены рядом требований, которые предъявляются к данному типу организации образования: все дети с самого начала должны быть включены в образовательную и социальную жизнь образовательного учреждения по месту жительства; инклюзивное образовательное учреждение способно удовлетворить потребности каждого обучающегося; все дети обеспечены поддержкой, благодаря которой они могут стать успешными, ощущать свою безопасность и уместность.

С позиции идей инклюзивного образования все дети разные и все равны в правах. Постигание данного равенства ребенком происходит в процессе совместного взаимодействия, начиная с первых ступеней образования. Создание социальной ситуации совместного обучения – одно из условий формирования в российском обществе нового отношения к инвалидам. В совместном обучении подрастающее поколение приобретает опыт взаимодействия со сверстниками, имеющими особенности психофизического развития. В освоении данного опыта формируются социально значимые качества личности – толерантность, доброжелательность, добродетельность. Реализация модели инклюзивного образования в учебных учреждениях – перспективный путь движения нашей страны к гражданскому обществу, социальному государству.

Для выявления правового статуса педагогических явлений, отраженных в исследуемых понятиях, необходим понятийно-терминологический анализ нормативных актов, регламентирующих деятельность в сфере образования. В новом Федеральном законе «Об образовании в РФ» присутствует понятие «инклюзивное образование», но не применяется термин «интегрированное образование», что дает возможность принять утверждение о том, что проис-

ходящая смена терминов – свидетельство нового видения модели образования лиц с особенностями психофизического развития. Однако письмо Министерства образования и науки Российской Федерации № ИР-535/07 «О коррекционном и инклюзивном образовании детей» от 7 июня 2013 г. не разводит дифференциацию значений данных понятий. Здесь термины вводятся в текст в едином смысловом значении. В письме приводятся следующие строчки: «инклюзивное (интегрированное) образование детей-инвалидов не должно становиться самоцелью, тем более приобретать формальный характер – инклюзия (интеграция)» [49].

Исследование законности инклюзии в системе российского образования включает более детальное рассмотрение отдельных статей Закона «Об образовании в РФ» на предмет сравнения юридического статуса других терминов, выделенных выше в целях построения семантического поля понятия «инклюзивное образование». В новом Федеральном законе «Об образовании в РФ» по сравнению с ФЗ «Об образовании в РФ» от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ есть некоторые изменения относительно введения в статьи закона термина «специальное образование». Например, если в п. 4. ст. 12 Закона «Об образовании в РФ», утратившего силу с 1 сентября 2013 г., среди перечисляемых типов образовательных учреждений названы специальные (коррекционные) образовательные учреждения, то в новом Законе «Об образовании в РФ» данный тип образовательных учреждений в системе российского образования не обозначен. Это можно объяснить ориентацией государственной политики в области образования на развитие тенденции его демократизации и построением в России равно доступной системы общего образования, которую согласно Федеральному закону образуют дошкольное, начальное, основное, среднее (полное) образование.

Анализ статей нового ФЗ «Об образовании в РФ» показывает, что в будущей перспективе намечается параллельность существования и развития в России инклюзивного и специального образования. Статья 79 Закона определяет условия обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. Согласно п. 4 данной статьи «образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано как совместно с другими обучающимися» (инклюзивное образование), «так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность» (специальное образование). Право выбора формы обучения ребенка остается за родителями. Однако закон предполагает, что при сложных нарушениях психофизического развития ребенок должен обучаться в специальных условиях.

Содержание статьи 79 ФЗ «Об образовании в РФ» позволяет выделить в качестве параметра для дифференциации понятий «инклюзивное образование» и «специальное образование» организационную форму обучения детей с особенностями психофизического различия. Она отражена в формулировках: «совместно с другими обучающимися»; «в отдельных классах, группах или в отдельных организациях». В дополнение к вышеназванным общеродовым признакам инклюзивного и специального образования новый Закон дает возможность выделить следующие:

- создают необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья;

- обеспечивают оказание ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения;

- в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности.

Применение метода исследования, разработанного лингвистами, для постижения сущности понятия «инклюзивное образование», позволяет выяснить суть вводимых новообразований в обучение лиц с особенностями психофизического развития. Два проведенных этапа компонентного анализа помогают раскрыть общее и различное в значении понятий, используемых в ракурсе проблемы организации образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья. Предполагаемые законодательством модели их обучения можно оценивать как одно из направлений развития идеи десегрегации в образовании XXI в., как путь создания условий перехода к «социальной модели инвалидности», где аспект сдвигается с дефектов и физиологических отличий детей, на те условия, которые могут быть изменены для предоставления равных возможностей в образовании с учетом образовательных потребностей ребенка.

Третий этап компонентного анализа включает в себя проверку результатов осуществленного анализа. В свое время один из приемов проверки был предложен Т. П. Ломтевым [23]. Суть аналитических действий сходится в следующем: понятийно-терминологический анализ проведен правильно, если сумма выделенных в результате компонентного анализа сем равна значению проанализированного слова. Семы – это элементарные отражения в языке различных сторон и свойств обозначаемых предметов и явлений действительности. Анализ понятия «инклюзивное образование» через анализ объединяемых им элементов, представляющих различные стороны и свойст-

ва, позволяет увидеть суть отражаемого им социального явления. В постижении названного понятия происходит глубокое понимание диалектики возникновения и развития выстраиваемого в педагогической реальности новообразования.

Анализ рассмотренных выше нормативных актов, литературных источников по вопросам инклюзивного образования помогает выделить следующие составляющие его значение семьи: *образование + без дискриминации + качественное + доступное для лиц с ограниченными возможностями здоровья + в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности + организованное совместно с другими обучающимися*. Однако выделенный компонентный состав понятия «инклюзивного образования» в большей мере раскрывает его юридический статус соответственно образовательной политики современной России. В то время как с позиции современной педагогической теории и практики нельзя до конца раскрыть суть инклюзивного образования, не представив информацию обо всех его семантических параметрах (признаках). Одним из параметров является признак «назначения». Как уже указывалось выше, назначение инклюзивного образования – в удовлетворении потребности и обеспечении поддержки всем обучающимся. Инклюзия в образовании – необходимая составляющая социализация каждого участника образовательного процесса, не исключая педагогов и родителей. В уточнении сущности инклюзивного образования необходимо обратиться к Федеральным государственным стандартам дошкольного, начального, основного, среднего (полного) образования; письму Министерства образования и науки Российской Федерации № ИР-535/07 «О коррекционном и инклюзивном образовании детей» от 7 июня 2013 г. В письме Минобрнауки России разъясняет свои позиции в части вопроса перспектив существования коррекционного и инклюзивного образования детей.

Название письма расширяет семантическое поле понятия «инклюзивное образование», позволяет ввести в него еще одну семантически однородную единицу – «коррекционное образование». Это делает необходимым возвращение к уже рассмотренным этапам компонентного анализа (построение гипотонической группы и выведение дифференциальных схем). В научно-педагогической литературе понятие «коррекционное образование» определяется как тождественное понятию «коррекционная учебно-воспитательная работа», которая рассматривается как система «специальных психолого-педагогических, социокультурных и лечебных мероприятий, направленных на преодоление или ослабление недостатков психофизи-

ческого развития детей с ограниченными возможностями, сообщение им доступных знаний, умений и навыков, развитие и формирование их личности в целом» [32]. Сущность коррекционного образования заключается в формировании психофизических функций ребенка и обогащении его практического опыта. Коррекционная работа направлена на преодоление (ослабление, сглаживание) имеющихся у ребенка нарушений психики, сенсорики, моторики, поведения.

В новых Федеральных государственных образовательных стандартах программы коррекционной работы включены в структуры основной образовательной программы начального общего образования, основной образовательной программы основного общего образования. Целевое назначение данных программ заключается в коррекции недостатков психического и (или) физического развития детей с ограниченными возможностями здоровья и оказании им помощи в освоении программ начального и основного образования. Коррекционная работа предусмотрена требованиями ФГОС дошкольного образования и ФГОС среднего (полного) общего образования. При этом в ФГОС дошкольного образования можно наблюдать отождествление понятий «коррекционная работа» и «инклюзивное образование» (раздел 2, п. 2.11.2 между терминами стоят союзы «и»/ «или»).

Представляется необходимым выделить термин «коррекционная работа» в качестве одного из более мелких элементов семы «в максимальной степени способствующих получению образования определенного уровня и определенной направленности для лиц с ограниченными возможностями здоровья» (семы, составляющие значение понятия «инклюзивное образование» показаны выше).

Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации № ИР-535/07 «О коррекционном и инклюзивном образовании детей» от 7 июня 2013 г. помогает уточнить предметное значение и других выделенных выше сем, представляющих единицы значения понятия «инклюзивное образования». В письме дается уточнение термина «доступное для лиц с ограниченными возможностями здоровья», смысл его раскрывается следующим понятием «наличие условий для беспрепятственного доступа инвалидов» в образовательное учреждение.

В рекомендациях Министерства образования и науки РФ по созданию условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами указывается на необходимость раннего выявления недостатков в развитии детей и своевременное оказание необходимой психолого-медико-педагогической помощи в дошкольном возрасте

[31]. Необходимым условием организации успешного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях общего типа в рекомендациях обозначается формирование адаптивной среды. Для чего в образовательном учреждении общего типа должны быть созданы материально-технические условия, которые обеспечивают возможность для беспрепятственного доступа детей с недостатками физического и психического развития в здание и помещения образовательного учреждения. К материально-техническим условиям реализации идеи инклюзивного образования отнесено наличие пандусов, специальных лифтов, специально оборудованных учебных мест и т. д. Для создания педагогических условий обучения рекомендовано использование индивидуальных учебных планов, современных технологий обучения, гибкость образовательного процесса [31]. Таким образом, с позиции понятийно-терминологического анализа названные выше нормативные документы позволяют выделить более мелкие (дополнительные) элементы в структуре значения понятия «инклюзивное образование», раскрывая суть термина «доступное для лиц с ограниченными возможностями здоровья».

Обращение к понятийно-терминологическому (семантическому) анализу приобретает актуальность не только с точки зрения научного исследования нового явления в системе российского образования, но и с позиции норм образовательного права. Реализация комплексного подхода к анализу понятий способствует устранению неопределенности значений терминов, которые включенные в содержание текстов нормативных документов, приобретают юридический статус, что делает их ясными для правоприменителей в лице взрослых участников образовательного процесса. Как указывает Т. Б. Земляная, понятийно-терминологический (семантический) анализ важен для обеспечения единства терминологического поля и стабильности в употреблении терминологии в российском образовательном праве [34].

Толкование термина «инклюзивное образование» с позиции научного исследования и юридической практики предполагает детальное раскрытие его сущностно-содержательной структуры. В этой связи актуален семантический анализ любого дополнительного элемента значения. Рассматривая инклюзивное образование с позиции юридической практики, Т. Б. Земляная обращается к терминам, отражающим единицы значений в системе признаков инклюзивного образования, среди них – «обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья». В гипонимической группе данного понятия можно выделить следующие: «дети с недостатками психического и физического развития», «дети-инвалиды», «аномальные дети», «дети с отклонением в

развитии», «дети с ограниченными возможностями здоровья», «дети с особыми образовательными потребностями». Анализ научной и юридической литературы позволяет утверждать родовую однородность данных понятий, а значит их взаимозаменяемость. Однако все более часто в педагогической литературе и нормативных актах применяется термин «дети с особыми образовательными потребностями», что является отражением новой философии в отношении к лицам, имеющим недостатки психофизического развития. Негативный социальный смысл терминов «ребенок-инвалид», «инвалид» стал причиной того, что за рубежом данные термины уже несколько десятилетий применяются только к лицам с тяжелыми множественными нарушениями и в основном в узкопрофессиональном (медицинском) контексте. Наиболее употребляемым становится термин «лица с ограниченными возможностями здоровья», которым определяется наличие каких-либо ограничений психического и (или) физического здоровья или развития. Тем не менее термин «инвалид» сохраняет свой юридический статус, его можно встретить в ряде нормативных документов Минобразования РФ. Например, в письме Министерства образования и науки Российской Федерации № ИР-535/07 «О коррекционном и инклюзивном образовании детей» от 7 июня 2013 г., отмечается возможность создания в течение 5 лет (в 2011–2015 гг.) условий для совместного обучения 20 % детей-инвалидов с детьми, не имеющими нарушений развития.

Дети, которые относятся к категории лиц с нарушением психофизического развития, нуждаются в создании особых условий обучения. Потребности детей с нарушением слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, интеллекта в создании особых условий для обучения определили актуальность появления термина «дети с особыми образовательными потребностями». Дифференциация значений понятий, обозначающих группу детей с отклонением в психофизическом развитии, позволяет придать более широкое содержание термину «дети с особыми образовательными потребностями».

Возможность применения термина «дети с особыми образовательными потребностями» к более широкому контингенту обучающихся объясняется позициями ЮНЕСКО. Данный термин вполне применим для обозначения не только детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, но и детей с языковыми барьерами, проблемами социализации, нарушением работоспособности и т. п. С позиции организации ЮНЕСКО, инклюзия (включение) относится к гораздо большему кругу лиц, чем учащиеся с особыми образовательными потребностями, в него входят выходцы из маргинальных групп, таких как религиозные, расовые, этнические и языковые меньшинства, им-

мигранты, девочки, бедные люди, студенты с ограниченными возможностями, больных ВИЧ / СПИДом, дети из отдаленных районов, и многие другие [3]. С этой позиции необходимы новые показатели к измерению доступности образовательной среды (например, дополнительные занятия русским языком для детей мигрантов).

Идеологическая ценность самого термина «особые потребности» в курсе образовательных отношений заключается в том, что его появление свидетельствует об осознании перемен, которые должны произойти в образовании в условиях построения гражданского открытого общества. Это доказательство признания обществом наступившей необходимости отказа деления детей на полноценных и неполноценных. В научном контексте данное понимание призвано сформулировать теоретические основы для совместного обучения разных детей, определить и описать новые технологии в организации образовательного процесса, осуществить комплексный анализ особенностей обучения «обычных» и «аномальных» детей. В аспекте подготовки педагогов инклюзивного образования (с учетом даже обозначенных выше перспектив его развития) актуальным становится пересмотр содержания педагогического образования, включение в него специальных разделов обучения, которые не присутствуют в содержании образования нормально развивающегося ребенка. Например, разделов по развитию слухо-зрительного и зрительного восприятия речи у слабослышащих и позднооглохших детей и т. п.

Термин «дети с особыми образовательными потребностями», выступающий дополнительной единицей в семантическом поле понятия «инклюзивное образование», нуждается в дополнительной разработке, конкретизации самих особых потребностей. Исследования в данном направлении могут стать основой некоторых структурных перемен в иерархии значений понятия «инклюзивное образование». Возможное расширение значения понятия как с позиции педагогической теории и практики, так и с позиции образовательного права станет основой формирования новой философии образования. Суть новой философии в создании педагогической поддержки и педагогического сопровождения процесса обучения разных детей, включенных в единое образовательное пространство инклюзивного класса (группы дошкольного учреждения), построении индивидуальных зон развития детей через расширение уровня доступности среды, технологическое многообразие образовательной практики и ее организации.

1.3. Педагогика инклюзивного образования

Термин «педагогика» своим происхождением связан с Древней Грецией, именно там существовала особая категория рабов, функцией которых было сопровождение детей хозяев (дословный перевод *paidagogiké* означает «детовождение»). Первоначальный смысл термина педагогика постепенно наполнялся новым содержанием, обозначая искусство «вести ребенка по жизни», воспитывая и обучая его, направляя духовное и физическое развитие ребенка. Данный акцент термина «педагогика» становится актуальным, в обращении к проблеме педагогического сопровождения особых детей, с включением которых в единое образовательное пространство вместе с их здоровыми сверстниками от педагога требуется владение искусством работать с разными детьми одновременно.

Педагогическая наука определяется как наука о законах образования и воспитания детей и взрослых [36].

Ее основной задачей является выявление закономерностей в областях воспитания, образования, обучения, управления образовательными и воспитательными системами. С позиции общей педагогики необходимо осмысление специфики предмета науки, ее целей и задач в исследовании инклюзивного образования. В современной педагогике ее объектом определяется человек, развивающийся в результате воспитательных отношений. Постигание особенностей данных отношений, выстраиваемых в системе инклюзивного образования, выступает значимым целевым ориентиром исследования. Это связано с тем, что современная Россия, ставшая на путь становления и развития социального государства, включилась в движение за достижение равенства людей, в том числе в сфере образования. Педагогика инклюзивного образования становится особой областью педагогического знания, ее предметом являются воспитательные отношения, обеспечивающие развитие разных детей, включенных в совместную образовательную деятельность.

Инклюзивное образование – новое педагогическое явление, новая категория в педагогической науке, ее изучение расширило понятийный ряд педагогики. (В частности, задачей научного исследования становится выявление смысла и значения понятий «доступная образовательная среда», «ребенок с особыми образовательными потребностями», «технология инклюзивного образования» и т. п.)

Инклюзия – это включение обучающихся (детей, подростков, взрослых) с особенностями психофизического развития во все доступные их обычным

сверстникам сферы жизни образовательного учреждения. Понятие инклюзии (включения) было введено в теорию и политику современного образования благодаря работам г-жи Мадлен Уилл, экс-ассистента госсекретаря департамента образования США.

Инклюзивное образование – новый социальный феномен развития общества, отражающий переход от медицинской модели работы с инвалидами к социальной модели. Согласно социальной модели работы с инвалидами государство должно обеспечить равные возможности для лиц с отклонениями в психофизическом развитии, в том числе в образовании. (Резолюция Генеральной Ассамблеи ООН «Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов» от 1993 г.). Инклюзивное образование – это перспективный путь включения человека с особыми возможностями в общеобразовательный процесс вместе другими для приобретения социального опыта, как основы постепенного овладения социальными нормами современных общественных отношений.

В широком смысле инклюзивное образование можно рассматривать с опорой на значение данного термина на французском языке (от франц. *inclusif* – включающий в себя). По определению профессора Манчестерского университета Питера Миттлера, «включающее образование – это первый шаг на пути достижения конечной цели – создания включающего общества, которое позволит всем детям и взрослым независимо от пола, возраста, этнической принадлежности, способностей, наличия или отсутствия нарушений развития и ВИЧ-инфекции полноценно участвовать в жизни общества и вносить в нее свой вклад» [56].

Проблемой общей педагогики в области инклюзивного образования становится постижение сущности и закономерностей развития и формирования личности в условиях инклюзивного класса, группы дошкольного образовательного учреждения, студенческой группы. Изучение факта нахождения в едином образовательном пространстве разных детей, обучающихся по разным образовательным программам, с применением для образовательной деятельности специальных средств и специальных условий с позиции проблемы формирования личности можно обозначить в качестве первостепенной задачи науки. В исследовании немаловажное значение приобретает правовая сторона новой ситуации в образовании. Обращение к анализу международных актов позволяет выделить сущность идеи инклюзивного образования и его видения в мировом масштабе.

Правовая сторона развития идей инклюзивного образования тесным образом связана с международными актами и резолюциями. Так, в марте

1990 года в Джомтьене (Тайланд) на конференции «Образование для всех» была принята Джомтьенская декларация по обеспечению базового образования для всех детей, молодежи и взрослых. В документе «Всемирная декларация об образовании для всех» установлены четкие направления действий и меры по достижению целей Образования для всех (ОДВ). К ключевым аспектам и принципам джомтьенской декларации относят: всеобщий доступ к обучению; содействие обеспечению равенства; особое внимание к учебным результатам; расширение средств и масштабов базового образования; улучшения условий для образования и укрепления партнерских связей.

7–10 июня 1994 г. в г. Саламанка (Испания) состоялась Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями в целях содействия достижению целей образования для всех и рассмотрения тех изменений, которые необходимо осуществить в области основных направлений политики, требуемых для поощрения подхода, заключающегося в инклюзивном образовании, а именно: обеспечения того, чтобы школы могли быть открытыми для всех детей, особенно детей с особыми образовательными потребностями. Делегаты Всемирной конференции, представляющие 92 правительства и 25 международных организаций, подтвердили свою приверженность образованию для всех, признали необходимость и безотлагательность обеспечения образования для детей, молодежи и взрослых с особыми образовательными потребностями в рамках обычной системы образования и таким образом одобрили Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, которыми правительства и организации могут руководствоваться в духе их положений и рекомендаций [42].

Наибольшую значимость в развитии инклюзивной педагогики имеют «Выводы и рекомендации 48-й сессии Международной конференции по образованию» (Женева, 25–28 ноября 2008 г.). Участниками конференции явились министры образования, главы делегаций и делегаты 153 государств-членов вместе с представителями 20 межправительственных организаций, 25 НПО, фондов и других учреждений гражданского общества. Все они приняли участие в конструктивных дискуссиях на тему «Инклюзивное образование: путь в будущее». Участники напомнили о ст. 26 Декларации прав человека Организации Объединенных Наций, которая провозглашает право каждого человека на образование и подтвердили то, что качественное инклюзивное образование играет основополагающую роль в достижении гуманитарного, социального и экономического развития.

Представители государств отметили то, что глобальный финансовый кризис имеет диспропорциональные последствия для неимущих – для тех, кто

менее всего виновен в происходящем. В этом контексте участники подтвердили значение инклюзивного образования для уменьшения масштабов нищеты, улучшения здоровья, доходов и средств существования. Невзирая на нынешний глобальный и финансовый кризис, участники подчеркнули, что финансирование образования должно быть высшим приоритетом и что финансовый кризис не должен служить оправданием для сокращения ассигнований на образование как на национальном, так и на международном уровнях.

Опираясь на результаты девяти подготовительных совещаний и четырех региональных конференций по инклюзивному образованию, организованных Международным бюро просвещения ЮНЕСКО, и исходя из результатов пленарных сессий и дискуссий на семинарах в ходе настоящей Конференции, государства-члены ООН при планировании, реализации, мониторинге и оценке политики в области образования договорились использовать инклюзивный подход как путь дальнейшего ускорения достижения целей «Образование для всех» и содействия построению более инклюзивного общества. В связи с этим более широкое понимание инклюзивного образования можно рассматривать в качестве руководящего принципа поддержки образования в целях устойчивого развития, обучения на протяжении всей жизни и предоставления равных образовательных возможностей для всех слоев общества.

Государствам-членам ООН было рекомендовано:

1. Признать, что инклюзивное образование является непрерывным процессом, направленным на предоставление качественного образования для всех, при уважении к разнообразию и различным потребностям и способностям, характеристикам учащихся и общества в области образования, устранении всех форм дискриминации.

2. Уделять внимание в приоритетном порядке проблемам социального неравенства и бедности, так как они являются основными препятствиями на пути к осуществлению политики и стратегии инклюзивного образования, решая эти проблемы в рамках политики межсекторного взаимодействия.

3. Содействовать формированию школьной культуры и климата, которые благоприятны для ребенка, способствуют эффективному обучению и обеспечивают инклюзию всех детей, поддерживают здоровье детей и защищают их, обладают гендерной чувствительностью, поощряют активную роль и участие самих учащихся, их семей и местных сообществ.

В области государственной политики было принято решение рассматривать лингвистическое и культурное разнообразие в классе как ценный ресурс и способствовать использованию родного языка в течение

первых лет обучения. Было рекомендовано укреплять использование инфокоммуникационных технологий с тем, чтобы предоставлять более широкий доступ к образовательным возможностям, в частности, в сельских, отдаленных и слаборазвитых районах, создавать качественные возможности для неформального образования, что открывает возможности для формального признания компетенций, приобретенных в сфере неформального образования. Была обозначена необходимость готовить учителей, обеспечивая их необходимыми навыками и материалами, необходимыми для работы с различными группами и категориями учащихся и удовлетворения их разнообразных образовательных потребностей; осуществлять работу с учителями в процессе их профессионального развития в школе, изучения вопросов инклюзивного образования в ходе дослужебной подготовки, преподавания, учитывающего уровень развития и сильные стороны каждого обучаемого. Государствам-членам ООН было также рекомендовано поощрять инновационные исследования в области процессов преподавания и обучения, касающихся инклюзивного образования, обучать школьных руководителей умениям эффективно реагировать на различные нужды всех учащихся и способствовать инклюзивному образованию в своих школах.

Также на международной конференции обсуждались некоторые особенности инклюзивного образования. Было отмечено, что не следует смешивать понятия инклюзивного образования с ассимиляцией, но при этом, необходимо включать способы интеграции культурного, политического, расового, этнического, полового и языкового разнообразия, а также самоопределение коренных народов.

Много внимания уделялось уязвимым слоям общества, а именно людям с особыми потребностями, коренным народам и лицам, проживающим в сельской местности. Была подчеркнута необходимость расширить понятие и сферы инклюзивного образования для того, чтобы уважать и признавать разнообразие других уязвимых слоев населения.

Ключевым аспектом была обозначена необходимость оказания государствами-членами ЮНЕСКО помощи странам, наиболее нуждающимся в поддержке инклюзивного образования, имея в виду тот важный факт, что Африка является одним из приоритетов ЮНЕСКО. В связи с этим необходимо усилить международное сотрудничество между странами-членами ООН [20].

Изучение нами документов ООН, ЮНЕСКО и практического опыта стран Европы, где инклюзивное образование достигло высокого уровня, позволило нам выявить группы лиц, относящихся к инклюзии: это инвалиды, представители этнических меньшинств, люди нетрадиционной сексуальной

ориентации, лица, содержащиеся в пенитенциарных учреждениях, маргинальные слои общества, в том числе ВИЧ-инфицированные, трудовые мигранты, студенты-иностранцы, люди, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации, одаренные личности, лица с различными интеллектуальными и физическими отклонениями и др.

Указанные нормативные акты положили основу для нововведений в системе образования многих стран мира. В Италии, например, законодательство поддерживает включающее образование с 1971 г. В Нидерландах дети с синдромом Дауна принимаются в начальные классы обычных школ. Самые радикальные перемены наблюдаются в беднейших странах мира (Уганда, Лесото, Вьетнам и др.). В арабских странах происходит процесс интеграции девочек в массовые школы.

Изменения в законодательных нормах, регламентирующих образовательные процессы в странах мира, и вытекающие из них перемены в системах образования диктуют необходимость выделения инклюзивной педагогики как самостоятельной объектной области педагогической науки. Сравнительный анализ развития инклюзии в образовании в различных странах мира становится актуальной проблемой научного исследования, которая может стать самостоятельным направлением в сравнительной педагогике. В свою очередь исследования компаративистов (от лат. *comparativus* – сравнительный) обеспечат условия для построения методологической и методической основ инклюзивного образования. Применение методов сравнительной педагогики в исследовании мирового опыта обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья в системе массового образования, изучении имеющихся моделей его организации, а также общественного мнения о данном опыте интеграции инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в социальную среду внесет дополнительный импульс в развитие инклюзивной педагогики.

В настоящий момент наблюдается процесс роста числа исследований в области инклюзивной педагогики, происходит накопление теоретического знания, формируется общенаучная основа инклюзивной практики. Выявление закономерностей развития человека в условиях инклюзивного образования, роли среды инклюзивного класса (группы дошкольного учреждения или вуза) в становление личности, в освоении ребенком интеллектуального опыта учебной деятельности, опыта социального взаимодействия может сыграть решающую роль для внедрения идей инклюзии в работу образовательных организаций.

Среди педагогических категорий, которые получают развития в рамках инклюзивной педагогики, – категория социального развития. Процесс социального развития находит свое выражение в психическом и интеллектуальном росте, социализации человека. Понятием «социализация» обозначается взаимодействие человека с обществом. Понятие имеет междисциплинарный статус и широко используется в педагогике, отражаясь в целях и содержании педагогической деятельности и педагогического исследования. Идея инклюзивного образования тесным образом связана с осознанной обществом необходимостью обеспечить лучшие условия для включения лиц с ограниченными возможностями здоровья в социально активную жизнь. Дети с особыми потребностями, дети-инвалиды нередко становятся жертвами социализации. Причиной этого является ограниченность их жизненных возможностей в силу тех или иных отклонений в здоровье, наличие социальных барьеров. Включаясь в образовательный процесс дошкольного учреждения, продолжая свое образование в общеобразовательной школе, а вслед за этим осваивая основы профессии или профессионального образования вместе со здоровыми сверстниками, лица с особыми образовательными потребностями научаются жить в обществе.

Другим предназначением инклюзивного образования становится изменение взглядов обычных детей (подростков, молодых людей) на инвалидов и любых других отличных от них (детей мигрантов, ВИЧ-инфицированных), принятие их как равноправных членов общества. Одним из показателей социализации здоровых учащихся (студентов) выступает овладение умением общаться, взаимодействовать с отличными от них, будь то дети цыган, или дети с синдромом Дауна.

К задачам инклюзивной педагогики относится выявление движущей силы социального развития разных детей (молодых людей), включенных в единое пространство образовательной деятельности, определение показателей и критериев, позволяющих оценить результаты развития, уровень адаптации «особенного человека» к жизни в обществе.

Предметом педагогики инклюзивного образования является процесс обучения и воспитания людей с особыми образовательными потребностями и возможностями в условиях общеобразовательного процесса. В центре внимания педагогики инклюзивного образования – личность с особыми образовательными потребностями и возможностями.

Проблема личности и ее развития в специально организованных условиях (в данном случае условиях инклюзивного образования) является одной из сложных и ключевых проблем педагогической теории и практики. В рамках инклюзивной педагогики необходимо исследование и описание условий,

в которых будут снижены барьеры на пути развития личности тех обучающихся, у которых имеются нарушения развития. По мнению В. А. Сластенина в стимулировании личностного развития ребенка необходимо:

- раннее включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в образовательный процесс;
- новая система ценностей с установкой на политкорректность и толерантность;
- вовлечение ребенка с особенностями развития в разнообразные формы познавательной, практической, творческой, социальной деятельности;
- предоставление ученикам возможности обучаться по индивидуальным учебным планам;
- изменение принципов и процедуры оценки и аттестации учащихся, обучающихся по таким планам;
- изменение системы оказания индивидуальной и дополнительной поддержки [37].

Соответственно с деятельностной теорией развития Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева все стороны личности обнаруживаются только в деятельности и в отношениях с другими людьми. Инклюзивное образование обеспечивает условия развития ребенка с особенностями психофизического здоровья через вовлечение в совместную деятельность и общение со сверстниками. Однако эффективность данного вовлечения не будет достигнута, если не произойдут определенные изменения в организации воспитательно-образовательной деятельности педагога. Поэтому в список требований к педагогической науке можно отнести требование в разработке новой модели педагогической деятельности, создание новых организационных моделей образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, новых педагогических технологий.

Актуальной становится прогностическая функция педагогической науки, в условиях, когда происходит расширение масштабов инклюзивной практики в дошкольных учреждениях, школах, учреждениях профессионального образования, необходима разработка прогностической модели непрерывного инклюзивного образования. В прогностической модели непрерывного инклюзивного образования необходимо выделить этапы, пути, методы внедрения инклюзии в образование. При разработке прогностической модели необходимо выявить возможные риски инклюзии как в отношении обучающихся, так и педагогов. Выявление рисков, связанных с внедрением идей инклюзивного образования в практику деятельности образовательных учреждений, позволит предупредить возможные негативные следствия инк-

люзии (например, в снижении требований или возможностей получения качественного образования обычных детей). С учетом рисков должны быть сформулированы принципы организации педагогического процесса в условиях инклюзивного образовательного учреждения.

Педагогический процесс – целенаправленное и организованное взаимодействие взрослых и детей, реализующее цели образования и воспитания в условиях педагогической системы. Единство педагогического процесса означает единство обучения и воспитания, не исключая, однако, наличия у них специфических особенностей. Среди направлений исследований инклюзивной педагогики – изучение специфики организации обучения и воспитания в инклюзивном классе (группе). Выявление и описание данной специфики опирается на методологический принцип доминирующих функций обучения и воспитания.

В содержании обучения превалирует формирование научных представлений, понятий, законов, теорий, специальных и общеучебных умений и навыков. Этот процесс одновременно содействует решению задач воспитания и развития, формируя научное мировоззрение обучаемых.

Педагогический процесс в условиях инклюзивного образования выстраивается с учетом особых образовательных потребностей участников данного взаимодействия. Особенность образовательных потребностей отдельных категорий обучающихся может быть отражена в содержании их образования. Уровень трудности заданий зависит от зоны ближайшего развития, которая у ребенка с нарушением интеллектуального развития значительно уже, чем у обычного ученика или дошкольника. Формирование общеучебных умений у детей с нарушением интеллекта, слуха, зрения, интеллекта не может быть осуществлено без использования специального оборудования. Например, в формировании элементарных математических знаний для ребенка с синдромом Дауна положительную роль может сыграть применение Нумикона, специально предназначенного для работы с детьми с нарушением интеллекта. В обучении в инклюзивном классе детей с нарушением слуха, зрения образовательный процесс должен предполагать использование брайлевской компьютерной техники, акустического усилителя, видеоусилителей и т. п. В организации обучения студентов с нарушением слуха необходимо введение должности сурдопереводчика.

Важной частью содержательного компонента педагогического процесса выступает разработка индивидуальных планов.

При разработке индивидуального учебного плана для обучающегося с особыми образовательными потребностями в него включаются:

– организация индивидуального режима обучения (снижение объема заданий, возможности дополнительного отдыха и др.);

– организация обучения в зависимости от индивидуальных особенностей учащихся с особыми образовательными потребностями (например, с использованием учебников для специальных (коррекционных) школ;

– организация коррекционно-развивающих занятий с психологом, логопедом, дефектологом и другими специалистами.

Операционно-деятельностный компонент педагогического процесса обеспечивает детальную разработку индивидуализации процедур обучения, воспитания, возможность параллельной работы по стандартам общего и специального образования, или внедрение в процесс обучения и воспитания коррекционных программ. Особенностью данного компонента в условиях инклюзивного образования является необходимость детализации педагогических действий в организации процесса взаимодействия всех участников образовательного процесса. (Например, определение роли и действий при работе в группе «особенного ребенка»). В организации обучения особенно актуальными становятся технологии разноуровневого обучения, дифференцированный подход к построению учебной деятельности учащихся.

Операционно-деятельностный компонент педагогического процесса в инклюзивном классе обеспечивает диагностику особенностей развития обучающихся; выстраивание личной образовательной траектории ребенка, школьника, студента с учетом его особенностей; построение образовательной деятельности на основе индивидуальных образовательных программ.

В операционно-деятельностном компоненте важное место отводится системе контроля за процессом и результатом учебной деятельностью. Актуальными являются любые формы контроля: дистанционные (взгляд, интонация и т. п.); контактные (прикосновение), административные (проверка текущих и итоговых знаний). Объектом педагогического контроля выступают как результаты обучения, так и результаты личностного развития (мотивационной, эмоциональной сферы, духовно-нравственного развития и т. п.).

Свою специфику в условиях инклюзивного образования имеет оценочно-результативный компонент педагогического процесса. Проверка, оценка и анализ результатов воспитания, обучения выстраиваются с учетом индивидуальных программ. Педагогическая оценка ориентирована на относительные показатели детской успешности (сравнение текущих достижений ребенка с его вчерашними достижениями).

В соответствии со структурой педагогического процесса строится и педагогическая деятельность: разрабатываются цели, содержание, способы и

виды деятельности и анализ результатов. Определение целей требует педагогической диагностики – изучения состояния педагогического процесса, в первую очередь воспитанности и обученности, а также других условий процесса.

Реализация инклюзивного подхода в образовании накладывает отпечаток на весь педагогический процесс, вносит определенные новообразования в функциональное предназначение обучения и воспитания, методы, средства, приемы их исполнении. Понятие «метод» означает определенный способ достижения какой-либо цели в воспитательно-образовательном процессе. Метод обучения имеет две стороны: внешнюю (последовательность действий педагога адекватным социальной и учебной ситуациям) и внутреннюю (требует глубокого понимания усвоенных знаний). Выбор методов обучения преподавателем зависит от учебной дисциплины, дидактических целей и задач, содержания учебного материала, формы обучения, учебно-методической базы образовательного учреждения. В условиях инклюзивного образования отбор методов происходит с учетом особенностей детей с ограниченными возможностями. Педагог выбирает методы обучения с учетом структуры дефекта особых учащихся. Как указывает Г. В. Федина, в обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями используют следующие методы:

1) методы моторной коррекции (методы релаксации, паралингвистические, телесно-ориентировочные методы, методы пластритмики);

2) сенсомоторные методы (методы слухового и зрительного восприятия учебного материала; наглядные, практические методы);

3) когнитивные методы (методы организации психических процессов, вербально-логические методы: репродуктивные, проблемно-поисковые, исследовательские) [48].

Внедрение данных методов в инклюзивном образовании предполагает их рациональное соотношение с методами обучения обычных детей. Например, присутствие в группе детсада (учебном классе) детей с нарушением сенсомоторного восприятия мира предполагает активное применение педагогом практических и наглядных методов, формирующих сенсомоторную основу для перехода к вербальным и интеллектуальным действиям.

Процесс воспитания как составляющая единого педагогического процесса состоит из движущейся системы отношенческих ситуаций. В процессе жизненного взаимодействия под влиянием социальных отношений происходит освоение человеком мира. Ребенок с отклонениями в психофизическом развитии, становясь участником образовательного взаимодействия в едином пространстве со здоровыми детьми, получает более широкие возможности

для получения собственного представления о мире, приобретения навыков деятельности и общения. Спецификой инклюзивного образования предопределено рождение новых условий для воспитательного взаимодействия, здесь происходит осознание ребенком многообразия людей и их особенностей, происходит формирование новых установок на людей с ограниченными возможностями здоровья. Наряду с уважительным, толерантным отношением к лицам с аномальным развитием у здоровых участников образовательного процесса (педагогов, учащихся и их родителей) формируется принятие лиц с нарушением здоровья за полноценных членов общества.

Рассматривая закономерности развития особых обучающихся, необходимо обратиться к идеям Л. С. Выготского, который еще в 30-е г. прошлого века указывал на роль социальной ситуации в развитии ребенка. В едином образовательном пространстве, в которое включены дети с особыми потребностями, происходит аккумуляция ими общественного сознания, через осмысление идей и формирования собственного поведения, ребенок воспитывает характер, вырабатывает жизненную позицию, ставит перед собой цели для сознательного самосовершенствования.

Исследуя закономерности развития человека в рамках воспитательных отношений, выстраиваемых в системе инклюзивного образования, необходимо отметить возрастающие возможности инклюзивной среды в решении всего многообразия воспитательных задач, определенных государственными стандартами в деятельности образовательных организаций. При этом достоверно, что сам воспитательный ресурс среды не будет реализован, без правильно выбранной стратегии системных педагогических действий, когда каждая линия их осуществления имеет концептуально обоснованную позицию.

Так решение задачи толерантного воспитания в инклюзивном образовательном учреждении предполагает:

- 1) формирование у детей толерантности к людям с ограниченными возможностями, научение способам разрешения конфликтов, изучение национальных особенностей других народов;
- 2) развитие толерантного самосознания у родителей, педагогов и специалистов, работающих с детьми;
- 3) распространение идей толерантности в окружающей образовательное учреждение социальной среде.

Важнейшей целью в работе педагога становится преодоление негативных социальных феноменов (ксенофобии, зависимого поведения, агрессивности, интолерантности, несамостоятельности, безынициативности и отсутствия творческого отношения к жизни).

Педагогический процесс, протекающий в системе инклюзивного образования, не может быть осмыслен без понимания сути и особенностей данной системы, изучение тех элементов, которые отличают ее от системы образования в целом. Понятие системы инклюзивного образования осуществляется через раскрытие ее элементов, какими являются не только педагог, обучающиеся и предметы изучения, в силу особенностей состава обучающихся обязательными участниками данной системы становятся родители (в первую очередь детей инвалидов, так как они порой должны стать участниками образовательного процесса, помогая обучаться своему ребенку). Специфика обучающихся и связанных с ними задач (например, участие педагогов в процессе реабилитации лиц, имеющих инвалидность) предполагает привлечение широкого круга специалистов в процесс образовательного взаимодействия. Изучение педагогической системы инклюзивного образования становится одним из актуальных направлений исследования. Его развитие может быть выстроено на основе проецирования научных подходов, обращенных к анализу понятия «педагогическая система» к системе инклюзивного образования. Такое проецирование позволит выделить теоретические положения, раскрывающие суть инклюзии. Что поможет понять ее развитие, увидеть перспективы в педагогической практике.

Инклюзивное образование сегодня в масштабах всего мира признается востребованным направлением развития института образования. Показателем развития определяется способность учреждений образования реализовать ожидаемые от него результаты, отраженные в сознании и поведении людей. Достижение ожидаемых результатов заключается в развитии нового направления исследований педагогической науке и рациональная интеграция их в педагогическую практику.

ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1 Педагогические технологии инклюзивного 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 **«технологии 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 с которыми 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 слож-

ностей обучения разных детей в одном классе предполагает наличие необходимых технических средств, которые помогли бы освоить текст слабовидящими или слабослышащими детьми, обучающими 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 ма-

териалом, 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 Repp, Betty Repp 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 раз-

личные 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, сделает 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 конст-

рукция 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 помощи 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 сценарии 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. А 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 тетрадах 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 театрали-

зованные 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 **н 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 выражаться 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 (технологию), 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 практике России благодаря С.Т. Шацкому. По личному распоряжению Н.К. Крупской проектные методы в преподавании 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 технологию 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.

2.2. Диагностика и мониторинг в системе инклюзивного образования

Внедрение идей инклюзивного образования в широкую педагогическую практику и достижение успешности их реализации актуализируют проблему мониторинга и диагностики как инструментально значимых видов деятельности в управлении образовательным процессом в инклюзивной группе дошкольного образования и инклюзивном классе. Греческое слово *диагностика* («*diagnostikos*») означает способность распознавать. Диагностика в образовании применяется для выявления результатов обучения, на основе диагностики осуществляется оценивание качества воспитательно-образовательной деятельности. Термин «*мониторинг*» происходит от лат. *monitor* – напоминающий, надзирающий. Мониторинг в образовании представляет собой организованное постоянное наблюдение за каким-либо процессом в целях выявления его соответствия желаемому результату или первоначальным предположениям.

Образовательный мониторинг – это метод повышения эффективности управления, метод исследования реальных параметров и характеристик объектов и субъектов обучения, воспитания и развития, как способ накопления результатов, позволяющий сопоставлять их, анализировать и строить прогноз развития отдельного субъекта образовательного процесса и педагогической системы в целом. Мониторинг в условиях инклюзивного образования, где организовано обучение и воспитание детей с особыми образовательными потребностями, осуществляется с учетом его специфики. В комплекс исследовательских процедур мониторинга включаются процедуры, позволяющие независимыми методами выявлять количественно характер качественных изменений образовательной среды, содержания образовательной деятельности, ее результатов, отраженных в личностном развитии всех детей, в том числе с особыми потребностями.

Диагностика и мониторинг – ключевые составляющие успешного и стабильного развития идей инклюзивного образования. Такая оценка их связана с тем, что вопрос перехода к инклюзивному образованию, имеющийся опыт его организации в России и мире, дискуссии вокруг него требуют непрерывного изучения инклюзии в образовании как нового социального явления. Результаты диагностики и мониторинга должны стать основой для перманентных новообразований, направленных на устранение барьеров на пути эффективного включения всех детей в единое образовательное пространство, как условия перспектив перехода к гражданскому обществу. Как отмечает И. П. Подласый, диагностика должна стать индикатором качества – категорическим определителем успеваемости обучаемого или, наоборот, должна существовать как показатель преимуществ или недостатков той или иной системы [35]. Такой подход к диагностике подчеркивает ее необходимость на этапе внедрения инклюзивного образования в педагогическую практику, выделяя функциональное предназначение. Однако выполнение функции индикатора качества требует четкой определенности в содержании и процедуре диагностики.

Процедура проведения диагностики и мониторинга в условиях инклюзивного образования выстраивается с учетом его целевого предназначения, которое тесно связано с задачей педагогической поддержки процесса адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья в обществе, с освоением навыков взаимодействия с ними здоровых детей. Измерение реализации целевого предназначения инклюзивным учреждением предполагает особое содержание диагностики его деятельности, предметом измерения должны стать установки обучающихся на разнообразие людей, на равенство их прав, на готовность и умение сотрудничать с окружающими не независимо от состояния их здоровья.

В условиях возрастающего значения диагностики и мониторинга, как инструментов управления внедрением и развитием идей инклюзивного образования в российской педагогической практике, востребованными становятся исследования области педагогических измерений.

Педагогические измерения – это процесс отображения числами уровней проявления интересующих качеств личности, образовательной среды. В. С. Аванесов рассматривает педагогические измерения как научную теорию и как практическую образовательную деятельность, нацеленную на получение объективных, а точнее, объективированных оценок уровня текущей и итоговой подготовленности учащихся и студентов. Результаты измерений в обязательном

порядке подвергаются оценке на точность, эффективность и на адекватность поставленным целям [4].

Содержание и структура педагогических измерений могут быть представлены в совокупном единстве следующих компонентов: теории разработки тестов и практики тестовой оценки подготовленности обучающихся; рейтинговой оценки образовательной организации; системы мониторинга учебных достижений; разработанной системы общих показателей эффективности и качества образовательной деятельности в условиях инклюзивного образования.

Цель педагогических измерений – получение численных эквивалентов проявления интересующего признака, приобретает новый акцент в условиях инклюзивного образования. Сущность новизны заключается в том, что объектом педагогических измерений становятся результаты учебных достижений не только обычных учащихся, но и их сверстников, среди которых могут быть дети с нарушением интеллектуального развития. В этих условиях необходимы новые подходы к определению результативности образовательной деятельности организации. Для получения положительных изменений в образовании должно быть создано удобное для практического использования диагностическое средство, позволяющее с достаточной достоверностью судить об истинном состоянии объекта. Создание надежных инструментов диагностики качества образования возможно на основе таких технологий оценки, как педагогическая квалиметрия и мониторинг.

Термин «*квалиметрия*» (от лат. *qual* – качество и *metros* – измерять) начинает применяться в 70-е г. XX в., им означает направление педагогических исследований, главным содержанием которого являются измерения и оценка педагогических параметров и характеристик. Вопросы, которые относятся к области педагогической квалиметрии, решались всегда, но на качественном, неметрическом уровне, без использования современных *количественных* методов. Педагогическая квалиметрия рассматривается как количественное измерение качественных характеристик. Необходимость введение квалиметрических методов не только в педагогическое исследование, но и в управление образовательным учреждением и педагогической деятельностью объясняется требованиями ФГОС. В которых выделены новые направления оценивания результатов освоения обучающимися образовательных программ (предметные достижения, метапредметные, личностное развитие). Особенно востребованными могут стать квалиметрические методы в оценивании результатов личностного развития ребенка.

Управление воспитательно-образовательным процессом в инклюзивном классе (группе дошкольного образования) предполагает выделение ряда критериев к оцениванию условий, которые призваны обеспечить успешность инклюзивного образования. К критериям и показателям эффективности инклюзивного образования относятся:

- реализация индивидуального подхода (наличие индивидуальных образовательных планов, индивидуальных подходов к оцениванию образовательных достижений учащихся);

- системная организация самостоятельной работы обучающихся (наличие развивающей среды, организация самостоятельной работы и т. п.);

- вовлеченность всех в образовательный процесс (наличие дифференцированных заданий, командные формы работы, организация проектной деятельности, и т. п.);

- вариативность в организации процессов обучения и воспитания (вариативные образовательные программы, разнообразие приемов, методов образования);

- партнерское взаимодействие с семьей, специалистами (организация партнерских отношений с родителями и специалистами, вовлечение их в образовательный процесс).

Установка государственной образовательной политики России XXI в. отражена в девизе «Доступность – качество – эффективность». Выделенные в девизе понятия определяют направления государственной экспертизы в оценке деятельности учреждений инклюзивного образования. Ее проведение будет объективным и целостным при условии разработанности содержания и методов измерительной деятельности, обеспечивающих перевод качественных характеристик в количественные показатели. К направлениям экспертизы относятся: доступность образовательной среды (новыми стандартами образования, в том числе и специального, определяются требования к материально-техническому обеспечению, к условиям организации образовательной деятельности инклюзивного ребенка); наличие медико-психолого-педагогического сопровождения (степень его разработанности и участия в индивидуальном сопровождении ребенка); реализация коррекционных программ в системе общего образования.

В качестве направления экспертизы выступает профессиональная деятельность педагогов: знание теории развития детей, понимание уникальности ситуации в образовании детей с разными возможностями, технологическая компетентность, умение индивидуализировать процесс обучения и т. п.

Диагностика и мониторинг являются важным педагогическим инструментом в работе с детьми. Основные задачи педагогической диагностики и мониторинга – оценка учебных достижений, в инклюзивном образовании решаются в соответствии с иным эталоном (стандартом) или статистическими нормами. Спецификой инклюзивного образования определяется необходимость комплексного мониторинга.

Комплексный мониторинг обеспечивает выявление основных характеристик системы и ее подсистем. В комплексный мониторинг качества инклюзивного образования могут быть включены обучаемые, обучающие и их родители, среда образовательного учреждения, образовательная системы. Предметом оценки комплексного мониторинга в первую очередь являются учебные достижения обучающихся как определяемая в результате контроля мера соответствия достигнутого уровня норме – требованиям государственных образовательных стандартов, статистической норме, а также запросам потребителей. Однако уровень данных достижений напрямую связан с особенностями ребенка. Для ребенка с синдромом Дауна, который обучается в инклюзивном классе, в качестве показателя достижений предлагается брать уровень эмоционального благополучия ребенка. Данный показатель обозначен в Профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», который утвержден 18 октября 2013 г.

К направлениям педагогической диагностики и мониторинга в инклюзивном образовании относятся: измерение и отслеживание уровня успешности образовательного маршрута детей с ограниченными возможностями здоровья; степень удовлетворенности образовательным процессом всех участников образовательного взаимодействия; обеспечение условий для эффективной социализации детей с особыми потребностями в детскую среду.

С процедурами мониторинга и диагностики тесно связана контрольная функция управления. Возможность реализации различных видов мониторинга зависит от степени развитости соответствующих систем контроля. Информация, полученная в ходе контроля, подвергается качественному анализу, что обеспечивает принятие управленческих решений по совершенствованию образовательного процесса и условий его осуществления. В реализации функции контроля в управлении процессом инклюзивного образования необходим новый подход к его организации.

Мониторинг качества учебных достижений ребенка средствами педагогического тестирования предполагает отражение в тестах современного содержания образования и требований образовательных стандартов. Однако в условиях инклюзивного образования в одном классе могут обучаться дети, занимающиеся по разным образовательным программам (так дети с аутизмом будут осваивать программы специального образования, занимаясь рядом с детьми, осваивающими общеобразовательные программы). При этом в проведении мониторинга необходимо следовать требованию комплексного подхода к организации измерительной деятельности:

– *полноте измерения*, т. е. определения количества всех знаний об изучаемом объекте, предусмотренных программой (стандартом), запросами потребителей и др.;

– *глубине*, т. е. осознание существенных связей данного знания с другими, с ним соотносящимися;

– *оперативности*, т. е. применения знаний в сходных и вариативных ситуациях за счет умения анализировать, обобщать, интегрировать и дифференцировать общепредметные знания и умения;

– *гибкости*, т. е. быстроты нахождения вариативных способов применения знания при изменении ситуаций;

– *конкретности и обобщенности*, т. е. способности к раскрытию конкретных проявлений обобщенного знания или подведению конкретных знаний под обобщенные;

– *свернутости и развернутости*, т. е. способности, с одной стороны, выразить знания компактно, уплотненно, а с другой – раскрыть систему и последовательность шагов, ведущих к сжатию или свертыванию знаний;

– *систематизированности*, т. е. осознания состава некоторой совокупности знаний, их иерархии и взаимосвязанной последовательности, осознания необходимости наличия одних знаний как базы для усвоения других;

– *адекватности*, т. е. такой совокупности знаний в сознании учащихся, структура которых соответствует структуре научной теории и этапу обучения;

– *осознанности*, т. е. понимания связей между знаниями, путей получения и закрепления знаний, умения их предъявлять и доказывать.

Реализация указанных требований к мониторингу образовательных достижений в условиях инклюзивного образования является особенно актуальной в отношении здоровых детей. Показатели мониторинга призваны подтвердить возможность их обучения среди сверстников, имеющих отклонения в психофизическом развитии. В случае получения негативных результатов измерений учебных достижений здорового ребенка, актуальным становится выявление причинно-следственных связей полученного результата.

Согласно требований ФГОС, основное содержание оценки личностных результатов учащихся строится вокруг оценки:

- сформированности внутренней позиции обучающегося, которая находит отражение в эмоционально положительном отношении обучающегося к образовательному учреждению, ориентации на содержательные моменты образовательного;

- сформированности основ гражданской идентичности;

- сформированности самооценки, включая осознание своих возможностей в учении, способности адекватно судить о причинах своего успеха/неуспеха в учении; умение видеть свои достоинства и недостатки, уважать себя и верить в успех;

- сформированности мотивации учебной деятельности, включая социальные, учебно-познавательные и внешние мотивы, любознательность и интерес к новому содержанию и т. п.;

- знания моральных норм и сформированности морально-этических суждений (данные показатели формируются исходя из ФГОС).

Личностные результаты выпускников в полном соответствии с требованиями Стандарта не подлежат итоговой оценке, тем не менее, педагогическое управление процессом личностного развития предполагает широкое применение диагностики и мониторинга в управлении развитием личности. К проведению диагностики личностного развития учащихся инклюзивного класса могут привлекаться специалисты психологи. Применение стандартизированных психодиагностических методик позволит выявить динамику развития личности и оценить эффективность педагогического участия в данном процессе.

К важнейшим направлениям работы в инклюзивном классе относится педагогически организованное постижение учащимися знания моральных норм и сформированность морально-этических суждений, осуществления данного направления работы с детьми с особыми потребностями имеет свои особенности. Освоение педагогом особенностей организации работы с ребенком с отклонением в интеллектуальном развитии или гиперактивным ре-

бенком для постижения им сущности моральных норм и форм поведения выстраивается на основе постижения знаний специальной педагогики и дефектологии.

В качестве инструмента оценки динамики индивидуальных образовательных достижений сегодня определяется портфель достижений. Портфель достижений представляет собой специально организованную подборку работ, которые демонстрируют усилия, прогресс и достижения обучающегося в различных областях. В состав портфеля достижений могут включаться результаты, достигнутые учеником не только в ходе учебной деятельности, но и в иных формах активности: творческой, социальной, коммуникативной, физкультурно-оздоровительной, трудовой деятельности, протекающей как в рамках повседневной школьной практики, так и за ее пределами. Инклюзивное образование не исключает применение портфеля достижений в оценивании динамики индивидуальных достижений. Но специфика инклюзивного образования предполагает разработку новых подходов к работе с портфолио ребенка с ограниченными возможностями здоровья, ведь возможность его пополнение у них имеет некоторые ограничения. Например, ребенок с ДЦП не сможет принести в свой портфель результаты спортивных побед, а ребенок с синдромом Дауна не сможет стать победителем интеллектуального конкурса. Поэтому необходимы новые требования к работе над портфелем достижений для инклюзивного ребенка.

Определяя основные направления мониторинга и диагностики в системе инклюзивного образования, необходимо отметить, что учебные и личностные достижения обучающегося напрямую зависят от качества инклюзивного образования. Качество инклюзивного образования – это комплексный показатель, он включает:

- соотношения цели и результата обучения (в условиях инклюзивного образования необходимым становится индивидуализация целей);
- обеспечения степени удовлетворения ожиданий участников образовательного процесса с разными образовательными потребностями от предоставляемых образовательных услуг;
- индивидуализация оценки уровня знаний, умений, навыков, компетентностей и компетенций, умственного, физического и нравственного развития личности.

Качество инклюзивного образования – это система, модель, организация и процедуры, гарантирующие обучающимся необходимое общественное развитие с учетом их возможностей и способностей.

К характеристикам качественного инклюзивного образования относятся:

- концептуальный уровень содержания в соответствии с уровнем научно–технического прогресса;
- его междисциплинарный, компетентностный и деятельностный характер;
- направленность, совместимая с интересами, желаниями, возможностями и индивидуальными особенностями обучающихся;
- вариативный, альтернативный и проблемный характер обучения с широким использованием информационных технологий;
- создание различных культурных сред для поликультурного образования в целях духовного обогащения и формирования готовности жить в полиэтнической среде;
- независимый характер оценивания результатов учебного труда и степени развития личности;
- обеспечение условий для самооценки, самоаттестации и самоуправления в обучении и развитии.

Итогом качественного образования являются такие способности (свойства) личности, как: самоорганизация, в том числе и нравственная; деятельность по преобразованию самого себя; самоидентификация. В конечном счете качественно образованная личность должна быть конкурентоспособной, успешной и востребованной на рынке труда. Она должна уметь легко и свободно адаптироваться в быстро изменяющихся социально–экономических условиях, эффективно используя полученное образование. По определению Ж. Делора, человек должен освоить *«три столпа образования»*: научиться приобретать знания, научиться работать, научиться жить. Задача педагога помочь ребенку освоить их, задача инклюзивного образования поддержать каждого учащегося в процессе достижения ими зон своего ближайшего развития.

2.3. Практико-ориентированные подходы внедрения инклюзивного образования в деятельность образовательных организаций

Современная образовательная система в России претерпевает кардинальные изменения.

В течение десятилетий общеобразовательные школы, учреждения среднего профессионального образования, вузы и система переподготовки кадров функционировали независимо друг от друга. Становление рыночной экономики в странах бывшего Советского Союза обусловило необходимость комплексного реформирования образования как единой системы

взаимодействия всех ее элементов: дошкольных образовательных учреждений, школ, техникумов и колледжей, вузов и организаций послевузовского уровня образования.

Идея реализации непрерывного образования, вызванная необходимостью приспособления человека к новым быстроизменяющимся технологиям, показала несостоятельность прежних систем обучения. Назрела объективная необходимость перехода от «обучения профессии» к «обучению учиться», что требует изменения всех обучающих технологий, перестройки менталитета педагогических работников и обучающихся. Этот переход сегодня затронул системы дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования. Особую актуальность в этом контексте приобретает система повышения квалификации учителей, менеджеров, воспитателей дошкольных образовательных учреждений, профессорско-преподавательского состава и научных работников вузов.

Введение новых Федеральных образовательных стандартов на всех уровнях общего и профессионального образования, компетентностный подход, новая система оценивания знаний, умений и компетенций обучающихся, академическая мобильность обучающихся и преподавателей, двухуровневая система высшего образования – далеко не полный перечень новшеств, осваиваемых российским педагогическим сообществом. Благодаря реформированию образования по предписаниям Болонского процесса, наша образовательная система максимально приближается к европейской. В то же время, современное российское образование до конца не избавилось от директивности и авторитарности в отношениях педагогов к учащимся, пока не преодолены барьеры, препятствующие созданию атмосферы взаимоуважения между всеми личностями, которые взаимодействуют в различных ситуациях учебно-воспитательной, развивающей и досуговой совместной деятельности. От того, как организовано это пространство взаимодействия, от гуманизма и высокого профессионализма педагогов во многом зависят успех интеллектуального продвижения и социализации обучающихся.

Интенсификация процесса получения знаний, требования к качеству и индивидуализации процесса получения образования различными категориями обучающихся вызывают настоятельную необходимость разработки и внедрения широкого комплекса образовательных программ, позволяющих каждому желающему получить именно то образование, в те сроки и в том месте, которые представляются для него наиболее приемлемыми, независимо от пола, возраста, социального происхождения и способностей. На исследование роли образования в данном контексте нацелена инклюзивная педагогика, которая в

России еще не достигла своего должного развития. Инклюзивная педагогика и психология являются научной базой организации инклюзивного образования.

Инклюзивное образование по праву может считаться прообразом образования будущего в условиях глобализации экономических и социальных сфер. В условиях глобализации в мире происходят необратимые процессы: усиливается борьба за конкурентное преимущество стран, расширяются границы; интеграционные процессы с одной стороны вызывают надежду на жизнь и развитие без войн, с другой стороны, внушают страх быть «растворенными» в общей массе и потери самобытности и самостоятельности.

В современных условиях образование становится ключевым фактором развития мировой цивилизации и каждой отдельно взятой страны, в частности. В данном ракурсе развитие инклюзивного образования является мировым брендом, парадигмой развития современного образования во всем мире.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 29.12.2012 особое внимание уделено развитию инклюзивного образования. Понятие «инклюзивное образование» поясняет суть и характер такого образования – «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей».

В Законе Республики Казахстан «Об образовании» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 24.10.2011 г.) инклюзивное образование характеризуется, как совместное обучение и воспитание лиц с ограниченными возможностями, предусматривающие равный доступ с иными категориями обучающихся к соответствующим образовательным учебным программам обучения, коррекционно-педагогическую и социальную поддержку развития посредством обеспечения специальных условий.

Государство, реализуя цели инклюзивного образования, обеспечивает гражданам с ограниченными возможностями в развитии специальные условия для получения ими образования, коррекции нарушения развития и социальной адаптации на всех уровнях образования.

Зачастую под инклюзивным образованием представляют лишь обучение детей-инвалидов. Однако материалы 3-х конференций ЮНЕСКО проливают свет на суть инклюзивного образования.

В декларации Всемирной конференции, проведенной в г. Джомтьене (Таиланд) в 1990 г., целями «образования для всех» являются следующие: удовлетворение базовых образовательных потребностей всех людей, формирование расширенного подхода, придание всеобщего характера доступу к образованию и содействие обеспечению равенства, уделение особого внима-

ния обучению, увеличение средств и расширение сферы базового образования, улучшение условий для образования, укрепление партнерских связей, создание благоприятных политических условий, мобилизация финансовых ресурсов, укрепление международной солидарности».

Саламанкская декларация (Испания, 1994 г.) базируется на принципе «включения» путем признания необходимости действовать в направлении создания «школ для всех» – учреждений, которые объединяют всех, учитывают различия каждого ученика, содействуют процессу обучения и соответствуют индивидуальным потребностям. Эти школы обеспечивают важный вклад в обеспечение целей «образования для всех» и повышения эффективности школ с точки зрения качества преподавания.

В материалах 48-й сессии Международной конференции ЮНЕСКО по образованию в г. Женеве (Швейцария, 2008 г.) говорится о том, что «все государства-члены ООН призваны при планировании, реализации, мониторинге и оценке политики в области образования использовать инклюзивный подход как путь дальнейшего ускорения достижения целей «образования для всех» и содействию построения более инклюзивного общества».

Суть инклюзивного образования – это совместное обучение (воспитание), включая организацию совместных учебных занятий, досуга, различных видов дополнительного образования, лиц с ограниченными возможностями здоровья и с другими «особыми образовательными потребностями» и лиц, не имеющих таких ограничений. Однако надо помнить, что инклюзивное образование не отождествляется обучению в классах (группах) компенсирующего обучения и в специальных (коррекционных) классах (группах), создаваемых в образовательных учреждениях общего типа. На этой основе в настоящее время появилась тенденция рассматривать обучение в указанных классах (группах) не как инклюзивное, а интегрированное образование. Такая интеграция не должна противопоставляться системе специального образования, она является детищем специальной педагогики, так как введенный в общеобразовательную среду ребенок остается под ее патронатом: либо учится в специальном классе (группе) в массовом образовательном учреждении, воспитываясь в смешанной школьной или дошкольной группе, либо обязательно получает коррекционную помощь, участь в обычном классе (группе).

Каждый интегрированный в группу ребенок нуждается в специальной педагогической помощи и психологической поддержке, поэтому в инклюзивной организации должна функционировать четко отлаженная инфраструктура специализированной помощи детям с отклонениями в развитии, интегрированным в группы обычных детей.

Внедрение инклюзивного подхода в деятельность образовательных организаций разных уровней является одной из актуальных задач. Однако пока реализация инклюзивного подхода происходит без должной научно-педагогической проработки всех его аспектов, так как отсутствует четкое понимание того, что же такое инклюзивное образование.

В одних случаях под инклюзивным образованием понимают наличие в образовательной организации групп обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в других – дистанционное обучение, существуют и другие точки зрения. Но ни первый, ни второй подход не может быть отнесен к практике инклюзии. Такое образование в полной мере не реализует основного предназначения инклюзивного подхода – формирования адаптивных, социальных навыков людей с ОВЗ, также нравственных качеств и толерантности здоровых участников образовательного процесса.

В настоящее время системных исследований в области инклюзивного образования мало, и многие исследователи рассматривают инклюзивное образование в контексте обучения детей – инвалидов. Более полный и соответствующий приоритетам ЮНЕСКО подход к определению сути инклюзии мы находим в трудах сотрудников Института инклюзивного образования МГППУ, в которых представлены различные модели интеграции в группы здоровых детей и детей с ОВЗ. Данные исследования могут стать руководством в развитии инклюзивной практики.

Проблемы инклюзивного образования обсуждаются не только педагогами, но и политиками, родителями и общественными организациями. Немало голосов и против инклюзии, что свидетельствует об огромных барьерах на пути создания системы инклюзивного образования, следовательно, на пути создания инклюзивного общества, предоставляющего каждой личности равные возможности в открытой, доступной, безбарьерной среде для самореализации.

В понимании сущности и предназначения инклюзивного образования мы ориентируемся на определение ЮНЕСКО: «В понятие «инклюзия» необходимо включать способы интеграции культурного, политического, расового, этнического, полового и языкового разнообразия». В данном определении ключевое слово – «разнообразии». С этой точки зрения все дети (и взрослые) разнообразны, не похожи друг на друга и имеют какие-либо различия. В этом ракурсе инклюзивное образование означает полную адаптацию учебно-воспитательного процесса к каждому обучающемуся с учетом специфики разнообразия, отличительных возможностей каждой отдельно взятой личности.

Примерно в таком же ракурсе дано понятие «инклюзивное образование» в Федеральном законе Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 29 декабря 2012 г., ст. 2, пункт 27: это «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей». В Законе Республики Казахстан «Об образовании» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 24.10.2011 г.) ст. 1, пункт 21-3 понятие инклюзивного образования формулируется более емко, как совместное обучение и воспитание лиц с ограниченными возможностями, предусматривающие равный доступ с иными категориями обучающихся к соответствующим образовательным учебным программам обучения, коррекционно-педагогическую и социальную поддержку развития посредством обеспечения специальных условий.

В настоящее время в научно-педагогическом сообществе идет дискуссия о сути, значимости и порою о необходимости осторожного подхода к этому социально-педагогическому феномену, и каждый, кто подает свой голос «за» и «против» инклюзии, возможно, по-своему бывает прав.

Рассматривая инклюзивное образование в призме углубления демократических процессов в обществе и как траекторию движения к искоренению социальной эксклюзии, мы утверждаем, что инклюзивное образование – это новая философия развития образования, обращенная в будущее.

Инклюзивное образование имеет в своей основе здоровьесберегающий подход к построению всего образовательного процесса, поэтому оно способствует ускорению нравственного оздоровления общества и толерантного отношения людей друг к другу.

Уточняя понятийный аппарат инклюзивного образования, необходимо понимать, что оно опирается на философию, концептуальные основы, закономерности и принципы общей педагогики. Помимо общих законов и общеизвестных дидактических принципов, инклюзивное образование подчиняется специфическим принципам:

1. Ценность человека зависит не только от его способностей и достижений. Каждый человек уникален!
2. Каждый человек способен чувствовать и думать!
3. Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным.
4. Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений: все люди нуждаются друг в друге, все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников и наставников.

5. Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, чего не могут.

6. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

В организации инклюзивного образования в нашей стране еще много противоречий, отсюда – разные, порою противоречивые подходы к его реализации.

«Инклюзивное образование» как юридическое понятие в России в настоящее время не конкретизировано, однако в лицензионных требованиях и в федеральных образовательных стандартах оно обозначено как одно из необходимых условий развития современного образовательного учреждения и образовательного пространства.

Инклюзивное образование – это совместное обучение (воспитание), включая организацию совместных учебных занятий, досуга, различных видов дополнительного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и лиц, не имеющих таких ограничений. Инклюзивное образование не отождествляется с обучением в классах (группах) компенсирующего обучения и специальных (коррекционных) классах (группах), создаваемых в образовательных учреждениях общего типа.

Идеи инклюзивного образования заложены в новые ФГОСы – Федеральные государственные образовательные стандарты, с дошкольного – до профессионального. Ниже приводим краткий анализ отражения инклюзивного подхода во ФГОСах.

– ФГОС дошкольного образования: при разработке Стандарта учтены особые образовательные потребности отдельных категорий детей, в том числе, с ограниченными возможностями здоровья. В задачах обозначено обеспечение возможности формирования образовательных программ различных уровней сложности и направленности с учетом образовательных потребностей и способностей воспитанников. В требованиях к структуре основных образовательных программ (ООП) читаем: содержание коррекционной работы и/или инклюзивного образования включается в Программу, если планируется ее освоение. Дано описание специальных условий обучения и воспитания детей с ОВЗ и детей-инвалидов. Также в требованиях к условиям реализации ООП обозначено следующее: создаются необходимые условия для диагностики и коррекции нарушений развития и социальной адаптации. Стандарты включают требования к разработке индивидуальных программ реабилитации детей-инвалидов.

– ФГОСы по начальной школе учитывают условия эффективной реализации основной образовательной программы начального общего образо-

вания, особо выделена необходимость обеспечения условий для детей с ограниченными возможностями здоровья. В требованиях к структуре ООП обозначены: наличие программы коррекционной работы по обеспечению коррекции недостатков в физическом и (или) психическом развитии детей с ограниченными возможностями здоровья и оказанию помощи в освоении основной образовательной программы начального общего образования. Программа должна обеспечивать выявление особых образовательных потребностей детей, осуществление индивидуально ориентированной психолого-медико-педагогической помощи. Стандарт также включает описание специальных условий обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья.

– ФГОСы по основной школе: стандарт учитывает возрастные и индивидуальные особенности обучающихся, включая образовательные потребности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов. В требованиях к структуре ООП обозначена необходимость наличия программ коррекционной работы, которые должны быть направлены на коррекцию недостатков психического и (или) физического развития детей с ограниченными возможностями здоровья, преодоление трудностей в освоении основной программы и поддержку детей данной категории. Программа должна обеспечивать выявление особых образовательных потребностей детей, осуществление индивидуально ориентированной психолого-медико-педагогической помощи с соблюдением допустимого уровня нагрузки, определяемого с привлечением медицинских работников; проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий; предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего необходимую техническую помощь такой категории детей.

– ФГОСы по старшей школе: в требованиях к структуре ООП указана необходимость организации коррекционной работы, включающей организацию работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья и инвалидами. Программа коррекционной работы должна быть направлена на создание комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения обучающихся с учетом состояния их здоровья и особенностей психофизического развития, коррекцию недостатков в физическом и (или) психическом развитии обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, оказание им помощи в освоении основной образовательной программы. Требуется создание специальных условий обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, в том числе – создание безбарьерной среды жизнедеятельности и учебной деятельности.

Как видно из краткого анализа ФГОСов, идея инклюзивного подхода в стандартах общего образования проходит как сквозная, но она не находит должного развития в стандартах профессионального образования.

На наш взгляд, успешность системы инклюзивного образования определяют пять организационно-педагогических условий.

1. Наличие доступной среды, включающей соответствующую архитектуру сооружений и рабочих мест, гуманные взаимоотношения педагогов с детьми, родителями и друг с другом.

2. Научно обоснованная система интеграции обучающихся в смешанных группах, отсутствие сегрегации, преград на пути к обучению каждого ребенка рядом с домом.

3. Высокий профессионализм педагогов и руководителей инклюзивных организаций, владеющих навыками рефлексии и фасилитации.

4. Организационная культура и дух взаимопонимания в образовательной организации, вовлеченность в инклюзивный процесс всех без исключения участников образовательного процесса, начиная с директора, начальника управления образования и министра, до обслуживающего персонала.

5. Интеграция инклюзивной образовательной организации с социальными институтами, что позволяет использовать расширенное социокультурное пространство в социализации лиц – субъектов инклюзивного образования.

Безусловно, мы ратуем не за искусственную, «привитую» свыше и извне систему инклюзивного образования. Инклюзию невозможно пересадить как растение. Настоящая инклюзия будет реализована только тогда, когда будет создана образовательно-воспитательная среда, включающая все те условия, о которых речь шла выше. Пока в нашей стране энтузиасты-руководители и педагоги работают над созданием системы инклюзивного образования и модели инклюзивного образовательного учреждения «по образу и подобию» опыта других, в том числе, зарубежных стран, без должного учета специфики конкретной поликультурной ситуации развития. Пока не создана целостная концепция инклюзивного образования с учетом преемственности всех уровней образования.

Представим непрерывное инклюзивное образование в виде пирамиды, основание которой составляют инклюзивные дошкольные образовательные организации. Каждая ступень этой пирамиды – это уровни образования. Наиболее важный период реализации инклюзивного подхода – это дошкольное и школьное образование. А если рассмотреть идеальную модель непрерывной инклюзивной системы, то можно было бы включить и родовую

подготовку, то есть развитие личности до и после рождения. Именно эти периоды формирования, обучения и воспитания детей закладывают основу их развития и социализации. На этапе профессиональной подготовки уже выявляются большие потери неиспользованных ресурсов.

1. Связующим звеном в реализации идеи обеспечения преемственности инклюзивного образования являются образовательные стандарты. Идея инклюзивного подхода к организации учебно-воспитательного процесса во ФГОСы заложена, однако требуется углубление подходов и уточнение позиций по определению сущности инклюзивного образования. Это бы позволило обеспечивать единство требований в организации и технологическом обеспечении работы педагога в инклюзивных группах.

2. Второй подход к реализации непрерывности – это внедрение диагностических процедур по психолого-педагогическому сопровождению субъектов инклюзивного образования: отслеживание процессов развития, социализации, межличностного взаимодействия в группах инклюзивного типа. Такой диагностический комплекс с учетом возрастного фактора обучающихся и их «исключительности» может быть предложен нашим институтом уже в ближайшее время.

3. Непрерывный мониторинг развития субъектов инклюзивных групп. Данная работа позволит создать портфолио обучающихся и видеть динамику изменений, тенденции развития, отслеживать личностные и социальные факторы успешности «включения» обучающихся в образовательно-воспитательный процесс.

4. Обеспечение преемственности в работе педагогов всех уровней. Для этого необходимо провести своеобразную «ревизию» готовности педагогов к работе в условиях инклюзивных групп и создать научно обоснованную и практикоориентированную систему подготовки педагогов по овладению ими технологиями инклюзивного образования. В настоящее время эта работа ведется разрозненно, по не утвержденным авторитетным научно-методическим советом программам и не позволяет педагогам и директорам образовательных организаций взять правильный курс на создание инклюзивного образовательного пространства детского сада или школы. Для инклюзивного обучения и воспитания нужен педагог-фасилитатор, рефлексирующий субъект, сензитивная интегративная личность, обладающая компетенциями в области возрастной психологии, педагогических технологий, владеющая определенными знаниями в области медицины, дефектологии, физиогномики. Это – суперпедагог, гуманная, толерантная личность.

5. Наличие координирующего Центра, способного аккумулировать все исследования в области теории инклюзивного образования и координировать внедрение лучших практик на основе научной экспертизы и описания их для творческого использования педагогами и руководителями. Таким центром по умолчанию может стать Министерство образования и науки Республики Татарстан.

Таким образом, утверждаем, что преемственная система инклюзивного образования возможна и необходима.

В настоящее время многие страны, как развитые, так и развивающиеся, обеспокоены проблемой инклюзивного образования. Власти этих стран начали предпринимать определенные шаги на пути решения проблем обучения людей с особыми образовательными потребностями и возможностями. Безусловно, есть те страны, которые активно проводят государственную политику в области инклюзивного образования.

Обратимся, например, к Соединенным Штатам Америки. Одной из миссий Департамента США, образованного Конгрессом США в 1980 г., является обеспечение доступа к равным образовательным возможностям для каждого человека. В 2002 г. в США был принят важный закон под названием «NoChildLeftBehindAct, 2001» (NCLB). В этом законе рассматриваются основные права на образование для всех детей, проживающих в США. В 2004 г. Конгресс США продлил Акт под названием «Individuals with Disabilities Education Act» (IDEA). Этот Акт гарантирует основные права детей с ограниченными возможностями на образование и то, что они получают бесплатное и соответствующее государственное образование. Данный Акт требует, чтобы дети с ограниченными возможностями обучались в той обстановке, которая необходима для удовлетворения их потребностей. В акте говорится о необходимости создания среды «least restrictive environment», что в переводе с английского языка означает «наименее ограничивающая среда». Это означает, что место обучения ребенка в классе должно быть наиболее приближено к домашней обстановке.

В США проводится большое число исследований, посвященных проблемам инклюзивного образования. Результаты данных исследований показывают, насколько важна роль педагога в повышении знаний учащихся с ограниченными возможностями. В США большое внимание уделяется не только процессу интеграции детей с ограниченными возможностями в систему образования, но и подготовке и повышению квалификации педагогов. Конгресс США всесторонне поддерживает и развивает систему подготовки и

профессионального развития педагогов, работающих с детьми с особыми потребностями и возможностями.

Отметим, однако, что политика и практическая реализация мер, направленных на подготовку специальных педагогов, отличается в разных штатах. Большинство преподавателей получают основную подготовку в колледжах и университетах. Значительное количество штатов разработало альтернативные сертификационные программы для подготовки будущих педагогов. Закон «No Child Left Behind Act, 2001» утверждает определенные требования к педагогам. Каждый штат осуществляет руководство процессом сдачи сертификационного экзамена учителем. Учителя, прошедшие сертификацию в одном штате, не всегда допущены к осуществлению педагогической деятельности в другом, если между штатами не подписано взаимное соглашение.

Большое внимание власти США уделяют проблеме трудоустройства людей с ограниченными возможностями. Акт о реабилитации «Rehabilitation Act» 1973 г. является законодательной основой для реализации мероприятий и программ, направленных на оказание помощи людям с ограниченными возможностями в трудоустройстве и интеграции в общественную жизнь. За реализацию данных мероприятий отвечает Администрация реабилитационных услуг и Национальный институт исследований проблем нетрудоспособности и реабилитации.

Можно сделать вывод о том, что политика США в сфере образования направлена на обеспечение качественного образования для каждого человека. На федеральном уровне финансируются различные грантовые программы и поддерживаются инициативы по подготовке высококвалифицированных педагогов, работающих с детьми с особыми потребностями.

Обратимся к опыту реализации идей инклюзивного образования в Скандинавских странах. Так, например, политика в области образования в Финляндии направлена на повышение уровня образования и компетенций среди населения, на повышение эффективности системы образования, на предотвращение «экслюзии» среди детей и молодежи. Термин «экслюзия» (на англ. *exclusion*) означает отчуждение людей с различными физиологическими и умственными отклонениями не только из системы образования, но порой и из общества.

Следует отметить то, что в финских школах обеспечена индивидуальная поддержка учащихся с особыми потребностями. Школьные консультанты поддерживают учащихся старших классов в процессе их обучения и в выборе ими дальнейшего образования.

Особое внимание в Финляндии уделяется подготовке преподавателей. Требованием для преподавания в Финляндии является наличие степени магистра. Кроме того, в процессе обучения на профессию педагога необходимо пройти практику преподавания. Каждый учитель должен обладать навыками, необходимыми для оказания поддержки всем учащимся.

Законодательной основой для реализации инклюзивного образования в стране стал Акт под названием Basic Education Act 2011. Кроме того, система образования в Финляндии является достаточно гибкой и основана на принципе «централизованное управление – локальная реализация». Данный принцип означает то, что централизованное управление осуществляется через законы, государственное планирование. При этом муниципалитеты несут ответственность за обеспечение и реализацию образования на местах. Школы и учителя пользуются большой автономией. Также следует отметить, что огромную поддержку развитию инклюзивного образования в Финляндии оказывают органы государственной и муниципальной власти.

Огромное внимание в Финляндии уделяется проблеме обучения детей с расстройством аутистического спектра. «Людей, страдающих аутизмом, обучают социальным и коммуникативным навыкам, способностям справляться с трудностями, обучаться в группе. Одним словом, преодолевать барьер путем включения в процесс обучения в группе». В Финляндии также созданы центры, где организовано обучение детей с физическими, умственными, сенсорными и психическими отклонениями.

Достижения в области инклюзивного образования в Финляндии основаны на исследованиях, проводимых различными центрами и образовательными учреждениями. Подобные исследования проводит отделение педагогического образования Университета г. Хельсинки и другие образовательные учреждения и исследовательские центры Финляндии.

Инклюзивный подход предполагает не только включение в процесс обучения инвалидов и людей с ограниченными возможностями. Это и предоставление образовательных услуг в соответствии с потребностями и способностями для людей любого возраста и физического состояния. Такой опыт уже реализован в Норвегии. Здесь создано Агентство по непрерывному образованию VOX при Министерстве образования и науки Норвегии, основным направлением деятельности которого является организация обучения взрослых. В связи с тем, что около 10 % населения Норвегии не обладает достаточными навыками для работы на предприятиях, повышение работоспособности граждан за счет обучения их непосредственно на предприятиях является одним из направлений реализации инклюзивного образования в стране. Обучение на

местах – основной подход в организации процесса обучения взрослых в Норвегии с целью приобретения соответствующих навыков. Именно данный подход позволит взрослым приобрести компетенции, необходимые для работы на данном предприятии. Также Агентство VOX проводит исследования в области социальной инклюзии, реализует национальные программы в области образования взрослых, международные проекты в сфере непрерывного образования.

В Эстонии также действует Ассоциация, миссией которой является создание для жителей Эстонии предпосылок для учебы в течение всей жизни, привлечение целевых групп к формированию учебной среды, мотивирование учащихся в учебном процессе. Это Ассоциация образования взрослых «Анд-рас», которая была основана в 1991 г. Ассоциация активно участвует в формировании образовательной политики, в распространении концепции учебы в течение всей жизни, в формировании учебной среды и пропаганде образования взрослых в Эстонии, участвует в зарубежных проектах и во внедрении проектов Социального фонда Евросоюза. Центр развития народной культуры и обучения при Ассоциации организует курсы для работников культуры местных самоуправлений, библиотек и музеев, руководителей театров самодеятельности.

Во многих Скандинавских странах созданы Высшие народные школы, которые также являются частью системы инклюзивного образования. Датский философ Николай Ф. С. Грюндвиг впервые предложил идею создания школ для всех, независимо от возраста, социального статуса, профессии. Существует термин «неформальное образование взрослых», применяемый в высших народных школах этих стран. В датских народных школах обучение характеризуется высоким профессионализмом. Занятия построены на основе диалога и взаимного обучения между преподавателями и студентами. Основным направлением деятельности высших народных школ в Скандинавских странах является выявление и укрепление уникального умения каждого студента, проявляемое в сложной социальной атмосфере. Здесь отсутствуют академические требования для допуска и нет экзаменов, но выпускники получают диплом как доказательство посещения занятий.

В Скандинавских странах, как и во многих других, огромная роль в инклюзивном образовании отводится самому преподавателю. Ведь именно он обучает человека с ограниченными возможностями (инвалида, ребенка, страдающего аутическим спектральным расстройством, глухонемого или слепого человека), поэтому подготовка таких педагогов – одна из важнейших задач, стоящих перед вузами Скандинавских стран. Например, таких педагогов готовят в отделении специальной педагогики Университета г. Стокгольм.

Отделение закрепило свои позиции в научных исследованиях в различных областях, представляющих интерес, начиная от демократии и фундаментальных ценностей до обучения лиц ограниченными возможностями. Здесь организовано обучение по программам специального образования.

Особый интерес представляет реализация идей инклюзивного образования в государствах Латинской Америки.

В Боливии существует несколько подходов к понятию «инклюзивное образование». Это и специальное образование, образование взрослых, альтернативное образование и др. Изначально в Боливии инклюзивное образование рассматривалось как специальное образование для детей с особыми потребностями. В настоящее время в Боливии под инклюзивным образованием подразумевают, прежде всего, социальную инклюзию. Это связано с тем, что здесь очень остро стоит проблема «социального отторжения», поэтому инклюзивное образование в Боливии стало средством противодействия социальной изоляции путем обращения внимания к наиболее уязвимым социальным группам. Государство Боливии стремится внести вклад в построение более справедливого общества путем решения проблемы бедности, социальной, экономической и культурной изоляции, содействовать более полному осуществлению прав граждан страны.

В Бразилии также существуют различные подходы к понятию инклюзивное образование. Один из них – это образовательная интеграция лиц с ограниченными возможностями в общую систему образования. Вторым подходом является в обеспечении права всех детей на бесплатное и обязательное образование. Инклюзивное образование в Бразилии предполагает изменения в системе образования, создание механизмов, которые усилят участие всех заинтересованных сторон в образовании (студентов, учителей, общества). Инклюзивное образование связано с концепцией открытого общества. Понятие «Republicanización» в системе преподавания Бразилии означает баланс между универсализмом и дифференциацией при сохранении этнического, культурного и регионального разнообразия и интеграции с универсальными аспектами.

Сферу инклюзивного образования в Бразилии регулируют такие законодательные акты, как Положение о детях и подростках «Statute of the Child and Adolescent», Закон № 7853/89, регулирующий интеграцию лиц с ограниченными возможностями в социум. В 2007 г. был запущен План развития образования (Plano de Desenvolvimento da Educação, PDE).

Под инклюзивным образованием в Перу подразумевается в основном равный доступ к возможностям, включая создание соответствующих материальных условий для обучения и равноправного развития. Инклюзивное

образование рассматривается в качестве включения уязвимых социальных групп в общую систему образования. К такой группе относится население, проживающее в сельских, отдаленных районах, дети с разными способностями и характеристиками, инвалиды, бедные слои населения. Инклюзивное образование предполагает, что каждый человек вносит свой вклад в образовательные и социальные процессы. Целью инклюзивного образования в Перу является обеспечение доступа для каждого ребенка к образованию в соответствии с его характеристиками. Концепция инклюзивного образования в Перу тесно связана со специальным образованием и процессом интеграции детей-инвалидов в обычные школы.

В Азиатско-Тихоокеанском регионе также активно проводится политика в области инклюзивного образования. Приоритетные направления в области инклюзивного образования определяются, прежде всего, особенностями региона. Как известно, в данном регионе проживают тысячи этнических языковых групп, чей родной язык не всегда является официальным языком страны, в которой они живут. Язык здесь иногда становится основным препятствием к получению качественного образования. При подготовке доклада ЮНЕСКО по проблемам инклюзивного образования государств Азиатско-Тихоокеанского региона были определены следующие стратегии в области инклюзивного образования:

1. Должны быть созданы условия для включения официальных, национальных и / или международных языков наряду с родным языком.

2. Для того чтобы избежать дискриминации со стороны других детей, учителей и родителей, в школах должна быть проведена соответствующая работа по информированию и просвещению по проблеме вынужденной миграции.

3. Нелегальный статус детей не должен влиять на их права на образование.

4. Необходимо ввести практику обучения на родном языке в начале года.

5. Необходимо обеспечить доступ к качественному образованию для детей, пострадавших от войн, гражданских волнений и стихийных бедствий.

6. Система образования должна быть построена на межкультурном и межрелигиозном диалоге.

В Азиатско-Тихоокеанском регионе число людей, живущих с ВИЧ, составляет около 8,2 млн человек – это второй по численности ВИЧ-инфицированный регион после Африки к югу от Сахары, поэтому по-

литика государств данного региона направлена также на предотвращение дискриминации и исключения из обучения детей, инфицированных ВИЧ [4].

Примером государства в Юго-восточной Азии, реализующего инклюзивное образование, является Индонезия. Термин «инклюзивное образование» начал набирать силу в этой стране в 2001 г., когда Управление по вопросам специального образования Индонезии инициировало создание пилотного проекта по инклюзивному образованию на базе школы в городе Воносари, провинция Джокьякарта. В 2001 г. Министр национального образования Индонезии издал указ «Об инклюзивном образовании для детей с умственными и физическими отклонениями в состоянии здоровья». Однако в настоящее время небольшое количество школ в Индонезии готово принять детей с ограниченными возможностями здоровья в обычную школу.

Большое внимание развитию инклюзивного образования уделяет правительство Индии. Так, уже во многих школах Индии создана «Доступная среда» для детей с ограниченными возможностями здоровья. Учебная обстановка в классах является безопасной, и дети с ограниченными возможностями здоровья не подвергаются дискриминации со стороны одноклассников и учителей. Учителя проявляют понимание и уважение по отношению к детям с особыми образовательными потребностями. Многие учителя уже обладают навыками обучения детей с нарушениями зрения, слуха, детей с умственной отсталостью слабой степени. Однако не все педагоги могут работать в инклюзивных классах, где есть дети с множественными нарушениями в развитии.

В настоящее время следует выделить также несколько стран, которые проводят активную государственную политику в области инклюзивного образования: Албания, Армения, Азербайджан, Македония, Косово и Сербия. Строительству инклюзивных школ уделяют внимание такие страны, как Азербайджан, Грузия и Молдова. Широкомасштабные усилия по подготовке учителей для инклюзивного образования проводит правительство Сербии. Здесь была создана сеть инклюзивного образования, которая объединила представителей правительства, учителей, школьных психологов, педагогов и членов национального гражданского общества. Деятельность данной сети помогает отслеживать прогресс в области ликвидации неравенства в сфере образования.

Среди африканских стран активно проводит политику в области инклюзивного образования ЮАР. Департаментом образования ЮАР в июле 2001 года был подготовлен документ под названием «White Paper 6». Данный документ дает определенную установку действиям новой системы образова-

ния, которая направлена на обеспечение равных возможностей для всех граждан. Политика ЮАР в области образования направлена на обеспечение образования для всех и на развитие инклюзивного образования, которое позволило бы всем учащимся активно участвовать в учебном процессе, развивать и расширять свой потенциал и участвовать в качестве равноправных членов общества. На сегодняшний день правительство ЮАР стремится защитить права учащихся, предоставить всем равный доступ к образованию, устранить неравенство в образовании.

Политика, проводимая правительствами государств в области инклюзивного образования, во многом определяется теми социальными и экономическими проблемами, которые существуют в этих государствах.

25–28 ноября 2008 г. в Женеве состоялась Международная конференция ЮНЕСКО по образованию. Все государства-члены ООН призваны при планировании, реализации, мониторинге и оценке политики в области образования использовать инклюзивный подход как путь дальнейшего ускорения достижения целей «Образование для всех» и содействия построению более инклюзивного общества.

2.4. Педагогическое проектирование учебной деятельности в условиях инклюзивного образования

Сегодня педагогическое проектирование становится столь же значимой деятельностью, что и обучение, и воспитание. По утверждению И. Д. Фрумина и Б. Д. Эльконина, проектирование открывает возможность участия педагога в оформлении и объективизации форм развития личности, оно способно расширить событийность детско-взрослой жизни, представляя собой новую форму посредничества между совершенством и реальностью [52].

Согласно Е. С. Заир-Бек, понятием *«педагогическое проектирование»* обобщается интеграционная деятельность, нацеленная «на решение задач развития, преобразования, совершенствования, разрешения противоречий в современных образовательных системах» [14].

Проектирование осуществляется в поисковом режиме и носит перманентный характер, обеспечивая преобразование педагогической реальности через последовательную разработку и реализацию сценариев действий, способствующих приближению реальных явлений (объектов) к идеальной модели, создание которой является неразрывной составляющей в работе над проектом.

Обозначив учебную деятельность в качестве педагогической реальности, которая определена объектом проектирования, необходимо обратиться к исследованиям, где даются теоретические подходы в анализе учебной деятельности. Понятие «учебная деятельность» использовали в своих работах В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, А. К. Маркова, П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина и др. Именно отечественные ученые внесли большой вклад в формирование психологической теории учебной деятельности. В педагогической и психологической науках нет единого подхода к значению термина «учебная деятельность». В. В. Давыдов и Д. Б. Эльконин определяют учебную деятельность как одни из видов деятельности школьников и студентов, которые выступают субъектами познания. Акцент на субъектность представляется особо значимым в выделении учебной деятельности в инклюзивном образовании в качестве объекта проектирования. Принцип субъектности означает, что педагогическое проектирование учебной деятельности в условиях инклюзивного образования носит индивидуализированный характер, осуществляется с учетом возрастных, социальных, психофизических особенностей субъектов учебной деятельности, предполагая вариативность учебных действий по степени сложности заданий, степени педагогической поддержки индивидуальной деятельности, ее технического сопровождения и т. п.

Д. Б. Эльконин в своих работах рассматривал учебную деятельность как деятельность, в результате которой происходят изменения в самом ученике. Продуктом учебной деятельности выступают изменения в личности обучающегося. Данное положение имеет большое значение для определения теоретических основ педагогического проектирования учебной деятельности в условиях инклюзивного образования. С позиции современного заказа обществу эти изменения должны быть связаны не только с освоением нового знания и опыта, но и с личностным развитием субъектов учебной деятельности.

Специфика инклюзивного образования, где субъектами учебной деятельности оказываются дети с нарушениями в психофизическом и социальном развитии, объясняет особую сложность проектных действий педагога в определении структуры и содержания деятельности учащихся, имеющих связанные с заболеванием или вследствие социальной ситуации жизни отличия зон актуального и ближайшего развития. Термин дети с особыми образовательными потребностями, применяемый относительно детей-инвалидов, детей с отклонением здоровья, детей мигрантов или тех, кто оказался в сложной жизненной ситуации, актуализирует необходимость проектирова-

ния таких условий обучения, в которых одинаковые по содержанию учебные действия будут организованы с учетом особенностей ребенка. Например, организация работы с текстом для слабовидящего ребенка предполагает применение другого размера шрифта, чем для ребенка с нормальным зрением, возможность звукового сопровождения процесса чтения. Текст для ребенка с нарушением интеллекта будет отличаться объемом, оформлением, сложностью содержания. В освоении учебных навыков работы с текстом в роли помощника ребенку с отклонениями в интеллектуальном развитии может выступить не только педагог или родитель, но его здоровые сверстники.

Разработанная Д. Б. Элькониним теория учебной деятельности образует концептуальную основу проектируемых новообразований. Согласно данной теории, учебная деятельность является: общественной по своему содержанию; общественной по своему смыслу; общественной по форме своего осуществления [54]. Проектируя учебную деятельность, педагог должен определить то содержание, которое, представляя накопленное человечеством богатство культуры и науки, будет скомплектовано с учетом возможностей и потребностей ребенка.

Проектный подход в образовании обеспечивает педагогическое управление процессом развития объекта, когда через систему продуманных и теоретически обоснованных мероприятий осуществляется продвижение реальных объектов к идеальной модели, представляющей некоторый схематизированный образ желаемых характеристик объекта проектирования, выделенных с учетом необходимого и возможного.

Определяя учебную деятельность в условиях инклюзивного класса как объект проектирования, необходимо обратиться к сущности педагогического управления и специфики управления педагогическими объектами на основе проектов. Управление – функция организованных систем, оно обеспечивает «сохранение их определенной структуры, поддержание режима деятельности, реализацию целевой программы деятельности» [8]. Педагогическое управление учебной деятельностью складывается из последовательности взаимосвязанных действий анализа, планирования, организации и контроля. Управление педагогическими объектами на основе проектов предполагает теоретическую базу для перечисленных выше педагогических действий, разработку стратегии и тактики деятельности в организации образовательного процесса, обновленного новыми элементами.

Управление педагогическими проектами – область деятельности, в ходе которой определяются четкие цели, формируется план, достигается максимально возможная сбалансированность между социальными ожиданиями и

индивидуальными желаниями, между материальными и человеческими ресурсами, пространственными и временными границами. Названные возможности проектирования имеют особую ценность в условиях инклюзивного класса (группы), где присутствуют дети с особыми потребностями. Для педагога инклюзивного образования особенно актуально осмысление социального заказа учреждениями образования в работе с детьми с нарушениями психофизического развития. К социальным ожиданиям общества от работы с данной группой детей, включенных в единое образовательное пространство вместе с их здоровыми сверстниками, относится эффективность их социализации в общество. Таким образом, проектируя включение каждого ребенка в учебную деятельность, педагог расширяет потенциал возможностей их будущего включения в социальную жизнь и деятельность. При проектировании учебной деятельности учащихся необходимо проектирование ситуаций, в которых более продвинутый в освоении образовательных программ ученик станет помощником для тех, кто испытывает трудности в работе даже с более простым материалом.

Педагогическое проектирование как актуальный вид педагогической деятельности предполагает разработку проекта, где обозначаются теоретическая (концептуальная) основа преобразований, решаемые проектом цели и задачи, объект и предмет проектирования, средства и механизмы преобразований, ожидаемые результаты. Целевые ориентиры проекта будут достигнуты при условии соблюдения принципов проектирования – иерархичность, целостность и интегративность.

Принцип иерархичности предполагает стратегические умения ориентироваться в социальной ситуации развития общества, достигнутым и прогнозируемом уровне развития института образования, владеть знаниями в области психологии развития и возрастной психологии (при работе в инклюзивном образовании – знаниями в области дефектологии). Стратегический характер названных умений заключается в научном предвидении процесса развития объекта проектирования в соответствии с заданной траекторией перемен. Проектирование образовательного процесса в условиях инклюзивного образования опирается:

– на социальные ценности демократии, гуманизма, равенства человеческих прав, ценность социальной активности и ответственности граждан как залога перехода к гражданскому обществу, ценность многообразия и толерантности;

– передовой международной и отечественный опыт в обучении и воспитании подрастающего поколения (в том числе опыт специального образо-

вания), инновационный потенциал педагогов, уровень их готовности к работе с детьми с особыми потребностями (подготовка и переподготовка педагогов к работе с особыми детьми должна быть обеспечена на этапе разработки проекта);

– нормативно-правовую базу деятельности учреждений образования, соответственно которой регулируются отношения в сфере образования и деятельность образовательных организаций;

– знание возрастных и индивидуально-типологических особенностей учащихся, которые проявляются в учебной деятельности, а также того, как компенсировать в организации учения дефект развития.

Принцип целостности позволяет выделить отдельные компоненты объекта проектирования. В учебной деятельности как объекте проектирования можно выделить мотивационный компонент, предыдущий опыт ребенка, личностные качества и психофизиологические особенности учащихся как субъектов деятельности. Следование принципу целостности означает, что проект должен быть ориентирован на введение в зону внимания проектировщиков всех компонентов преобразуемого, целого и разработку соответствующих сценариев теоретически обоснованных преобразовательных действий. Каждый сценарий действий должен быть разработан соответственно тому контингенту детей, которые входят в инклюзивный класс. Например, если в числе учащихся есть дети с нарушением опорно-двигательного аппарата, то необходимо учитывать, что «запас знаний и представлений об окружающем мире у этих детей ограничен и является недостаточным» [5]. Поэтому в сценарий преобразовательных действий должны быть включены мероприятия, благодаря которым ребенок с ДЦП получит возможность постепенного расширения сведений об окружающем мире, в первую очередь о мире людей. Проект должен предусматривать максимально возможное использование среды учебного заведения для формирования у ребенка с ДЦП актуальных с позиции возраста и уровня образования умений.

Например, в работе с данной категорией детей дошкольного и младшего школьного возраста должны быть предусмотрены действия, выполняя которые ребенок будет учиться сравнивать знакомые предметы, выделяя в них общие и отличительные признаки. При этом набор заданий для данной категории детей по степени сложности отличается от заданий, которые выполняют их сверстники.

Принцип интегративности отражает требование интегрированности действий в преобразовании объекта проектирования. На этапе разработки проекта в соответствии с данным принципом осуществляется интеграция

знаний в области философии, педагогики, психологии, дефектологии, физиологии, а также образовательного права, политологии, истории образования и т. д. Это позволяет выстроить концепцию преобразования, образующую теоретическую основу проекта. Принцип интегративности помогает выстроить разные варианты учебной деятельности, благодаря включению в образовательный процесс родителей, специалистов (логопеда, психолога, медицинских работников, дефектологов). Например, дети с церебральным параличом нередко неправильно произносят те или иные звуки, «р» – заменяют на «л», искаженно произносят шипящие и свистящие, поэтому будут испытывать сложности не только при написании, но и при говорении. Устранение проблемы не возможно без интеграции усилий логопеда, родителей и педагога. В проекте должны быть представлены предписания их действий в оказании помощи ребенку, данное действие и может быть оцениваться как ориентация содержания проекта на особые потребности ребенка.

Выделяя в качестве объекта проектирования воспитательно-образовательный процесс в системе инклюзивного образования, а предмета – учебную деятельность необходимо исходить из того, что нормативные требования к ней зависят от статуса ребенка (обычный ученик, ученик с особыми потребностями). В зависимости от данного статуса могут определяться требования к результатам учения. С принятием стандартов специального образования педагогу общеобразовательной школы, возможно, придется реализовывать их в работе с особыми учениками параллельно с реализацией образовательных стандартов начального или основного общего образования. Что, бесспорно, определяет еще одну сторону интеграции при проектировании общей схемы организации учебной деятельности (содержание – знания; содержание – знания, умения; результаты и способы их измерения и оценивания).

Педагогическое проектирование, выступая одним из видов педагогической деятельности, предполагает следование в ней определенным правилам, благодаря которым обеспечивается ее эффективность. В частности в проектной деятельности необходим стратегический подход. Стратегический подход в проектировании означает следующее:

- планируемые мероприятия выступают в качестве инструментов реализации политики соответствующих субъектов управления (руководители профильного министерства, администрация учебного заведения, педагог);

- в процессе проектных действий определяются этапы развития педагогического объекта (в проекте дается описание особенностей ожидаемых изменений для каждого этапа);

– разрабатываются критериальные показатели для оценивания уровня прогрессирования в развитии субъектов образовательного процесса (в инклюзивном классе критериальные показатели разрабатываются не только для оценивания учащихся, но и педагогов, родителей, специалистов).

Стратегия проектных действий осуществляется с опорой на нормативную базу с учетом перспективы ее реализации в образовательной практике. Диалектическое осмысление прошлого, настоящего и будущего должно найти отражение в процессе и содержании проектирования. Диалектический подход позволяет постигнуть связь между развитием отношений общества и государства к инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья и развитием политических, социально-экономических процессов, изменениями в духовной подсистеме общества. Диалектика развития позволяет увидеть историческую обусловленность перемен в организации образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и включить в структуру преобразовательных действий мероприятия, ориентированные на решение определенного круга задач. Например, изучение сфер трудовой деятельности, где возможно применение труда лиц с ограниченными возможностями здоровья, определение перспектив индивидуального развития в социуме лиц с ограниченными возможностями здоровья.

С позиции будущих перспектив обучающегося с аномальным развитием проектирование учебной деятельности предполагает включение в мероприятия проекта: изучение рынка образовательных услуг с позиции доступности его для выпускников, имеющих некоторые особенности в развитии; изучение их интересов и склонностей; индивидуализацию профориентационной работы с ними и их родителями; включение в индивидуальные учебные планы учащихся с особыми потребностями занятий, ориентированных на овладение определенными трудовыми умениями. Включение в содержание проекта действий, на основе которых в образовательном учреждении будут созданы условия для овладения ребенком с ограниченными возможностями здоровья разнообразными трудовыми умениями с учетом возможностей их дальнейшего усложнения и применения, имеет большое значение для будущей адаптации к жизни.

Особое место в проектируемых новообразованиях процесса и содержания учебной деятельности учащихся инклюзивного класса должны занять мероприятия, направленные на развитие мотивационной сферы учащихся. В разработке данного направления деятельности необходимо владение педагогом основными знаниями по психологии мотива и мотивации. Согласно А. Н. Леонтьеву, в мотивах учебных действий конкретизируется потребность

в учебной деятельности, как стремление к усвоению теоретических знаний, решению частных задач. Необходимостью актуализации в концептуальных положениях проекта, направленного на педагогическое управление учебной деятельностью учащихся теоретических положений, обращенных к мотивам и мотивации, объясняется обращение к работам Т. А. Ильиной, А. К. Марковой, И. П. Ильина и других исследователей.

В содержание педагогической деятельности в работе в инклюзивном классе (группе) должна быть включена деятельность по развитию мотивационной сферы личности обучающихся. Пробуждение к активной учебной деятельности выстраивается на развитии познавательных интересов, формировании положительной учебной мотивации. Для сохранения мотива учебной деятельности необходима устойчивость интересов. Обеспечить данное условие в классе, где могут обучаться дети с особыми потребностями, достаточно трудно, поэтому проектирование должно внести изменения в окружающую среду, создание развивающей среды – это условие сохранения устойчивого интереса для разных детей, тех, кто легко решает учебные задачи, и тех, кому решение любой, даже простой задачи, дается с трудом.

Опора на научную теорию в проектировании помогает организовать осмысление педагогом сущности его деятельности в развитии мотивационной сферы детей, подростков, молодых людей. В проекте должна быть заложена работа по формированию актуальных компетенций педагога для управления процессом развития мотивационной сферы личности. В содержание данной работы войдет знакомство педагогов с психологической теорией мотивов и мотивации, изучение социально-психологических явлений, таких как влияние, общение и т. п., а также овладение современными методами деятельности по развитию мотивационной сферы личности. Своеобразным способом повышения педагогических возможностей в управлении процессом развития личности может быть определенная детализация, конкретизация его действий в формировании мотивов учебной деятельности. В числе важнейших мотивов, побуждающих человека к деятельности не только интерес, но и стремление к ней.

В качестве задачи педагогической деятельности может быть поставлена задача – пробудить у воспитанников стремление к активной познавательной деятельности. Как указывает Л. И. Акатов, «стремление – это эмоциональное переживание человека, проявляющееся в его тяготении к значимому для него объекту» [5]. Объектом человеческих стремлений могут выступать реальные предметы, ситуации, люди и субъективные желания человека. Умение пробудить стремление к учению с учетом особенности ситуации развития –

важнейший показатель мастерства педагога, его проявление в работе в инклюзивном классе (группе) имеет свою специфику, которая несет потенциал нравственного развития человека (стремление стать лучше сильнее в знаниях, чтобы помочь слабому). Возрастные особенности детей дошкольного и начального школьного возраста позволяют сделать собственные успехи ребенка в качестве стимула на получение права помогать более слабому в выполнении учебных заданий. Помогая другому учиться, ребенок лучше осваивает учебный материал.

Педагогический проект, предметом которого определена учебная деятельность обучающихся, должен определять инструментарии педагогического влияния на процесс формирования социальных установок нового поколения. В установке проявляется неосознаваемая готовность человека к выполнению любой деятельности на основе определенного способа. В процессе обучения осваиваются разнообразные способы осуществления учебных действий, спецификой ситуации обучения в инклюзивном классе у здоровых детей является возможность «попробовать» способы обучения своих сверстников с ограниченными возможностями здоровья (например, познакомиться с особенностями чтения по системе Брайля). Совместная учебная деятельность разных детей способствует формированию новой социальной установки, в которой фактор разницы возможностей, разницы сложности заданий и результатов достижений будет приниматься как социальная норма. Задачей педагога становится эмоционально-рассудочный настрой здоровых детей, подростков по отношению к сверстникам с аномалиями в развитии, к детям (подросткам) с нарушением интеллекта (например, синдромом Дауна).

Проектируя педагогическое управление развитием мотивационной сферы личности нельзя не отметить его роль в решении сложнейшей задачи – поиске личностного смысла. Понимание личностного смысла в учебной деятельности – один из важнейших стимулов в овладении ею, самоизменяясь в ней. При этом сущность педагогической поддержки (проект должен предусматривать организацию педагогической поддержки для всех обучающихся) заключается в коррекции индивидуальных притязаний и индивидуальных ожиданий в учебном труде. В инклюзивном образовании необходимо формировать у обучающихся понимание того, что любые отклонения в психофизическом развитии несут ограничения в индивидуальных притязаниях и ожиданиях. Например, ребенок с ДЦП с полностью сохранным интеллектом может не хуже любого сверстника освоить математику, но выполнить учебные действия на уроках труда, физической культуры для него освоить порой невозможно [5]. Может статься, что в данном постижении другого его здо-

ровыми сверстниками у педагога появится дополнительная возможность коррекции действий механизмов притязания и ожидания, и предупреждения негативных последствий (низкой самооценки, неуверенного поведения, неадекватно высокой самооценки, агрессивного поведения), способных найти проявление в поведении человека.

Проектный подход к организации деятельности в инклюзивном классе (группе) должен обеспечить внедрение в педагогическую практику специальных умений, благодаря которым возможно будет снизить риски возникновения комплекса неполноценности у детей с ограниченными возможностями здоровья [5]. Задача педагога в сотрудничестве с родителями, специалистами – помочь воспитаннику сформировать жизненные цели, выбирая свой жизненный стиль, как уникальный способ адаптации к обществу и его потребностям, как способ самореализации. Особую роль в решении данной задачи играют приобретенные знания, умения и навыки, их усвоение обеспечивается педагогом через многообразие организационных форм и методов обучения. Поэтому особое место в педагогическом проектировании учебной деятельности отводится технологиям обучения. Проектирование технологий обучения и воспитания осуществляется на критическом осмыслении всего богатства, созданного мировой педагогической наукой и практикой. Проектирование предполагает выявление теоретических основ технологии построения образовательной деятельности в системе инклюзивного образования. Технологии инклюзивного образования ориентированы на деятельностное становление личности, приоритет деятельности в образовательном процессе обеспечит субъектность образовательных отношений. В создании условий в овладении ребенком-инвалидом той или иной деятельностью, возможно примитивной на взгляд его сверстников, произойдет реализация социально-реабилитационной функции образования. Любой проект, созданный для реализации идей инклюзивного образования, должен предполагать создание условий для социальной реабилитации особых обучающихся.

Учебная деятельность – ведущая деятельность на этапе обучения в школе. Она остается основной для получающего профессиональное образование. С определенной спецификой учебная деятельность имеет место в системе дошкольного образования. Результативность учебной деятельности измеряется изменениями личности, их достижения напрямую связаны с деятельностью педагога. Проектный подход позволяет внести определенные изменения в деятельность педагога, изменить условия окружающей среды, модифицировать сам процесс управления деятельностью обучающихся.

ГЛАВА 3. ДИСТАНЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

3.1 Организация дистанционного обучения: проблемы и перспективы

В отношении дистанционных образовательных технологий (ДОТ) следует отметить, что не дано какого-либо конкретного описания, что понимается под этим понятием. Очевидно, что идет подмена понятий в аспекте дистанционного обучения как формы и дистанционного обучения как технологии.

В странах Евросоюза в вопросах правового регулирования дистанционного образования тоже единообразия нет. В этой области существует, скорее, некий конгломерат отдельных правовых актов, квази-регулирования, саморегулирования и т.д. Одни государства контролируют курсы, другие – учебные заведения, их предлагающие. В одних странах положения о дистанционном обучении обязательны для выполнения, в других – это вопрос добровольности. Нет и двух стран со схожими системами контроля качества знаний обучающихся дистанционно.

Безусловно, широкое использование информационно-коммуникационных технологий в образовании имеет ряд проблем, требующих особого подхода, такого подхода, который позволяет минимизировать психологические и физиологические издержки. Исследование психолого-педагогических аспектов внедрения информационных технологий в систему образования выявил плюсы и минусы этого инновационного явления (Таблица).

Говоря об информационной технологии, в одних случаях подразумевают определенное научное направление, в других – конкретный способ работы с информацией, а также – совокупность знаний о способах и средствах работы с информационными ресурсами, способ и средства сбора, обработки и передачи информации для получения новых сведений об изучаемом объекте.

Таким образом, мы информационную технологию обучения понимаем как педагогическую технологию, для которой характерны различные способы связи и предоставления информации пользователю (потребителю услуг) с помощью программных и технических средств (кино, аудио-, видеосредства, компьютеры, телекоммуникационные сети). Особо необходимо выделить доступность диалогового общения в интерактивных программах, которые широко применяются в обучении с применением мультимедиа, систем виртуальной реальности (мультимедиа – англ. multimedia – многокомпонентная

среда). Они позволяют использовать текст, графику, видео и мультипликацию в режиме диалога и тем самым расширяют области применения компьютера в учебном процессе. В таких системах создается иллюзия «местонахождения» пользователя среди объектов виртуального мира.

Таблица – Результаты анализа психолого-педагогических аспектов внедрения информационных технологий в систему образования

Плюсы	Минусы
1. Использование компьютеров в целях интенсификации образовательного процесса.	1. Ухудшение здоровья обучающихся (зрение, сердечно-сосудистые заболевания, сколиоз и др.).
2. Решение проблемы занятости детей и молодежи (компьютерные игры, Интернет).	2. Интернет-аддикция (Интернет-зависимость), имеющая последствия в виде ухудшения здоровья и нарушения психики.
3. Возможность коммуникаций со сверстниками и с жителями всей планеты (сайты «В контакте», «Одноклассники», «Мой мир», «Facebook» и многие другие).	3. Возможность оказаться в неблагоприятной Интернет-среде (вредные блоги, сайты и др.).
4. Неограниченные коммуникации по Интернет, расширение границ познания.	4. Проблемы социальной инфантильности в «родном» социуме, неадаптивность к жизни, социальная незрелость.
5. Более демократичные и «чистые» формы и технологии обучения и контроля знаний (тестирование, Интернет-обучение и др.).	5. Односторонность контроля и ограниченные возможности выявления личностных качеств и уровня знаний в процессе обучения.
6. Возможность широкого внедрения технологий дистанционного обучения в учебном процессе.	6. Недостаточность проработки нормативно-правовой базы дистанционного обучения.
7. Дистанционное обучение развивается под термином «Дистанционные образовательные технологии».	7. В Кыргызстане и Беларуси - дистанционное обучение - форма получения образования наряду с дневной, заочной, экстернатом.

В России создается мощная система дистанционного обучения, особенно в вузах, где уделяется серьезное внимание реформированию существ-

вующей системы обучения. Показателен в этом плане опыт Института экономики, управления и права (г. Казань), который приступил к реализации образовательных программ по дистанционной форме в 2003 году.

За два года в Институте экономики, управления и права (ИЭУП) были созданы материально-технические, дидактические, научно-методические, кадровые, организационно-финансовые основы для успешной реализации по дистанционной форме образовательных программ по специальностям «Финансы и кредит», «Юриспруденция», «Менеджмент организации», «Педагогика и психология». В институте впервые в Татарстане была развернута мультисервисная корпоративная сеть, включающая IP-телефонию, телекоммуникационную систему, высокоскоростную Интернет-сеть, позволяющую проводить прямые телемосты и видеоконференции в реальном режиме времени (online) с любой точки мира, были созданы авторские учебники с электронным приложением.

В 2004 году был осуществлен первый набор студентов на обучение с применением дистанционных образовательных технологий (ДОТ). Для реализации дистанционного обучения на основании решений Ученого совета, приказов и распоряжений ректора были созданы специальные организационные структуры: сначала Центр дистанционного обучения, а затем и Институт дистанционного обучения, в 6 филиалах – центры дистанционного обучения. На сегодняшний день количество студентов ИЭУП из числа занятых на производстве, госслужбе и других областях народного хозяйства людей становится все больше и больше.

Научно обоснованному и практикоориентированному развитию дистанционного обучения способствовала изучение зарубежного опыта. В ИЭУП был досконально изучен опыт организации дистанционного образования в таких странах, как США, Великобритания, Австралия, Чехия и др., а также опыт флагманов российского дистанционного обучения МИМ ЛИНК, Московский государственный индустриальный университет (МГИУ), РУДН, МЭСИ и др. Определенную научную поддержку ИЭУП получил от Российского государственного института открытого образования при Министерстве образования и науки Российской Федерации. Был заключен договор с лабораторией дистанционного обучения Института содержания и методов обучения РАО. Научный подход к организации дистанционного обучения, психолого-педагогическая и техническая проработка всех организационных аспектов способствовали повышению качества подготовки специалистов. В целом, реализация системы дистанционного обучения влияет на учебный процесс всего вуза, способствует внедрению интерактивных технологий обу-

чения в деятельность преподавателей. Анализ зарубежного и российского опыта дистанционного обучения и действующего законодательства Российской Федерации, регулирующего организацию обучения с применением ДОТ, предопределил необходимость реализации смешанной (комбинированной) модели заочного обучения с применением ДОТ (проведение аудиторных занятий во время установочных и зачетно-экзаменационных сессий и дистанционное сопровождение учебного процесса с возможностью автоматизированного контроля усвоения учебного материала студентами).

Основными принципами, заложенными в основу реализации данной модели, стали целостность, интегративность, единство и взаимосвязь компонентов, системный подход, позволившие обеспечить максимальную эффективность и качество обучения.

Учебно-методической и нормативной базой для создания данной модели явились документы по дистанционным образовательным технологиям, разработанные Министерством образования и науки Российской Федерации, локальные акты, созданные в ИЭУП:

- положение об Институте дистанционного обучения (ИДО) и Центре дистанционного обучения филиала;
- должностные обязанности руководителей, преподавателей, сотрудников Института дистанционного обучения и Центров в филиалах;
- учебные и рабочие планы по направлениям подготовки студентов;
- распоряжения об установлении норм времени на аудиторные занятия и индивидуальные консультации студентов, обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий, с учетом специфики обучения студентов;
- распоряжения о предоставлении индивидуального графика обучения студентам, не имеющим возможности посещать занятия в установленном порядке;
- распоряжения об организации повышения квалификации преподавателей, работающих в системе дистанционного обучения;
- другие локальные акты.

В учебные и рабочие планы нами была введена специальная вводная дисциплина «Инфокоммуникационные технологии в обучении», призванная обеспечить плавное вхождение студентов в мир информационных технологий, научить пользоваться учебным порталом института, работать с электронными учебно-практическими пособиями, знакомить с системой взаимодействия студентов, преподавателей и сотрудников ИДО. Практика показала правомерность такого подхода: во время очных занятий выровнялись стартовые

возможности студентов, так как велась индивидуализированная работа как с «новичками» в области информационных технологий, так и с «продвинутыми» студентами. Дистанционное обучение предполагает значительно большую, чем при традиционном (очном, тем более, заочном) обучении, активность и ответственность студента. Результаты деятельности студентов, опросы и беседы выявили недостаток или даже отсутствие у определенной части студентов навыков самоорганизации, практики регулярных самостоятельных занятий (подготовить рабочее место, поставить себе учебную задачу, выполнить намеченные упражнения, самостоятельно разобраться с возникающими трудностями и др.), что выражалось в желании отложить учебную работу «до лучших времен», до «когда будет свободное время». С целью оказания помощи студентам в организации самостоятельных занятий тьюторами нашего Института были разработаны подробные инструкции по прохождению учебного материала (по модулям) и графики выполнения заданий.

С самого начала обучения в соответствии с требованиями нормативно-правовых документов, регулирующих дистанционное обучение, была поставлена задача специальной подготовки преподавательских кадров. Шесть преподавателей прошли обучение в Российском Институте открытого образования и получили сертификат РГИИО при МО и науки РФ «Обучение в системе Интернет». Была разработана программа курсов повышения квалификации преподавателей вуза «Использование инфокоммуникационных технологий в дистанционном обучении» в объеме 72 часов, создано учебно-практическое пособие «Использование инфокоммуникационных технологий в дистанционном обучении» для тьюторов и организовано обучение по очно-дистанционной форме (24 часа – очные занятия, 48 часов – дистанционные) с защитой творческих работ и выдачей удостоверений государственного образца. По данной программе прошли обучение более 700 преподавателей вуза. Для преподавателей также организованы индивидуальные консультации по использованию мультимедийного оборудования, по созданию учебных курсов, тестовых заданий и др. Наряду с целевым обучением преподавателей и специалистов на курсах повышения квалификации и семинарах, используются и другие формы: стажировка в сильных вузах, наставничество (курирование деятельности начинающего тьютора более опытным) и др., образующие в совокупности внутривузовскую систему повышения профессиональной компетентности преподавателей и специалистов дистанционного обучения.

Материально-техническая база дистанционного обучения укреплялась не только в головном вузе, но и в филиалах. Кроме общеинститутской корпо-

ративной мультисервисной сети, объединяющей более 2000 компьютеров, были созданы специальные учебные компьютерные классы, оснащенные мультимедийными проекторами и экранами, как в Институте дистанционного обучения, так и на факультетах и филиалах. При необходимости студенты, у которых тогда не было компьютера, могли выполнять непосредственно в институте задания и самостоятельные работы на компьютерах, подключенных к Интернету в специально отведенных для этой цели аудиториях.

В целях поддержки системы дистанционного обучения была создана лаборатория мультимедиа-технологий, оснащенная самым современным оборудованием, предназначенным для поддержки учебного процесса, широкого внедрения в образовательную деятельность информационных технологий. Лаборатория осуществляет анализ существующих программных средств, мультимедиа-технологий и выбор наиболее эффективных технологий с точки зрения возможности их использования в дистанционном процессе обучения; разработку мультимедийных учебных пособий в области естественных, технических и гуманитарных наук; разработку современных технологий подачи информационных материалов, основанных на объединении тематически и предметно разнородных источниковедческих баз на единой методологической платформе; разработку, развитие и использование компьютерных форм представления информационных материалов; тиражирование мультимедийной продукции на электронных носителях, а также на магнитных аналоговых носителях для использования в учебных и рекламных целях; разработку и апробацию новых технологий обучения на основе метода Portfolio, Case-study, мультимедиа-технологий и проектного подхода с использованием информационных и телекоммуникационных технологий; разработку учебно-методических материалов в виде сетевых распределенных ресурсов (образовательные web-сайты, электронные учебники и др.) в целях поддержки учебного процесса.

Особое внимание уделялось разработке электронных учебно-практических пособий (ЭУПП). Создана технологическая карта (паспорт) формирования электронных учебно-практических пособий: от распоряжения директора Института дистанционного обучения до тиражирования данных пособий на дисках и размещения их в портале дистанционного обучения. Помимо автора за качество учебно-практических пособий отвечает целая группа специалистов. Заведующий кафедрой несет ответственность за соответствие содержания учебно-практического пособия государственным образовательным стандартам; специалист по созданию ЭУПП проверяет наличие обязательных компонентов ЭУПП – рабочей программы дисциплины, мо-

дульной структуризации учебного материала, заданий для проверки качества освоения курса (тестов, творческих и контрольных заданий), глоссария, сроков прохождения учебного материала; специалист по созданию мультимедиа-приложений создает видеозаписи лекций преподавателя, работает над аудио-, видео-приложениями к учебнику. Каждый год преподаватели кафедр пересматривают содержание ЭУП с целью их совершенствования, вносят исправления с учетом изменившихся стандартов, иных нормативных документов. Студенты получают электронные учебно-практические пособия, записанные на компакт-дисках, в то же время они могли получить доступ к ним и через электронную библиотеку.

Большое внимание уделялось и уделяется созданию видеокурсов: самые квалифицированные преподаватели записывали вводные или итоговые лекции на видеодиски, которые тиражировались для самостоятельной работы студентов. Оборудовано специальное помещение для подготовки видеоресурсов. Главным программно-техническим инструментом реализации дистанционного обучения в ИЭУП являлась автоматизированная система – виртуальное представительство ИЭУП, размещенное на общефедеральном портале РГИОО (<http://vueml.openet.ru>). На этом образовательном портале осуществлялась регистрация студентов, преподавателей, слушателей курсов и читателей электронной библиотеки, после чего эти категории пользователей получали доступ в определенные (закрытые) ресурсы портала для осуществления своей образовательной деятельности. На портале были размещены информационные, учебные материалы, тестовые задания. Обслуживание программно-технического комплекса осуществлялось системным администратором портала. Данная система выполняла функцию ресурсного портала до 2009 года. В настоящее время дистанционное обучение реализуется через систему MOODLE.

Для эффективного развития системы дистанционного обучения, а не просто для ее поддержания, необходимо «идти в ногу со временем», усовершенствовать ДОТ, используемые в вузе. Институтом были изучены различные электронные системы (MOODLE, Прометей, Blackboard и др.). Но выбор остановился на необходимости внедрения системы MOODLE, широко используемой во многих зарубежных странах. Несмотря на огромные возможности системы MOODLE (наличие практически всех типов материалов, вопросов, заданий и форм общения, доступных в системе e-learning с подробным описанием возможностей), нам было необходимо разработать свою модель дистанционного обучения. Для обеспечения ее успешной работы недостаточно использовать в процессе обучения те электронные системы, которые

в полной мере не могут обеспечить полноценной визуальной встречи «преподавателя» и «студента». Появилась необходимость в использовании важнейшего компонента инфокоммуникационных технологий – интерактивных видеосервисов. Системы видеоконференции позволяют обеспечивать наиболее приближенное к реальной жизни взаимодействие людей, находящихся на значительном расстоянии друг от друга, в силу обстоятельств не имеющих возможности присутствовать в определенное время, в определенном месте.

Институтом дистанционного обучения используется органическая связка из 2 систем: система дистанционного обучения MOODLE и сервер видеоконференции OpenMeetings. Практическая значимость данных систем заключается в организации электронной медиасреды, позволяющей на новом качественном уровне обеспечить удаленное взаимодействие. Данная медиа-среда, созданная творческим коллективом Института, позволяет организовать единое виртуальное пространство для учебных занятий, что повышает уровень взаимодействия преподавателя и студента. Таким образом, система OpenMeetings дополняет систему MOODLE и позволяет вести активное «живое общение».

Кроме того, для облегчения изучения курсов, расположенных в системе MOODLE, был разработан элективный авторский курс «Информационные технологии в дистанционном обучении», изучение которого позволяет студентам быстро адаптироваться к 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. Главная цель авторского курса – научить студентов и преподавателей пользоваться инструментами e-learning.

В Институте освоены технологии видеоконференции в режиме реального времени, они используются как для знакомства с новыми технологиями, так и для индивидуальной работы со студентами, не имеющими возможности личного участия на занятии. В порядке эксперимента используются видеоконференции и для проведения зачетов, экзаменов. Видеоконференции используются также в организационной деятельности ИДО при работе с филиалами.

По личному заявлению для отдельных категорий студентов устанавливается индивидуальный график обучения, например, для тех, кто не имеет возможности посещать занятия в связи с состоянием здоровья, молодых мам, находящихся в декретном отпуске, студентов с ограниченными возможно-

стями здоровья, для работающих, кто находится в длительных командировках или проходят воинскую службу, не имеют возможности посещать занятия из-за особенностей трудовой деятельности. Индивидуальный график предполагает особое сопровождение студента в учебном процессе (помощь в самоорганизации, составление плана сдачи зачетов и экзаменов, организация встречи студента с преподавателем, менеджерами в удобное время). Деятельность студентов с ограниченными физическими возможностями или студентов, проходящих службу по контракту, курируют отдельные специалисты (так называемая группа фасилитации). Разработчиком этого направления является кафедра теоретической и инклюзивной педагогики.

Впервые в России в качестве эксперимента в ИЭУП осуществлено обучение военнослужащих одной из воинских частей, дислоцированных в Казани. Институт предоставил в воинскую часть компьютерный класс с программным обеспечением. Преподаватели регулярно посещали воинскую часть для проведения учебных занятий, командование части предоставляло специальное время для самостоятельного освоения учебного материала студентам-солдатам срочной службы.

Также реализуется программа подготовки лиц, содержащихся в пенициарных учреждениях. Данная программа реализуется в парадигме инклюзивного образования и является уникальной по исполнению.

В настоящее время география проживания и профессиональной деятельности студентов, обучающихся в ИЭУП по дистанционной форме, очень широкая: Казань, города и районы Татарстана, все регионы России, более 20 стран Ближнего и Дальнего зарубежья. Это стало возможным благодаря использованию online технологий.

Дистанционное обучение в основном выбирают люди, уже имеющие высшее или среднее профессиональное образование. Они достаточно сильно мотивированы на обучение: среди основных причин называют необходимость карьерного роста, смену профессии, личностное развитие. Однако есть и группа студентов, имеющих только школьное образование. Для этой категории очень важна систематическая мотивационная поддержка со стороны преподавателей, организаторов дистанционного обучения, а также необходимо помочь обучающимся в организации собственного учения.

Большой пласт вопросов до сегодняшнего дня связан с несовершенством, противоречивостью или даже отсутствием приемлемой нормативно-правовой базы дистанционного обучения в России. Вузы вынуждены приспособливаться к имеющемуся законодательству в этой сфере, поэтому нередко получают изощренные формы организации дистанционного обу-

чения. Однако радуют последние изменения в законодательстве об образовании России, где дистанционное и электронное обучение по своему статусу практически приравнено к очному и заочному.

Институт проводил большую работу в Татарстане по координации деятельности вузов в области организации дистанционного обучения, по разъяснению и пропаганде идеологии дистанционного обучения среди властных структур, научной, педагогической общественности и населения через средства массовой информации, личные встречи (в структурах власти, учебных заведениях и учреждениях, организациях). Регулярно на базе ИЭУП проводились семинары, научно-практические конференции, в том числе, всероссийские и международные по проблемам дистанционного обучения.

Информационно-коммуникационные технологии, используемые в ИЭУП, и педагогическое сопровождение дистанционного обучения позволяют реализовывать международные проекты в сфере дистанционного обучения. Одним из них является online обучение русскому языку и культуре в зарубежных странах. Данный Проект был апробирован в Республике Мадагаскар, где 50 преподавателей прошли дистанционную переподготовку по русскому языку. Сейчас ИЭУП подготовил проекты для Республики Непал, Конго, Словении, Южной Кореи и Бразилии. Для реализации данных проектов предварительно были изучены свойственные каждой стране социально-экономические, национальные, языковые особенности, технические условия. После этого для каждой страны создается индивидуальная модель дистанционного обучения с учетом всех вышеуказанных факторов. Уникальность системы дистанционного обучения русскому языку в Институте заключается также в использовании психологических механизмов развития личности иностранного студента с учетом зоны его ближайшего развития в индивидуализированном режиме в парадигме фасилитации преподавателя-тьютора.

Вторым перспективным направлением международной деятельности Института дистанционного обучения является проведение исследований совместно с зарубежными партнерами в области педагогики и психологии инклюзивного образования. Был изучен опыт реализации инклюзивного образования в Скандинавских странах в рамках российского семинара «Инклюзивное образование в контексте интеграционных процессов», проведенного в странах Скандинавии.

С целью сотрудничества, творческого и избирательного использования опыта зарубежных стран и развития инклюзивного образования в России, в Институте экономики, управления и права была создана кафедра теоретиче-

ской и инклюзивной педагогики. Сегодня кафедра проводит совместные исследования с различными центрами инклюзивного образования, вузами. Среди них: Высшая Народная Школа г. Карис (Финляндия), Отделение педагогического образования Университета Хельсинки, Отделение специальной педагогики Университета г. Стокгольм, Агентство по непрерывному образованию Норвегии и др. Безусловно, общению и реализации научных проектов и контактов способствуют online-технологии и Skype.

Весной текущего года ИЭУП принят в Европейский Фонд гарантии качества электронного обучения EFQUEL. Сейчас начинается реализация проектов и исследований совместно с членами EFQUEL в следующих сферах: открытые образовательные источники, влияние social media (социальных сетей) на качество обучения студентов, обеспечение педагогического сопровождения процесса e-learning, качество электронного обучения. Данные исследования будут проводиться в рамках Европейских Фондов Erasmus Mundus, Leonardo da Vinci и др.

Идеи и перспективные направления исследований в русле тенденций развития образовательного процесса в Европе и в мире вдохновляют сотрудников ИЭУП и побуждают к усиленному развитию системы дистанционного обучения и к международному сотрудничеству.

В Казахстане одним из первых вузов, внедрившим полноценное дистанционное образование, была Алматинская академия экономики и статистики (АЭСА). При содействии Московского государственного университета экономики, статистики и информатики (МЭСИ) был создан образовательный портал на базе системы дистанционного обучения «Прометей».

Изначально в основу деятельности АЭСА была положена концепция распределенного вуза, представляющего собой образовательный комплекс, состоящий из базовой части, владеющей дистанционными образовательными ресурсами, имеющей лицензии на образовательную деятельность и государственную аккредитацию образовательного учреждения, и центров/пунктов доступа к образовательным ресурсам. Распределенный вуз реализует образовательные программы различных уровней с использованием единой информационно-коммуникационной образовательной технологии, единого образовательного контента, библиотечных ресурсов, единого профессорско-преподавательского состава, единого администрирования [Фокина В.Н., Жаркова Г.И. Законодательное поле и нормативное обеспечение трансграничного образования. URL: <http://www.elearning-russia.ru/docs/arc/.doc>.].

Были открыты Представительства и Филиалы в десяти городах Казахстана, таких как Астана, Актобе, Караганда, Кокшетау, Костанай, Павло-

дар, Степногорск, Тараз, Усть-Каменогорск, Шымкент. Филиалы впоследствии были преобразованы в Центры информационно-консалтинговых услуг при Представительствах для обеспечения доступа студентов, обучающихся использованием ДОТ к образовательным ресурсам АЭСА.

В соответствии с требованиями ГОСО РК 5.03.004-2009 «Организация обучения по дистанционным образовательным технологиям. Основные положения», в академии был создан Центр дистанционного обучения (ЦДО), состоящий из следующих структурных подразделений:

- Служба информационно-технического обеспечения дистанционных образовательных технологий (ИТО ДОТ);
- Служба администрирования учебного процесса по ДОТ;
- Служба разработки и внедрения дидактических средств ДОТ.

Текущая деятельность ЦДО по технологической поддержке дистанционного обучения включает:

- поддержку аппаратной инфраструктуры серверов;
- мониторинг работы оборудования;
- мониторинг работоспособности операционной системы;
- установку обновлений операционной системы;
- регулярное резервное копирование программной части сервера и хранящихся данных;
- обеспечение антивирусной защиты.

ДОТ в Академии реализуются по сетевой технологии. Организации учебного процесса, проверка знаний обучающихся в корпоративных сетях и сети Интернет, а также для дополнения традиционных (очных, заочных) форм обучения используют образовательный портал <http://study.aesa.kz> на платформе системы дистанционного обучения СДО «Прометей 4.3».

Модуль дистанционного обучения содержит следующее:

- аутентификации (определение подлинности пользователя);
- управления пользователями;
- библиотеки (хранение учебного материала, сбор статистики обращений обучающихся);
- тестирования (режим самопроверки, рубежного контроля и экзамена);
- интерактивного взаимодействия (форум, чат, электронная почта);
- организационно-учебной информации (расписание занятий, экзаменов и т.д.).

Основными задачами СДО «Прометей 4.3» являются:

- предоставление доступа к электронной среде обучения;

- регистрация, обучение, контроль, передача и хранение данных в системе учета результатов обучения;

- персонализация и разграничение прав доступа к учебным материалам.

Для реализации этих задач в системе «Прометей 4.3» используются следующие подсистемы:

- Подсистема регистрации;
- Подсистема заказов;
- Подсистема управления группами;
- Подсистема библиотеки;
- Подсистема календарного плана;
- Подсистема тестирования;
- Подсистема обмена информацией;
- Подсистема администрирования.

СДО «Прометей 4.3» организует взаимодействие сотрудников академии со студентами с использованием современных Интернет-технологий.

Каждый участник (слушатель, тьютор, организатор, администратор) имеет уникальные логины и пароли для входа в соответствии с системой защиты информационной безопасности.

Общение между участниками учебного процесса происходит в режиме «off-line» и «on-line» при помощи средств: форума, чата, почтовой рассылки, доски объявлений, обмена файлами.

В дополнении к СДО «Прометей 4.3» действует система дистанционного обучения СДО MOODLE.

Для проведения занятий в режиме On-line академия приобрела лицензионное программное обеспечение Adobe Acrobat Connect Pro 9 и постоянно использует в учебном процессе. В состав программы входят следующие модули:

- Adobe Connect Meeting - модуль для интерактивного общения, проведения web-конференций и web-семинаров и презентаций, позволяя участникам обмениваться сообщениями, транслировать видео и звук, вести совместную работу над документами и проводить презентации.

- Adobe Connect Learning - модуль для организации системы дистанционного обучения, позволяющий создавать учебные программы и курсы для самостоятельного обучения, проводить аттестацию и получать развернутую отчетность.

- Adobe Connect Events - модуль, позволяющий автоматизировать все стадии процесса проведения мероприятий, включая регистрацию участ-

ников, управление ходом мероприятия и дальнейшее взаимодействие с участниками после окончания мероприятия.

- Adobe Presenter - решение, которое позволяет добавить в обычную презентацию такую функциональность, как тесты, опросы, видео, звук и интерактивные компоненты в формате Flash.

Программное обеспечение Adobe Acrobat Connect Pro включает интерактивные инструменты для обучения, доступны пользователям из любого места, будь то в аудитории, на работе или дома. Студенты могут проходить курсы в любое удобное для них время, обучаясь в собственном ритме. Программа позволяет:

- Разрабатывать интересные материалы, не имея специальных навыков программирования;
- Использовать имеющиеся материалы в формате Power Point, Word, Excel;
- Добавлять в курсы звуковые файлы и видеофайлы;
- Создавать интерактивные обучающие модули и симуляторы;
- Управлять регистрацией и оповещением;
- Дать студентам возможность самостоятельной регистрации через онлайн-каталог;
- Реализовывать поддержку разнообразных стилей обучения;
- Оценивать эффективность материалов с помощью персональных отчетов об обучении;
- Отслеживать посещаемость студентами on-line занятий, как путем визуального наблюдения за аудиторией с помощью видеокамер, так и по журналу регистрации при входе студента в виртуальную аудиторию.

Программа позволяет преподавателям привлекать и удерживать внимание учащихся, обеспечивает закрепление знаний, делает учебные материалы интересными и интерактивными. Имеется возможность создавать онлайн-аудитории с настраиваемым внешним видом и материалами, которые используются много раз, предоставляет студентам звуковые материалы, видеоматериалы и интерактивные симуляторы, реализовывает поддержку разнообразных стилей обучения в аудитории.

Для управления учебным процессом в формате территориально распределенного вуза была разработана автоматизированная информационная система управления учебным процессом (АИСУУП) на платформе «1С 7.7–Предприятие». Основными пользователями АИСУУП являются сотрудники офиса регистратора центрального офиса и региональных Центров дистанционного обучения.

Система работает в терминальном режиме, что позволяет десяткам пользователей одновременно работать с общей базой АИСУУП, установленном на терминальном сервере 1С. Сотрудники периферийных офисов регистратора могут подключаться к терминальному серверу 1С удаленно через Интернет, при этом безопасность работы 1С обеспечивается за счет шифрования подключения.

Концентрация обработки данных 1С в одном месте (на терминальном сервере) упрощает удаленное администрирование и удаленную поддержку пользователей. Обновление платформы 1С производится в одном экземпляре, а сбои персональных компьютеров пользователей и обрывы соединения не наносят ущерба базе 1С. После сбоя пользователь может подключиться со своего ПК или с любого свободного дежурного ПК и продолжить работу в своей сессии с того же места. Администрация академии также имеет возможность удаленно просматривать базу 1С.

АИСУУП содержит следующие модули:

1. Прием абитуриентов
 - 1.1 Формирование единой БД личных карточек абитуриентов
 - 1.2 Оформление договоров и дополнительных соглашений по оплате обучения.
 - 1.3 Формирование приказа о зачислении на 1 курс с информацией о сумме оплаты за обучения (с учетом скидок).
 - 1.4 Аналитическая и статистическая отчетность. Формирование 3-НК, Ф34 и др. по запросу МОН РК
2. Планирование учебного процесса
 - 2.1 Формирование рабочих учебных планов,
 - 2.2 Формирование графиков учебного процесса.
 - 2.3 Формирование индивидуальных учебных планов студентов и графиков контроля знания студентов.
3. Учет и контроль успеваемости студентов
 - 3.1 Импорт БД личных карточек студентов из 1С -7.7 в 1С-8.2.
 - 3.2 Регистрация результатов текущего, рубежного, промежуточного и итогового контроля знаний студентов.
 - 3.3 Формирование приказов о движении контингента обучающихся внутри академии (зачисление, отчисление, перевод, восстановление) с автоматизированным отражением этих изменений в БД личных карточек студентов.

3.4 Формирования различных отчетов (списки студентов по группам, по направлениям, по форме обучения по статусу, ведомости промежуточного контроля знаний, экзаменационные ведомости и т.д.).

3.5 Формирование выходных документов об образовании (транскрипты, академические справки, дипломы и приложения к диплому)

3.6 Архивации данных о лицах, закончивших организацию образования, или отчисленных из организации образования

3.7 Формирование аналитической и статистической отчетности о движении контингента студентов.

4. Управление взаиморасчетами со студентами (взаимосвязь с бухгалтерией)

4.1 Оформление договоров и дополнительных соглашений по оплате обучения.

4.2 Экспорт в «1С-8.2 Бухгалтерию» приказов о зачислении и движении контингента студентов с информацией о сумме оплаты обучения.

4.3 Автоматическое формирование счетов на оплату в «1С-8.2 Бухгалтерии».

4.4 Оперативное отражение в ИС оплаты обучения, т.е. импорт в ИС сведений об оплате по запросу офиса регистратора.

4.5 Формирование отчетности о состоянии взаиморасчетов со студентами.

АИСУУП содержит базу данных обучающихся, сведения о текущей успеваемости и обеспечивает надежную идентификацию личности обучающегося.

Система обладает следующими возможностями:

- формирование индивидуальных учебных планов обучающихся;
- регистрация учебных достижений студентов и магистрантов;
- формирование сведений о движении контингента обучающихся внутри организации образования (зачисление, отчисление, перевод, восстановление); возможности ввода и обновления списка дисциплин, изучаемых в текущем семестре;
- составление различных отчетов, таких, как списки студентов по группам, по направлениям, по форме обучения по статусу, ведомости промежуточного контроля знаний, экзаменационные ведомости и т.д.;
- формирование транскриптов, распечатку дипломов и приложений к ним;
- архивация данных о лицах, закончивших академию, или отчисленных из нее.

Разработанная конфигурация АИСУУП позволяет вводить, обрабатывать и анализировать типовые операции и документы, характерные для высших учебных заведений:

В распределенной базе действует система контроля. При первичном заполнении периферийные ОС не имеют возможности проводить введенные ими документы пока центральный Офис регистратора не примет их по обмену и не проверит.

После приема экзаменов преподаватели выставляют оценки в формате EXSEL в экзаменационно - рейтинговую ведомость и пересылают по электронной почте сотрудникам офиса-регистратора, которые импортируют ее в базу 1С. Бумажный вариант ведомости подписывается преподавателем и сдается в Офис-регистратора. Тем самым исключается рутинная работа сотрудников ОС по перенесению результатов контроля в базу 1С.

Для оперативного обмена информацией между базами «1С 7.7» АИСУУП и «1С 8.2» Центральной бухгалтерии академии разработаны специальные программы, использующие возможности работы 1С в качестве OLE Automation сервера.

Для автоматизации формирования базы бухгалтерии предусмотрен импорт из 1С: Предприятия 7.7 в бухгалтерскую базу 1С: Предприятие 8.2 приказов о зачислении абитуриентов и перемещении студентов.

В целях мониторинга своевременности оплаты обучения студентами установлена связь АИСУУП с базой, в которой ведется бухгалтерский учет дебиторской задолженности покупателей, т.е. студентов.

По запросу сотрудников ОС или самостоятельно бухгалтер, находясь в своей базе 1С 8.2, с помощью специальной обработки экспортирует в справочник «Задолженность студентов» базы 1С 7.7 текущие данные о дебиторской задолженности студентов той или иной учебной группы.

С сентября 2013 года во исполнение Приказа МОН № 219 от 5.07.2013 г. и Письма Департамента высшего и послевузовского образования МОН РК № 03-3/1218 от 31.07.13 г. в АЭСА, как и во всех вузах Министерства образования и науки РК, начато внедрение новой информационной системы АЭСА на платформе АИС «PLATONUS»

АИС «PLATONUS» - это автоматизированная информационная система для ВУЗов и колледжей, включающая в себя подсистемы администрирования студентов, поддержку учебного процесса и дистанционного обучения, объединенных системой электронного документооборота.

Особенностью новой информационной системы являются то, что она интегрирована в информационную систему МОН РК и далее в общегосударственную систему, объединяющую информационные системы государственных органов - «Электронное правительство РК».

Вторая особенность заключается в том, что она предназначена для автоматической регистрации всех стадий учебного процесса, начиная с приема документов у абитуриентов и, кончая выдачей дипломов об окончании вуза. В ней предусмотрены, кроме всего прочего, ведение электронных журналов преподаватели, тестирование студентов с автоматическим фиксированием его результатов, подготовка отчетов и отправка в МОН РК на основе сформированной в ней базы данных.

Система имеет централизованную базу данных, в которой отражаются все реальные события и процессы вуза. Для каждого студента и сотрудника предусмотрен, так называемый, личный кабинет (персональная web-страничка), позволяющий автоматизировать сотрудникам вуза свои основные задачи, студентам видеть необходимую информацию, а дистанционно обучающимся студентам моментально получать доступ к кейсам и контролю знаний, непосредственно в реальном времени общаться с преподавателем посредством глобальной сети Интернет или внутренней сети вуза.

Возможности АИС «Platonus»:

- Дистанционное обучение реализовано как гибрид кейсовой и сетевой технологии обучения;
- Индивидуальные учебные календари;
- Система сообщений и назначений заданий позволяет вести внутреннюю переписку и осуществлять контроль выполнения заданий;
- Виртуальные аудитории, включающие просмотр и доступ к УМК (кейсам, лекционным материалам по данному предмету), прохождение тестирования и многое другое;
 - Мощная система тестирования;
 - Графическая доска;
 - Общеузовский форум;
 - Общеузовский чат;
 - Общеузовская электронная библиотека.
- Возможность блокирования доступа студентов и сотрудников (например, за неуплату или административное наказание)

Виртуальные аудитории.

Теперь нет разницы между занятием в обычной аудитории и занятием с аудиторией территориально удаленных студентов (от тех, кто сидит в не-

скольких метрах от вас, и тех, кто находится в тысячах километров). Все это обеспечивается технологией Виртуальных аудиторий включающих средства интерактивного обучения:

1. Графическая доска. Доска поможет вам с помощью мышки рисовать на виртуальной доске (как если бы это был графический редактор MS Paint), чтобы объясняемый преподавателем материал был более понятным и наглядным. Изображение с доски передается каждому студенту, подключенному к виртуальной аудитории. Есть возможность «вызвать студента к доске», чтобы студент мог что-либо нарисовать на ней (например, решить математическое задание), а также сделать фоновым рисунком графической доски некоторый заранее подготовленное изображение (схема, график и т.п.), которые можно переключать во время урока как слайды.

2. Система мгновенного обмена сообщениями внутри виртуальной аудитории.

3. Система отслеживания посещаемости в виртуальной аудитории.

4. Учебно-методический комплекс по предмету (в виде иерархического дерева материалов по дисциплине), включающий силлабус, лекции и прикрепленные файлы любых форматов (сгруппированные в кейсы).

5. Календарь событий, взаимосвязанный с академическим календарем студента и предстоящими тестированиями, а также другой календарной информацией.

6. Система контроля знаний

7. Отправка и отслеживание заданий (через подсистему документооборота).

Общевузовский чат.

Общевузовский чат дает возможность студентам, преподавателям и другим пользователям системы общаться, не отрываясь от текущих дел. Помощью мгновенных сообщений в реальном времени пользователь системы задает невидимому собеседнику интересующий его вопрос и моментально получает ответ.

Электронная библиотека позволяет собирать самый актуальный и современный контент и предоставлять его студентам, преподавателям и другим пользователям.

Управление доступом.

Возможность блокирования доступа студентов и сотрудников (например, за неуплату или административное наказание) позволит применять административные меры в целях обеспечения своевременного исполнения, повышения ответственности.

Система тестирования (внутри виртуальной аудитории).

Объективная оценка знаний, непредвзятое отношение к студентам обеспечиваются за счет многофункциональной системы тестирования. Случайная выборка вопросов предоставляет каждому студенту персональный вариант теста, что исключает возможность совпадения вариантов. По окончании тестирования результаты отправляются на сервер, в тот же момент автоматически формируется ведомость, и оценки проставляются в журнале.

Вопросы правового регулирования дистанционного обучения в Казахстане. В 2008 году Министерством образования и науки Республики Казахстан был издан Приказ «О проведении в Вузах эксперимента по внедрению экспериментальных программ» (в том числе, по технологии ДО) № 113 от 07.03.2008 г.

Алматинская академия экономики и статистики вошла в число вузов, которым было разрешено в порядке эксперимента использовать ДОТ при обучении студентов. При этом, согласно Государственному общеобязательному стандарту образования Республики Казахстан «Организация обучения с применением дистанционных образовательных технологий. Основные положения» (ГОСО РК 5.03.004 – 2009) на контингент обучающихся по ДОТ накладывались следующие ограничения:

1. Обучающийся переводится на обучение по ДОТ приказом руководителя организации образования в соответствии с его заявлением.

2. ДОТ могут применяться к следующим категориям обучающихся:

а) по сокращенным образовательным программам на базе технического и профессионального, послесреднего и высшего образования;

б) являющимся лицами с ограниченными физическими возможностями в движении (инвалиды);

в) выехавшим за пределы государства по программам обмена обучающимся, за исключением стипендиатов «Болашак»;

г) призванным на срочную военную службу, по заочной форме обучения.

Эксперимент осуществлялся в АЭСА в период 2008-2011 гг. Он состоял из 3-х этапов:

1-ый этап: формирование структуры системы ДО;

2-ой этап: формирование электронного контента дистанционных образовательных технологий, разработка внутренних нормативных документов дистанционного обучения;

3-ий этап: полноценное функционирование системы дистанционного обучения АЭСА.

В период эксперимента дистанционным обучением было охвачено 7340 студентов, обучавшихся по сокращенным образовательным программам на базе технического и профессионального, послесреднего и высшего образования. Анализ результатов учебной деятельности показал, что успеваемость студентов, обучающихся с применением ДОТ в среднем на 19,7 %, а качество знаний на 13,3 % выше, чем соответствующие показатели студентов, обучающихся по традиционной технологии. Повышение успеваемости объясняется более углубленной подготовкой студентов, обучающихся с применением ДОТ, так как значительно расширяется информационная база, кроме традиционных источников получения знаний, широко используют Интернет и другие источники информации. Таким образом, по результатам эксперимента была показана целесообразность применения дистанционных образовательных технологий при обучении студентов, как по дневной, так и по заочной формам обучения в АЭСА.

В последствии, в связи с тем, что ГОСО РК 5.03.004 – 2009 утратило свою силу, указанные выше ограничения на контингент обучающихся по ДОТ автоматически были исключены.

3.2. Модели, технологии и инструменты дистанционного обучения

Рассмотрим **корреспондентское** обучение и **комбинированную** (очно-дистанционную) форму обучения с применением дистанционных образовательных технологий.

Анализ литературы (С.А. Щенников, Б.И. Солдаткин, Е.С. Полат) позволил выделить пять исторических этапов и соответствующие им формы развития открытого дистанционного образования:

- эпистолярно-просветительская форма;
- организованное корреспондентское обучение;
- советская система заочного обучения;
- модель Открытого университета Великобритании;
- современная модель, связанная с инновациями в сфере компьютеризации, педагогики и управления.

Можно выделить четыре объективные характеристики открытого дистанционного образования четвертого поколения (этапа):

- единая информационно-образовательная среда и системная интеграция образовательных, научных и управленческих процессов;
- качественно новая образовательная модель;
- глобальность и сетевая природа организаций;

- более тесная интеграция образования в другие формы общественной деятельности.

Существует несколько форм организации дистанционного образования: синхронная (групповая), асинхронная (индивидуальная) и комбинированная (смешанная).

Синхронное дистанционное обучение (групповое) - форма организации дистанционного обучения, при которой существенным и необходимым элементом учебного процесса являются занятия, осуществляемые на основе синхронной двухсторонней образовательной коммуникации на расстоянии между студентом (студентами) и преподавателем. В случае большого числа аудиторных занятий, проводимых в режиме визуальной синхронной коммуникации (непосредственной или опосредованной), по существу она является разновидностью очного или очно-заочного обучения, базируется на традиционных для этих форм обучения образовательных технологиях и отличается от традиционного очного и очно-заочного обучения, в основном, использованием самых современных средств и технологий интерактивной телекоммуникации. Это - модель удаленных или распределенных аудиторий.

Асинхронное дистанционное обучение - форма организации дистанционного обучения, при которой образовательная коммуникация между участниками учебного процесса осуществляется в основном асинхронно, посредством обычной или электронной почты или через Web-сайт, число синхронных занятий - очных или сетевых (online) - сведено к минимуму, и студенты занимаются большей частью самостоятельно (автономно), изучая специально предназначенный для самостоятельного изучения комплект интерактивных учебно-методических материалов (кейсов).

Под смешанной моделью понимается организация дистанционного обучения, когда сочетаются асинхронная индивидуальная и синхронная групповая образовательные коммуникации (опосредованные и непосредственные), такая модель также в некоторых трудах называется комбинированной моделью. Реализуется она в двух разновидностях: сетевой, представляющей собой модификацию и развитие асинхронной (заочной) модели, и распределенной, основанной на применении асинхронной дистанционной образовательной коммуникации и индивидуального или группового доступа к удаленным образовательным ресурсам в очном обучении.

Корреспондентское обучение. Идее корреспондентского обучения уже более 150 лет. Она зародилась в Англии в 1870 году, а полное признание корреспондентских курсов как эффективного образовательного метода про-

изошло в начале 20 века, когда систему корреспондентского обучения стали использовать самые престижные университеты мира.

Корреспондентское образование в настоящее время не столь популярно в связи с бурным развитием информационных технологий, хотя преимущества данной формы обучения позволяют всем желающим, независимо от возраста, образования, уровня жизни, занятости и состояния здоровья, наличия или отсутствия компьютеров, достичь поставленной цели, приобрести новые знания, повысить свой профессиональный уровень и творчески использовать время, предназначенное для отдыха.

Обучение осуществляется по проверенной многолетним опытом специальной методике, которая основана на принципе естественного усвоения знаний: при постепенном изучении материала новых уроков быстро достигается практический результат, удобная и строго определенная структура уроков постоянно стимулирует к продолжению учебы.

Обучение рассчитано на людей любого возраста и уровня образования. Большинство курсов не требует предварительной подготовки. Закончив один курс, всегда можно продолжить учебу на курсе более высокого уровня сложности или на любом другом курсе.

Для занятий достаточно выделять 20-30 минут в день. Можно самостоятельно составить график своей работы, выбирая наиболее подходящее время для занятий.

Обучение контролируется личным преподавателем (тьютором), который следит за успехами, проверяет домашние работы, дает рекомендации и советы, отвечает на вопросы. Основная форма общения между преподавателем и студентом - это переписка, пересылка корреспонденций: самостоятельных, контрольных, творческих и других видов работ.

Комбинированная (очно-дистанционная) форма обучения с применением дистанционных образовательных технологий – более распространенная модель дистанционного обучения, поэтому обучение во многих учебных заведениях организовано по смешанной модели дистанционного обучения: очно организованы установочные сессии (примерно 3-5 дней за семестр), где преподаватели «погружают» студентов в мир своей дисциплины, учат пользоваться учебными материалами и выполнять задания, представляют слушателям график прохождения дисциплины. Дистанционное сопровождение учебного процесса включает общение студентов с преподавателем и с сокурсниками по электронной почте (чаще – по вопросам выполнения индивидуальных заданий, курсовых работ); работу в учебном портале, в котором на специальных страничках преподаватели размещают задания, а студенты пе-

ресылают им выполненные работы; в установленные сроки менеджерами организуются форумы и чаты, сеансы тренингового и контрольного тестирования. По согласованию со студентами систематически устраиваются очные консультации (чаще по выходным дням или в вечернее время). За месяц до организации экзаменационной сессии проходит зачетная неделя (большая часть зачетов выставляется по накопительной системе, т.е. по результатам выполненных заданий). Сроки и формы экзаменационных сессий также устанавливаются по согласованию со студентами. Занятия организуются с использованием сетевых технологий, кейсов, почтовых пересылок и др. Такая модель востребована большей частью обучающихся, так как многие выпускники российских учебных заведений привыкли обучаться под руководством преподавателя, при этом объем очных занятий постепенно может быть сокращен, тем самым увеличена доля самостоятельного учения.

Полнообъемное дистанционное обучение, открытое дистанционное образование и e-learning (электронное обучение).

На Западе, а также в ведущих в области дистанционного обучения учебных заведениях России, получил широкое распространение термин e-learning, означающий организацию обучения с использованием различных компьютерных средств, в том числе Интернет или Интранет. В некоторых изданиях понятие «электронное обучение» (e-learning) используется как синоним с термином «дистанционное обучение» (ДО). На самом деле это разные понятия, имеющие очень большую область «пересечения». Дистанционное обучение может быть организовано и с использованием современных инфокоммуникационных технологий, а может обойтись и без них, например, с использованием традиционных печатных материалов, переправляемых через обычную почтовую связь. E-learning подразумевает использование разных форм и способов обучения на основе инфокоммуникационных технологий (ИКТ), в том числе и в традиционном очном обучении.

Интерес к электронному обучению возрастает: во многих вузах разрабатываются всевозможные курсы на основе использования ИКТ в обучении, обсуждение проблем e-learning смещается уже и в коридоры власти.

Так как основу e-learning составляют ИКТ, то, безусловно, эффективность e-learning зависит от аппаратно-технического и программного обеспечения, которые организуют взаимодействие обучаемого и преподавателя. Аппаратно-техническое обеспечение включает как собственно компьютерную технику, так и каналы взаимодействия, они развиваются устойчиво и в основном однородно стандартны. Главное разнообразие в организации

e-learning заключено именно в программном обеспечении, хотя и в этой сфере уже многое стандартизовано: используются простые статические HTML-страницы или же сложные системы управления обучением и учебным контентом (Learning Content Management Systems). Все программное обеспечение должно соответствовать следующим потребительским характеристикам: надежность в эксплуатации, совместимость со всеми операционными системами, удобство использования, модульность, обеспечение доступа каждого пользователя.

Системы электронного обучения – это специализированные контент-проекты, предоставляющие доступ к учебным материалам, тестовым и контрольным работам, чатам, форумам и другим инструментам электронного обучения.

Системы электронного обучения имеют много преимуществ:

- свободный доступ к виртуальной среде обучения из любой точки мира и в любое время;
- наличие системы управления инструментами для обучения, цифровыми ресурсами и информацией об учащих;
- централизованная безопасная база данных, включающая единые стандарты и материалы, учебные планы, проверочные тесты и др.;
- использование в обучении инновационных мультимедийных технологий;
- дистанционное консультирование специалистов;
- дистанционное тестирование и определение уровня подготовки специалистов;
- ускоренное внедрение новых сотрудников в жизнь компании;
- полный контроль над средой обучения.

Специалисты выделяют следующие виды программного обеспечения для e-learning: авторские программные продукты, системы управления обучением, системы управления контентом (содержанием учебных курсов), системы управления учебным контентом (Learning Content Management Systems - LCMS).

Также используются авторские программные продукты (Authoring Packages).

Авторские программные продукты – это разработки, созданные для изучения отдельных учебных предметов (для местного пользования). Очень часто эти программы позволяют преподавателю самостоятельно разрабатывать учебный контент на основе интуитивно понятного интерфейса. Как правило, задача преподавателя сводится к тому, чтобы поместить соответствующую

щую информацию в нужное место (фрагмент текста, иллюстрации или видео расставляются по экрану с помощью мыши), например, такой является программа Dreamweaver фирмы Macromedia. Преподаватель с помощью различных инструментов (HTML, PowerPoint, TrainerSoft) формирует учебный контент. Такие продукты решают узкий круг вопросов, не позволяют охватить в целом учебный процесс, не позволяют отслеживать и контролировать процесс обучения, успеваемость обучаемых, не предполагают хранение результатов обучения и др. Они эффективны непосредственно в процессе усвоения учебного материала обучаемым, во время аудиторных занятий и при самостоятельной работе.

Системы управления обучением (Learning Management Systems – LMS) предназначены для контроля большого числа обучаемых в учебных заведениях (Coursera, EdX, Udacity, Blackboard, MOODLE) или центрах корпоративного обучения (Microsoft SharePoint).

К реализации дистанционного обучения каждое учебное заведение идет своим путем, следовательно, на данный момент мы имеем множество вариантов LMS. Данные LMS решают проблемы реализации дистанционного обучения и создания интерактивной образовательной среды. Отличительными характеристиками данных систем являются модели организации образовательного процесса.

Рассмотрим самые популярные, на данный момент, LMS:

Coursera – это проект, созданный профессорами Стэнфордского университета для реализации online обучения. Проект объединяет вокруг себя множество учебных заведений из разных стран. Coursera предлагает более 500 различных курсов, относящихся к таким областям знаний как: биология, бизнес, компьютерные науки, экономика, образование, электроника, здоровье и общество, гуманитарные и социальные науки, математика, медицина, естествознание (химия, физика, астрономия), статистика и анализ данных. С 2013 года к проекту присоединилось НИУ ВШЭ (г. Москва), что повлияло на появление курсов на русском языке. Разработанные в рамках проекта курсы размещены на портале coursera.org, доступ к ним абсолютно бесплатный. Курсы включают в себя видеолекции с субтитрами на разных языках, а также текстовые конспекты лекций, домашние задания, тесты и итоговые экзамены. После изучения курса и сдачи финального экзамена слушатель получает сертификат с возможностью его платного подтверждения университетом-разработчиком, а также предоставляет рекомендации потенциальным работодателям.

EdX – платформа, разработанная Массачусетским технологическим институтом и Гарвардским университетом. Курсы данной системы открыты для изучения всем желающим. Как и coursera, платформа объединила вокруг себя различные высшие учебные заведения со всего мира. С 2013 года платформа EdX была представлена как opensource («свободная» лицензия) и стала доступна для размещения на базе отдельных учебных заведений. Модель обучения в системе EdX реализована в виде полноценных курсов с использованием видеолекций, текстовых, презентационных материалов, а также заданий и тестов. Для изучения курса отводится от 5 до 7 недель, после истечения срока студент сдает итоговую экзаменационную работу.

Udacity – система, разработанная частной образовательной организацией для популяризации и демократизации курсов ИТ направления. Материал в курсах представлен в виде видеороликов с субтитрами в сочетании со встроенными тестами и последующими домашними работами, основанные на модели «учиться на практике». Созданные в данной системе курсы доступны общественности.

Microsoft SharePoint – система, созданная на основе семейства продуктов совместного доступа SharePoint. В широком смысле SharePoint является системой корпоративного управления, что в свою очередь позволяет организовать систему корпоративного обучения. Курсы данной системы доступны только корпоративным пользователям (студентам вуза). Модель обучения строится на совместном доступе к файлам с учебным материалом и выполнении заданий и тестов.

Blackboard – система, реализации полноценного online обучения на базе учебного заведения. Система предоставляет возможности администрирования системы и адаптации виртуальной среды под нужды учебного заведения. Для данной системы разработано множество модулей, расширяющие возможности администрирования и создания курсов. Система является платной, как и его модули. Система предоставляет широкий инструментарий предоставления учебного материала (видео, аудио, текст, файлы), контроля знаний (задания, тесты) и коммуникации преподавателя и студента.

MOODLE – система с полностью открытым исходным кодом, позволяющая учебными заведениям реализовывать дистанционное обучение на своей базе. По функционалу MOODLE аналогична LMS Blackboard Learn. Открытость кода данной системы позволила найти большое число поклонников среди учебных заведений и разработчиков. Это позволяет адаптировать систему под любую модель обучения и специфику учебного заведения. Также

система постоянно развивается, разрабатываются новые модули и расширения.

Список систем целиком состоит из LMS, представленных иностранными разработчиками - это связано с различными факторами, но основным является открытость и гибкость зарубежных образовательных учреждений. Российские разработки в данном направлении могут быть представлены лишь несколькими проектами и системами:

Lektorium.tv – это единая медиатека, где вузы и известные лектории РФ публикуют видеолекции своих лучших лекторов. Доступ к материалам свободный и бесплатный.

Universarium – все обучение построено по принципу прохождения последовательных модулей образовательного курса. Общая длительность курса (время изучения) составляет 7-10 недель в зависимости от насыщенности и сложности программы. Каждый модуль включает в себя видеолекцию, самостоятельную работу, домашние задания и тестирование.

ИНТУИТ – проект, созданный 2003 году негосударственным образовательным частным учреждением «Национальный Открытый Университет «ИНТУИТ». Проект реализует на системе собственной разработки как отдельные дистанционные курсы с выдачей сертификатов, так и полноценное высшее образование, основанное на изучении теоретического материала и контроля знаний в виде тестирования.

Эти системы предполагают регистрацию пользователей, которым автоматически высылается необходимая информация или организуется доступ к ней, организуются учебные группы, осуществляется контроль знаний и оперативная взаимосвязь.

Системы управления контентом (содержимым учебных курсов) (Content Management Systems – CMS) позволяют размещать электронные учебные материалы в различных форматах и оперировать ими. Такая система включает в себя базу данных, формирующую образовательный контент, позволяет организовать поиск необходимой информации, осуществляет взаимодействие пользователя и системы. Системы управления контентом эффективны в учебных заведениях с большим количеством преподавателей, использующим стандартные фрагменты учебных материалов в различных курсах.

Системы управления учебным контентом (Learning Content Management Systems – LCMS) объединяют возможности и систем управления обучением, и систем управления контентом, являются наиболее перспективными в плане организации e-learning. Они позволяют решать комплексно задачи организации обучения в крупных учебных заведениях и центрах, где необходимо сле-

дять за обучением большого количества людей, создавать учебные материалы по множеству учебных дисциплин, хранить и находить отдельные элементы контента. Такие системы формируют электронную образовательную среду.

Критериями выбора LMS\LCMS (Learning Management System) являются:

- функциональность, соответствие возможностей системы для организации учебного процесса: оперативное взаимодействие (информирование, форумы, чаты), ведение статистики и элементарной аналитики, управление курсами и обучаемыми;

- надежность – подразумевает безотказность, удобство в эксплуатации и администрировании, простоту обновления контента, защиту от внешних воздействий и несанкционированных действий персонала и др.;

- стабильность, что характеризует уровень устойчивости работы системы при различных (особенно, предельных) режимах работы и активности пользователей;

- стоимость, которая формируется из стоимости самой системы при покупке или разработке, а также из затрат на ее внедрение, разработку курсов и сопровождение;

- наличие средств разработки контента; собственный редактор учебного контента облегчают разработку курсов, позволяют интегрировать в унифицированном виде образовательные материалы различного назначения;

- поддержка SCORM: стандарт SCORM признан международной основой обмена электронными курсами, поэтому наличие поддержки SCORM увеличивает гибкость и адаптивность системы для использования чужих курсов и экспорта своих;

- система проверки знаний, которая позволяет в режимах online и offline оценить знания обучаемых (тесты, задания и контроль активности обучаемых на форумах, чатах и др.);

- удобство использования – важный параметр: пользователи системы выбирают наиболее удобный инструмент и отказываются от громоздкого или создающего дополнительные трудности способов выполнения. Технология обучения должна быть интуитивно понятной, с доступной системой навигации, организации помощи и взаимодействия с преподавателем-консультантом, в том числе электронным;

- модульность, при которой учебный курс создается в виде набора модулей учебного материала;

- обеспечение доступа: должен быть обеспечен широкий и понятный доступ для обучаемых к учебной программе, независимо от их расположения во времени и пространстве, а также от физических ограничений организма.

3.3. Психолого-педагогическое сопровождение дистанционного обучения

Обучение с применением дистанционных образовательных технологий (ДОТ) может обеспечивать качество знаний обучающихся при наличии системы психолого-педагогического сопровождения развития самой системы и развития каждого отдельно взятого компонента системы.

Каждая образовательная организация имеет специфику развития системы обучения с применением ДОТ, то есть свою образовательную среду, обеспечивающую определенный уровень качества образования. Организаторы дистанционного обучения, моделируя систему, должны предусмотреть возможные подходы и методики к диагностике и психолого-педагогического сопровождения процесса обучения в целях обеспечения его качества.

В исследованиях проблем дистанционного обучения на психолого-педагогическое сопровождение развитие самой системы и отдельных личностей-субъектов учения не уделяется должное внимание. Часто дистанционное обучение представляется как алгоритмизированная система, подчиняющаяся строгим законам. Из поля зрения многих авторов выпадают аспекты, связанные с «человеческим фактором». В этой связи необходимо рассматривать три группы участников и субъектов преподавания учебного процесса, организованного с применением ДОТ, чье психологическое состояние в той или иной степени влияет на качество обучения.

I группа людей – это команда сопровождения (менеджеры, технические специалисты, координирующие учебный процесс). Важно, чтобы была сформирована убежденность команды сопровождения в полезности и важности своей работы и отношении к обучающимся как к величайшей ценности. Профессионализм можно развивать, компетенции-наращивать, а уважительное отношение к обучающимся невозможно «пересадить» одномоментно. Поэтому важнейшая задача организаторов ДО – это подбор персонала для сопровождения учебно-воспитательного процесса. Эта группа сотрудников должна быть постоянно в поле зрения руководителя. Они должны быть научены рефлексировать, понимать сложность проблем студентов и помогать в их решении, оказывая консультативные услуги. Рефлексирующего субъекта

можно считать фасилитатором. Современный, востребованный в системе образования педагог – это педагог-фасилитатор.

Одной из актуальных и довольно сложных проблем в процессе профессиональной подготовки к педагогическому труду и непосредственно в процессе обучения является «вооружение» сотрудников знаниями и технологией фасилитации. Фасилитация есть результат в виде нравственно-поведенческого проявления рефлексизирующего субъекта.

Фасилитация подразумевает психологизированную организацию процесса групповой и индивидуальной работы, направленную на выявление сложностей в учебной деятельности субъектов учения и оказания им помощи в достижении результата. Реализация фасилитативного подхода позволяет повысить эффективность групповой работы, вовлечь в деятельность и заинтересовать каждого субъекта учения и других участников группы, раскрыть потенциал субъектов учения; это и есть оказание реальной помощи обучающимся.

Фасилитатор – человек, который управляет процессом учения, вовлекает участников в совместное дело и структурирует работу группы, находясь рядом и вместе с каждой личностью. Использование фасилитации как средства стимулирования усвоения способов и методов обучения возможно только в условиях подготовки преподавателей к реализации психолого-педагогического сопровождения учебной деятельности студентов.

Преподаватель – основная фигура в учебно-воспитательном процессе, но многие вузовские преподаватели начинают работать без должной психолого-педагогической подготовки. Они хорошо владеют содержанием изучаемой дисциплины, но слабо представляют проблемы студентов, возникающие в процессе учебы. Многие преподаватели считают, что студент сам должен самостоятельно регулярно осваивать материал, искать преподавателей для решения возникающих трудностей, но не учитывают того, что не все студенты одинаково мотивированы на учебную работу, учатся от случая к случаю - скачкообразно. В процессе опроса студентов об удовлетворенности процессом преподавания и тьюторского сопровождения их учебной деятельности часто выявляются наиболее сложные и нерешенные проблемы: это такие, как «преподаватель недостаточно оперативно отвечает на вопросы студентов», «задания слишком сложные и неинтересные», «преподаватель равнодушен к успехам студентов» и т.д. Одной из причин, образующих равнодушное отношение студентов к учебе, является отсутствие у преподавателей знаний и технологий фасилитации.

Это связано, в первую очередь, со слабой подготовкой преподавателей в области педагогики и психологии. Преподаватели не умеют и не хотят быть рядом и «вместе» со студентом, когда у него появляются сложности, например, отсутствие навыков учебной деятельности и недостаток знаний, депрессивное состояние, связанное с различными жизненными обстоятельствами, комплекс неполноценности, апатия, изменение жизненных ценностей и приоритетов и др. Наблюдения за работой показывают, что лишь единицы из них обладают сензитивностью и способностью угадывать сиюминутное состояние студентов. Большинство преподавателей придерживается позиции «студент сам обязан найти выход из сложной ситуации». С одной стороны, утверждение можно понять, так как необходимо приучать будущих специалистов к самостоятельности, с другой стороны, это зачастую приводит к тому, что студенты теряют интерес к обучению, нередко они и вовсе перестают заниматься, забрасывают учебу. Учитывая это обстоятельство, в ИЭУП создали систему повышения компетенции фасилитации преподавателей.

В начале каждого нового учебного года для преподавателей организовываются курсы повышения информационно-коммуникативной и психолого-педагогической компетенции, которые органически включают в себя вопросы обеспечения фасилитативного подхода и овладения навыками мотивирования студентов на успешную учебу. Практический аспект подготовки педагогов к овладению технологией фасилитации начинается с занятий с преподавателями в системе повышения их квалификации. 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. Речь идет, безусловно, о подготовке педагогов к обучению в системе online с использованием систем Skype и OpenMeetings. Использование этих систем позволяет максимально приблизить учебный процесс к контактному. Помимо вышеназванных навыков, преподавателям необходимо овладеть и определенными элементами актерского мастерства, так как online обучение происходит в режиме видеоконференцсвязи, и

каждое движение педагога, его мимика, тембр голоса, взгляд, жесты должны соответствовать замыслу занятия и способствовать фасилитации, то есть должны быть валидными.

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 online средств обучения. Это достигается использованием метода видеотренингов, которые проходят и студенты, и преподаватели. Видеотренинг опережает начало online занятий с использованием систем Skype и OpenMeetings. 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 работает психолог, который снимает напряжение и формирует уверенность, также подключается 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. Медиакультура – это совокупность информационно-коммуникативных средств, выработанных человечеством в ходе культурно-исторического развития, способствующих формированию общественного сознания и социализации личности.

Рассмотри возможный сценарий обучения с использованием инструмента фасилитации.

Шаг первый. Расположение к себе студентов и создание учебной мотивации. Преподаватель, улыбаясь, приветствует обучающихся, используя веб-камеру и наушники, демонстрируя, что ему интересно с ними общаться и он готов помочь им достичь своих целей. 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 партнеров по общению, чувствовать состояние обучающихся. Можно сказать, он должен уметь сканировать внутреннее состояние обучающихся и вовремя найти способы оказания помощи и разрешения их проблем. Одной из причин возникновения затруднений у студентов в процессе online занятий является различие темперамента преподавателя и студента. Иногда преподаватель-холерик ведет занятие в быстром темпе, требует со студентов быстрых ответов, говорит чересчур быстро, перебивает, вклиниваясь в процесс выражения мыслей студентом, тем самым запутывая обучающихся. Такая же картина наблюдается и со стороны обучающихся. Другая крайность – общение в online режиме преподавателя-флегматика и меланхолика. Бесцветная и скучная, порою скучная речь такого преподавателя отбивает у студентов желание учиться, не привлекает их внимания даже при внимательности со стороны тьютора. Такому преподавателю следует использовать больше наглядности, мультимедийных презентаций, разнообразить занятия более активным включением студентов в занятие, при этом постоянно видеть студентов, выражение их лиц, 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, 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, позволяющий акцентировать внимание на самом главном. 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-assessment). Студенты делятся своими ощущениями о собственной активности или, наоборот, пассивности на занятии, высказывают свои пожелания по улучшению занятия и о своих возможностях привести определенные улучшения для активизации работы студентов и преподавателя [6].

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; Интернет, курсы повышения квалификации, обмен опыта с коллегами.

Личность студента – это – ключевая проблема исследования для обеспечения фасилитативного подхода, поэтому необходимо добиться прохождения тренингов всеми преподавателями по изучению особенностей своих студентов и развитию фасилитативных навыков. Таким образом, эффективность психолого-педагогического сопровождения дистанционного обучения обеспечивается правильным подбором и обучением преподавателей, команды сопровождения и самих студентов навыкам фасилитации.

3.4. Инклюзивный подход к реализации обучения с применением дистанционных образовательных технологий

Инклюзивное образование предполагает совместное обучение людей с различными образовательными потребностями и возможностями. Это означает, что в образовательном процессе организуется взаимодействие всех участников образовательного процесса и тех, кто относится к категории «норма», и тех, кто имеет «особые образовательные потребности и состояние здоровья». Реально ли в дистанционном обучении организовать интерактивность взаимодействия обучающихся друг с другом и преподавателями и реализовывать инклюзивный подход?

Само по себе дистанционное обучение предполагает самостоятельное учение студента (ребенка), пользуясь помощью преподавателя (тьютора). Инклюзивный же подход предполагает вовлечение всех обучающихся в совместную учебную деятельность. Одна из главнейших задач инклюзивного образования – развитие социальных навыков: коммуникативных, трудовых, а также формирование толерантности и миролюбия. Для реализации данной задачи недостаточно «общаться» только с компьютером и преподавателем, необходимо групповое взаимодействие. Следовательно, преподавателю нужно вовлекать людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в групповую учебно-социальную деятельность.

Несмотря на то, что дистанционное обучение, прежде всего, его автоматизированные варианты, когда совместная работа преподавателя и обу-

чающегося сведена почти что на нет, практически не позволяет реализовать инклюзивный подход. Однако, на наш взгляд, есть определенные небольшие возможности организации группового взаимодействия в учебном процессе. Такие возможности реализуются через различные технологии и инструменты ДО. Рассмотрим ряд инструментов групповой работы в системе дистанционного обучения.

1. Инструмент «Чат» - предназначен для организации дискуссий и деловых игр в режиме реального времени. Сервисы «Обмен сообщениями», «Комментарий» предназначены для индивидуальной коммуникации преподавателя и студента: рецензирования работ, обсуждения индивидуальных учебных проблем. Пользователи имеют возможность обмениваться текстовыми сообщениями, доступными как всем участникам дискуссии, так и отдельным участникам по выбору. Преподаватель, участвуя в «Чате», своими вопросами направляет групповое взаимодействие.

2. Инструмент «Форум» - используется для организации дискуссии, когда студенты могут группироваться по темам. После создания темы каждый участник дискуссии может добавить к ней свой ответ или прокомментировать уже имеющиеся ответы. Для того, чтобы вступить в дискуссию, пользователь может просто просмотреть темы дискуссий и ответы, которые предлагаются другими. Это особенно удобно для новых членов группы, для быстрого освоения основных задач, над которыми работает группа. История обсуждения этих проблем сохраняется в базе данных. Пользователь также может сыграть и более активную роль в обсуждении, предлагая свои варианты ответов, комментарии и новые темы для обсуждения.

3. Инструмент «Электронная конференцсвязь» – асинхронная коммуникационная среда, которая, подобно электронной почте, может использоваться для плодотворного сотрудничества обучаемых и педагогов, являясь для пользователей некоторым структурированным форумом, на котором можно в письменном виде изложить свое мнение, задать вопрос и прочитать реплики других участников.

Участие в тематических электронных конференциях сети Интернет очень плодотворно для самообразования педагогов и обучаемых. Электронные конференции могут быть организованы и в пределах локальной сети отдельного учебного заведения для проведения семинаров, протяженных по времени дискуссий и т.п. Асинхронный режим работы обучаемого способствует рефлексии и, соответственно, продуманности вопросов и ответов, а возможности использования файлов любого типа (графика, звук, анимация) делают такие виртуальные семинары весьма эффективными.

4. Инструмент «Видеоконференцсвязь», в отличие от предыдущей формы, имеет синхронный характер, когда участники взаимодействуют в реальном времени. Здесь возможно общение типа один на один (консультация), один ко многим (лекция), многие ко многим (телемост). Эта коммуникационная технология в настоящее время используется преимущественно в высших учебных заведениях, имеющих разветвленную сеть филиалов. Основное препятствие для широкого использования – дорогое оборудование, которое не всегда доступно в локальных учебных центрах (филиалах) головного учебного заведения.

5. Создание групповых проектов участниками образовательного процесса. Разработка проектов с использованием виртуального пространства, может охватить большое количество обучающихся. В процессе разработки проекта преподаватель организует дискуссии в online режиме, учитывает мнение каждого обучающегося: и «особого» студента, и всех остальных. Модераторами могут выступать преподаватель или наиболее студенты. Этот метод эффективен в группах инклюзивного типа при формировании корпоративного стиля работы, развития лидерских качеств, коммуникативных качеств.

Таким образом, можно констатировать, что дистанционные образовательные технологии могут быть использованы для обучения определенной категории людей с ОВЗ в двух случаях:

- для привлечения дополнительных ресурсов (учебных материалов) для инклюзивной категории обучающихся;
- для обучения наиболее уязвимой категории людей с ОВЗ (лежачих больных).

Обучение с применением ДОТ также применимо для категории лиц, не имеющих возможности посещать образовательные учреждения (военнослужащих, лиц, находящихся в пенитенциарных учреждениях, женщин с малолетними детьми и др.). Однако дистанционное обучение нельзя рассматривать как основную форму инклюзивного образования. В системе дистанционного обучения можно осуществлять инклюзивный подход в контексте учета различий обучающихся по состоянию здоровья, половым, расовым, этническим и другим признакам. Особое внимание необходимо уделить социализации обучающихся в процессе организации взаимодействия «исключительного» студента с ограниченными возможностями здоровья с другими обучаемыми.

Для реализации этой задачи от менеджеров и преподавателей требуется профессиональное мастерство, знания психолого-физиологической характе-

ристики обучаемых; наличие качеств фасилитатора и владения технологиями организации групповой работы в виртуальном пространстве.

Наиболее вероятна организация групповой работы в виртуальном пространстве. Для успешной социализации обучающимся с ограниченными возможностями здоровья, прежде всего, важно быть «услышанным», чтобы его (студента) мнение было оценено по достоинству. Это повышает самооценку «особых» студентов. Ведь не секрет, что многие люди с ОВЗ страдают депрессией и комплексом неполноценности, что иногда может привести и к суициду [6].

Тема инклюзивного подхода в системе обучения с применением дистанционных образовательных технологий дискуссионная, она пока не исследована. Следовательно, эта тема пока открыта.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Идея расширения образовательного пространства, включения в него всех детей вне зависимости от разницы в способностях и возможностях, от их культурного и социального положения, все смелее входит в человеческое сознание. Принципы инклюзивного обучения излагаются не только в научных журналах и монографиях, но и на страницах учебников, в практических руководствах для педагогов, социальных работников, медиков, других специалистов, а также для управленцев и политиков. Они приводят к пониманию того, что методические и организационные изменения, осуществляемые в интересах специфической категории детей, испытывающих трудности в учебе, при определенных условиях могут принести пользу всем детям. Практика также свидетельствует: включение детей с особыми потребностями в образовательную среду массовой школы, как правило, становится катализатором преобразований, ведущих к улучшению условий обучения всех.

Знакомство с зарубежными версиями интеграции, пришедшей на Запад более 30 лет тому назад, сразу позволило увидеть ряд внешне притягательных черт такого подхода к образованию детей с психофизическими нарушениями. Интеграция привлекла, прежде всего, родителей проблемных детей. Именно родители инициировали первые опыты обучения своих детей в массовых детских садах и школах. Они поняли, что организация инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях общего типа способствует, во-первых, обучению детей в школах, расположенных по месту жительства, что позволяет создать условия для их проживания и воспитания в семье, во-вторых, обеспечению их возможности постоянного общения с другими детьми.

Цель инклюзивного образования, как мы выяснили, – образование для всех и его гуманизация, а вытекающие из нее новые гуманистические подходы знаменуют переход от обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в специальных учреждениях закрытого типа к интегрированному образованию (инклюзии). *Содержательной целью* концепции является не только создание условий для социальной реабилитации детей с особыми образовательными потребностями, но и совершенствование системы образования, формирование новой философии общества относительно гуманного отношения к детям, новых образовательных стандартов, внедрения интерактивных технологий, в частности, инклюзивного обучения.

Инклюзия, будучи по своей природе очень естественным процессом, не может существовать в среде, где некоторые дети полностью или частично

отделены в обучении от своих сверстников. Следовательно, инклюзия означает полное включение детей с различными возможностями во все аспекты школьной жизни, в которых с удовольствием и радостью участвуют также все остальные дети. Это требует реальной адаптации школьного пространства к тому, чтобы встретить нужды всех детей без исключения, ценить и уважать различия. Это не означает, что инклюзия не требует оказания детям с различными возможностями специальной помощи и поддержки на уроках или обучения за пределами класса, если это требуется. Но это все является лишь разнообразными возможными вариантами оказания помощи.

Одновременно выявлено то, что интегрированное обучение эффективно лишь для части детей с отклонениями в развитии. Оптимальным вариантом является пока совершенствование существующей сети коррекционных образовательных учреждений. Закон не отрицает того, что в ряде случаев – в силу медицинских показаний, в других случаях – по социально-педагогическим показаниям – дети должны получать образование и в специализированных образовательных учреждениях.

Одним из основных принципов, на которых основывается государственная политика в области образования, является гуманистический принцип общедоступности образования, означающий адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся. Современное общество не может считаться полноценным, если в отношении какой-либо группы людей существует дискриминация. Инклюзивное образование – это результат развития идей гуманизма, основывающихся на исключительной ценности человеческой личности, ее уникальности, праве на достойную жизнь, какими бы ни были ее физическое или умственное состояние, праве на обладание всеми ценностями современной цивилизации. Тем не менее, в сегодняшних условиях государство не способно обеспечить равноправное участие и равные возможности в получении качественного образования для социально незащищенного населения и людей с ограниченными возможностями.

Инклюзивное образование стремится развить методологию, направленную на детей и признающую, что все дети – индивидуумы с различными потребностями в обучении. Инклюзивное образование старается разработать подход к преподаванию и обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении.

Среди ключевых ориентиров методологии развития инклюзивного образования чаще всего называются:

1) методология разработана для поддержки в обучении детей с различными способностями (таким образом, улучшается качество обучения не только детей с особыми потребностями, но и показатели всех детей);

2) все дети участвуют во всех мероприятиях, где класс и школьная среда (спортивные мероприятия, представления, конкурсы, экскурсии и пр.) являются инклюзивными;

3) индивидуальное детское обучение поддерживается совместной работой учителей, родителей и всеми теми, кто может оказать такую поддержку;

4) инклюзивное образование, если оно основано на правильных принципах, помогает предотвратить дискриминацию в отношении детей и поддерживает детей с особыми потребностями в их праве быть равноправными членами своих сообществ и общества в целом.

ГЛОССАРИЙ

1. **Adobe Acrobat Connect** — программное обеспечение для веб-конференций, которое позволяет отдельным лицам и организациям мгновенно общаться и сотрудничать через простой в использовании онлайн-доступ. Adobe Acrobat Connect является частью семейства Adobe и состоит из набора модулей.

2. **MOODLE** – система дистанционного обучения (СДО), включающая в себя средства управления обучением и разработки дистанционных курсов.

3. **Авторские программные продукты** – это разработки, созданные для изучения отдельных учебных предметов (для местного пользования).

4. **АИС «PLATONUS»** - это автоматизированная информационная система для ВУЗов и колледжей, включающая в себя подсистемы администрирования студентов, поддержку учебного процесса и дистанционного обучения, объединенных системой электронного документооборота.

5. **Асинхронное дистанционное обучение** - форма организации дистанционного обучения, при которой образовательная коммуникация между участниками учебного процесса осуществляется в основном асинхронно, посредством обычной или электронной почты или через Web-сайт, число синхронных занятий - очных или сетевых (online) - сведено к минимуму, и студенты занимаются большей частью самостоятельно (автономно), изучая специально предназначенный для самостоятельного изучения комплект интерактивных учебно-методических материалов (кейсов).

6. **Асинхронное обучение** - обучение, при котором студенты, удаленные от вуза, составляют группы одного курса и занимаются по индивидуальному учебному плану с использованием учебно-методических материалов, разработанных образовательным учреждением.

7. **Аутизм** – снижение способности к установлению эмоционального контакта, коммуникации и к социальному развитию; «уход» от действительности с фиксацией на внутреннем мире аффективных комплексов и переживаний.

8. **Безбарьерная среда** – это обычная среда, дооборудованная с учетом потребностей, возникающих в связи с инвалидностью, и позволяющая людям с особыми потребностями вести независимый образ жизни.

9. **Гендер** – совокупность социальных и культурных норм, которые общество предписывает выполнять людям в зависимости от их биологического пола.

10. **Гендерная социализация** – процесс усвоения индивидом культурной системы гендера того общества, в котором он живет, своеобразное общественное конструирование различий между полами.

11. **Гендерная диспропорция** – неравное число мужчин и женщин в группе, организации, обществе и органах управления.

12. **Гуманистическая функция профессионально-педагогической деятельности преподавателя** - это ориентация на приоритетное развитие личности студента, его прав и свобод через конкретную педагогическую среду.

13. **Дезадаптация** – психическое состояние, возникающее в результате несоответствия социопсихологического или психофизиологического статуса ребенка требованиям новой социальной ситуации.

14. **Де-институционализация** – система мер нацеленных на предупреждение помещения (институализации) детей, лишенных родительской опеки, в интернатные учреждения и сокращение числа детей в таких учреждениях. Де-институционализация предполагает действия по предупреждению отказа от ребенка, наличие/развитие служб поддержки неблагополучных/уязвимых семей, развитие альтернативных форм устройства детей, обеспечение условий в интернатных учреждениях максимально приближенных к семейным и перепрофилирование/трансформацию интернатных учреждений в службы сопровождения семьи, центры дневного пребывания детей, ресурсные центры и т.д.

15. **Детский церебральный паралич** – не прогрессирующее заболевание головного мозга, поражающее его отделы, отвечающие за движения и положение тела; заболевание приобретает на ранних этапах развития головного мозга.

16. **Дискриминация** (*Discrimination*, от лат. *discriminatio* – различение) – преднамеренное ущемление прав, интересов отдельных лиц, социальных групп, несправедливое, отличающееся в негативную сторону от общепринятого отношение, основывающееся на произвольных мотивах.

17. **Дети с особенностью психофизического развития** – дети, которые в результате психических и физических недостатков имеют сложности в обучении: глухие дети и слабослышащие; слепые и слабовидящие; дети с задержкой психического развития; умственно отсталые дети; аутичные дети; де-

ти с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, со сложными (комбинированными) нарушениями и др.

18. **Дети с ограниченными возможностями** – дети с физическими и (или) психическими недостатками, имеющие ограничение жизнедеятельности, обусловленное врожденными, наследственными, приобретенными заболеваниями или последствиями травм, подтвержденными в установленном порядке.

19. **Дети с нарушением поведения** – эта категория умственно отсталых детей, у которых при неблагоприятных условиях жизни и неадекватных условиях воспитания и обучения могут возникнуть «социальные вывихи», то есть нарушения поведения.

20. **Дети с особыми образовательными потребностями** – термин, обеспечивающий потребность отразить в языке новое понимание прав детей с нарушениями в психофизическом развитии, новое отношение к ним.

21. **Дети с особыми нуждами (дети со специальными потребностями в обучении)** – дети, имеющие нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость их социальной защиты.

22. **Дети, с проблемами в обучении** – дети, которые испытывают трудности в процессе усвоения знаний и имеют поведенческие проблемы. Ребенок с проблемами в обучении также определяется как ребенок со специальными потребностями в обучении.

23. **Дети с особыми возможностями** – дети, которые проявляют значительное отличие в выполнении заданий по сравнению с большинством их сверстников.

24. **Дети, уязвимые в результате ВИЧ/СПИДа.** Данное понятие включает детей и подростков до 18 лет, являющихся носителями ВИЧ и заболевших СПИДом; детей, ставших сиротами вследствие болезни родителей СПИДом; уязвимых детей, чье выживание и благополучие или развитие находится под угрозой в результате ВИЧ/СПИДа. ВИЧ/ СПИД наносят потери детству и жизни детей.

25. **Дефектология** (от лат. *defectus* – недостаток) – научная отрасль, изучающая закономерности и особенности развития детей с физическими и психическими недостатками и вопросы их обучения и воспитания.

26. **Джомтъянская декларация** – была принята на Джомтъянской всемирной конференции «Образование для всех», проходившей в марте 1990 года в Джомтъяне (Тайланд). Конференция положила начало международному движению по обеспечению базового образования для всех де-

тей, молодежи и взрослых. Была принята Программа действий, устанавливающая четкие направления действий и меры по достижению целей Образования для всех (ОДВ), отраженных в документе «Всемирная декларация об образовании для всех». К ключевым аспектам и принципам джомтьенской декларации относят: всеобщий доступ к обучению; содействие обеспечению равенства; особое внимание к учебным результатам; расширение средств и масштабов базового образования; улучшения условий для образования и укрепления партнерских связей.

27. **Дифференциация в обучении и образовании** – 1) организация учебной деятельности школьников, при которой с помощью отбора содержания, форм, методов, темпов, объемов образования создаются оптимальные условия для усвоения знаний каждым ребенком; 2) ориентация системы образования на удовлетворение различных образовательных потребностей.

28. **Дистанционное обучение** – это новая форма обучения, она же и система, которая предполагает этап проектирования, совершенно неизбежный при любой организации учебного процесса.

29. **Дистанционное обучение** – это система и процесс обучения, в котором учитель и ученик или учащиеся географически разделены и потому опираются на электронные средства и печатные пособия для организации учебного процесса; дистанционное обучение включает дистанционное преподавание (деятельность преподавателя в учебном процессе) и дистанционное учение (познавательная деятельность учащихся).

30. **Дети с ограниченными возможностями** – дети с физическими и (или) психическими недостатками, имеющие ограничение жизнедеятельности, обусловленное врожденными, наследственными, приобретенными заболеваниями или последствиями травм, подтвержденными в установленном порядке.

31. **Единая информационно-образовательная среда (ЕИОС)** - это совокупность информационно-образовательных ресурсов, технологических и дидактических средств обучения и систем информатизации, обеспечивающих создание, обработку и передачу данных. ЕИОС является информационной основой дистанционного обучения.

32. **Индивидуализация обучения** – организация учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся; позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого ученика. Индивидуализация обучения осуществляется в условиях коллективной учебной работы в рамках общих задач и содержания обучения.

33. **Инвалидность** (от лат. *invalidus* – слабый, немощный), состояние человека, при котором имеются препятствия или ограничения в деятельности человека с физическими, умственными, сенсорными или психическими отклонениями.

34. **Инвалид** – человек, у которого возможности жизнедеятельности личной и в обществе ограничены из-за его физических, умственных, сенсорных или психических отклонений.

35. **Инклюзия** – 1) полное включение детей с разными возможностями во все позитивные аспекты жизни образовательного учреждения, которые доступны обычным детям; 2) процесс развития предельно доступного образования для каждого в доступных школах и образовательных учреждениях, формирование процессов обучения с постановкой адекватных целей всех учеников, процесс ликвидации различных барьеров для наибольшей поддержки каждого учащегося и максимального раскрытия его потенциала.

36. **Инклюзив** – (от франц. *inclusif* – включающий в себя) местоименные или глагольные формы, указывающие на то, что адресат речи входит в число участников действия (*Большой российский энциклопедический словарь*).

37. **Интеграция** – процесс вовлечения детей с разными возможностями в существующие образовательные структуры.

38. **Инклюзивное образование** – процесс обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных школах.

39. **Инклюзивное образование** – 1) процесс интеграции, подразумевающий доступность образования для всех и создание образовательного пространства, соответствующего различным потребностям всех детей. В международной практике старый термин «интегрированное образование», описывающий данный процесс, был заменен термином «инклюзивное образование»; 2) подход, который стремится развить методологию, в центре которого находится ребенок и его разнообразные образовательные потребности. Необходимость развития инклюзивного образования связана со статьей 28 Конвенции, предусматривающей доступ к образованию для каждого ребенка; 3) социальный феномен развития образовательной системы, включение ребенка-инвалида в общеобразовательный процесс вместе со здоровыми детьми для освоения ими социального опыта и существующей системы общественных отношений.

40. **Инклюзивное обучение детей с особенностями развития** – это обучение разных детей в одном классе, а не специально отведенной группе.

41. **Информационные технологии** – это аппаратно-программные средства, базирующиеся на использовании вычислительной техники, которые обеспечивают хранение и обработку образовательной информации, доставку ее учащемуся, интерактивное взаимодействие студента с преподавателем или педагогическим программным средством, а также тестирование знаний студента.

42. **Качество образования** – это степень соответствия знаний и умений выпускника учебного заведения заранее согласованным требованиям.

43. **Курс** - контент дисциплины, включающий лекции, вопросы для проверки освоения теоретического материала, задания для самостоятельно и творческой работы, тест для проверки знаний, презентации, дополнительный материал (сайты, хрестоматии и научно-практические пособия, видео и аудио и т.д.).

44. **Медиакультура** – это совокупность информационно-коммуникативных средств, выработанных человечеством в ходе культурно-исторического развития, способствующих формированию общественного сознания и социализации личности.

45. **Обмен сообщениями** - инструмент ЭИОС обмена личными текстовыми сообщениями.

46. **Образовательная среда дистанционного обучения (ОСДО)** – это совокупность (комплекс) психолого-педагогических, материально-технических, природно-социальных условий, в которых протекает обучение и воспитание, оказание образовательных услуг, реализуемых с применением дистанционных технологий.

47. **Образовательная технология** (по определению В.В. Гузеева) - это «комплекс, состоящий из: некоторого представления планируемых результатов обучения; средств диагностики текущего состояния учащихся; набора моделей обучения; критериев выбора оптимальной модели для данных конкретных условий...».

48. **Обучение** - совместная целенаправленная деятельность учителя и учащихся, в ходе которой осуществляется развитие личности, ее образование и воспитание

49. **Образовательная инклюзия** – в международном масштабе рассматривается как реформа, которая поддерживает и поощряет разнообразие среди учащихся.

50. **Одаренные дети** – дети, обнаруживающие общую или специальную одаренность (к музыке, рисованию, технике и т.д.). Одаренность принято диагностировать по темпу умственного развития –

степени опережения ребенком при прочих равных условиях своих ровесников (на этом основаны тесты умственной одаренности и коэффициент интеллектуальности IQ). Значение такого показателя не следует преувеличивать, поскольку первостепенное значение имеет творческая сторона ума. Раньше других можно обнаружить художественную одаренность детей (в области музыки, затем – в рисовании). В области науки быстрее всего проявляется одаренность к математике. Детей с необычайно ранним умственным развитием или с особенно яркими, чрезвычайными достижениями в какой-либо деятельности называют вундеркиндами.

51. **Омбудсмен** (швед. *ombudsman* – представитель чьих-либо интересов) – лицо, уполномоченное парламентом осуществлять контроль за соблюдением законных прав и интересов граждан в деятельности органов исполнительной власти и должностных лиц.

52. **Педагогическая технология** – это совокупность методов, способов педагогического воздействия; процесс разработки и оценивания эффективности педагогических систем; проектирование и реализацию учебного процесса; систему действий, повышающих эффективность обучения на основе изменения целей, способа выявления альтернативных стратегий оценивания системы; внедрение в практику системного способа мышления.

53. **Педагогическая технология (технология обучения)**, по определению экспертов ЮНЕСКО, - системный метод планирования, проведения и оценивания (определения) процесса обучения и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов их взаимодействия, ставящий своей целью оптимизацию всего процесса образования.

54. **Педагогический дизайн** - это область, в рамках которой предписываются конкретные педагогические действия для достижения желаемых педагогических результатов; процесс принятия решений о наилучших педагогических методах для осуществления желаемых изменений в знаниях и навыках с учетом конкретного содержания курса и целевой аудитории.

55. **Показатели инклюзии** – это подборка практических материалов, направленных на формирование действий по созданию такой атмосферы в школе, которая позволяет включить всех участников образовательного процесса в школьную жизнь; это действия по созданию в школе «включающей» инклюзивной образовательной среды для всех членов школьного сообщества.

56. **Право на образование** — цель образования в соответствии с пунктом 1 (а) статьи 29 Конвенции о правах ребенка — это «развитие личности, талантов и умственных и физических способностей ребенка в их самом полном объеме». Право на образование включает обеспечение безопасной учебной обстановки, свободной от эксплуатации и дискриминации, и означает выработку у ребенка самоуважения, приобретение им базовых знаний и бытовых навыков.

57. **Распределенный вуз** - вуз, представляющий собой образовательный комплекс, состоящий из базовой части, владеющей дистанционными образовательными ресурсами, имеющей лицензии на образовательную деятельность и государственную аккредитацию образовательной организации, и центров/пунктов доступа к образовательным ресурсам. Распределенный вуз реализует образовательные программы различных уровней с использованием единой информационно-коммуникационной образовательной технологии, единого образовательного контента, библиотечных ресурсов, единого профессорско-преподавательского состава, единого администрирования.

58. **Рефлексия** – это своеобразный способ активного отношения к собственной жизни, который начинает развиваться на ранних этапах онтогенеза.

59. **СДО «Прометей»** - это программная оболочка, предназначенная для дистанционного обучения и тестирования слушателей в сети Интернет.

60. **Синхронное дистанционное обучение (групповое)** - форма организации дистанционного обучения, при которой существенным и необходимым элементом учебного процесса являются занятия, осуществляемые на основе синхронной двухсторонней образовательной коммуникации на расстоянии между студентом (студентами) и преподавателем.

61. **Синхронное обучение** - обучение когда дистанционно разделены вуз, обеспечивающий проведение занятий (лекции, консультации), и группа одновременно занимающихся студентов (в современном понимании это может быть вообще виртуальная учебная группа; студенты в данном случае не обязательно находятся в одной аудитории и даже в одном городе) .

62. **Системы электронного обучения (LMS)** – это специализированные контент-проекты, предоставляющие доступ к учебным материалам, тестовым и контрольным работам, чатам, форумам и другим инструментам электронного обучения.

63. **Самосознание** - осознание и оценка человеком самого себя как субъекта практической и познавательной деятельности, как личности (то

есть своего нравственного облика и интересов, ценностей, идеалов и мотивов поведения).

64. **Социальная адаптация** – приведение индивидуального и группового поведения в соответствие с господствующей в данном обществе, классе, социальной группе системой норм и ценностей.

65. **Социорефлексия** – стремление и умение человека посмотреть на себя глазами других людей, оценить себя со стороны.

66. **Социальная инфраструктура для детей** – система объектов (зданий, строений, сооружений), необходимых для жизнеобеспечения детей, а также организаций независимо от организационно-правовых форм и форм собственности, которые оказывают социальные услуги населению, в том числе детям, и деятельность которых осуществляется в целях обеспечения полноценной жизни, охраны здоровья, образования, воспитания, социальной адаптации, развития детей, удовлетворения их общественных потребностей.

67. **Социальная эксклюзия** (социальное исключение) – не только научный, но и социально-политический концепт, широко распространившийся в западноевропейских дискуссиях, связанных с проблемами бедности, маргинальности и депривации с середины двадцатого века и весьма популярный в наши дни.

68. **Социальная реабилитация ребенка** – процесс, направленный на достижение оптимального физического, интеллектуального, психического и/или социального уровня деятельности и поддержание его с предоставлением тем самым средства для изменения жизни. Реабилитация включает в себя широкий круг мер и деятельности, начиная от начальной и более общей реабилитации и кончая целенаправленной деятельностью.

69. **Терминальный доступ** — доступ к информационной системе, организованный так, что локальная машина-терминал не выполняет вычислительной работы, а лишь осуществляет перенаправление ввода информации на центральную машину (терминальный сервер) и отображает графическую информацию на монитор. При этом вся вычислительная работа в терминальной системе выполняется на центральной машине

70. **Толерантность** (от лат. *tolerantia* – терпимость) – 1) терпимость к иному рода взглядам, нравам, привычкам; 2) способность организма переносить неблагоприятное влияние того или иного фактора среды; 3) качество, характеризующее отношение к другому человеку как к равнодостоинной личности и выражающееся в сознательном подавлении чувства неприятия, вызванного всем тем, что знаменует в другом иное (внешность, манера речи, вкусы, образ жизни, убеждения и т.п.).

71. **Умственная отсталость** – стойкое тотальное недоразвитие познавательной деятельности, возникающее в результате органического поражения центральной нервной системы (коры головного мозга).

72. **Учреждения специальные (коррекционные) образовательные** — учреждения, предназначенные для воспитания и обучения детей, подростков и взрослых с различными нарушениями развития.

73. **Фасилитатор** – человек, который управляет процессом учения, вовлекает участников в совместное дело и структурирует работу группы, находясь рядом и вместе с каждой личностью.

74. **Фасилитация** - это психологизированная организация процесса групповой и индивидуальной работы, направленная на выявление сложностей в учебной деятельности субъектов учения и оказания им помощи в достижении результата.

75. **Форум** - инструмент ЭИОС, позволяющий обмениваться сообщениями в offline режиме.

76. **Чат** - инструмент ЭИОС, позволяющий обмениваться текстовыми сообщениями в реальном времени, чаще всего используется для срочных коротких консультаций.

77. **Электронная информационно-образовательная среда (ЭИОС)** - интегрированная среда информационно-образовательных ресурсов (электронные библиотеки, обучающие системы и программы), программно-технических и телекоммуникационных средств, правил её поддержки, администрирования и использования, обеспечивающая едиными технологическими средствами информационную поддержку и организацию учебного процесса, научных исследований, профессиональное консультирование обучающихся в вузе.

78. **Электронное обучение** – это организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников.

79. **Электронное пособие** – интерактивный мультимедийный ресурс, представленный в сети или на компакт-диске.

80. **Электронные информационно-образовательные ресурсы (ЭИОР)** - учебные материалы, для воспроизведения которых используются электронные устройства.

81. **Эмпатия** (от греч. *pathos* – «сильное и глубокое чувство, близкое к страданию», *em* – префикс, означающий «направление внутрь») – такое духовное единение личностей, когда один человек настолько проникается переживаниями другого, что временно отождествляется с ним, как бы растворяется в нем.

82. **Эмпатия** – эмоциональная особенность человека играет большую роль в общении между людьми, в восприятии ими друг друга, установлении взаимопонимания.

83. **Эмпатийность** (от греч. *empathia* – сопереживание) – это свойство личности, которая может носить познавательный (способность понимать и предвидеть), аффективный (способность эмоционально реагировать) и активно-деятельностный (способность к соучастию) характер.

84. **Эксклюзия** (исключение, отторжение, отчуждение, изоляция, сегрегация) в сфере образования – ситуация, в которой дети с особыми потребностями лишены возможности пользоваться правами в получении полноценного качественного образования, соблюдение которых гарантировано им международными, национальными и местными нормативно-правовыми актами.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Cortiella, C. (2009). The State of Learning Disabilities. New York, NY: National Center for Learning Disabilities.
2. Robert Holland (06/01/2002). "Vouchers Help the Learning Disabled: Lesson from 22 countries: Special-education students thrive in private schools". The Heartland Institute.
3. UNESCO (2009) Policy Guidelines on Inclusion in Education. UNESCO: Paris.
4. Аванесов, В. С. Основы педагогической теории измерений // Педагогические Измерения. – № 1. – 2004. – С. 15–21.
5. Акатов, Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 368 с., С. 158.
6. Ахметова, Д. З. Все начиналось с идеи / Д. З. Ахметова // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 4 – С. 34–38.
7. Большая Советская Энциклопедия. Т. 27. – М., 1977. – С. 87.
8. Варенова, Т. В. Коррекционная педагогика: учебно-методический комплекс для студентов специальности «Социальная работа». – Мн.: ГИУ-СТБГУ, 2007. – 112 с., С. 85.
9. Васильева, Н. В. Жизненные планы молодых инвалидов: особенности формирования и реализации в современном российском обществе: дис. ... канд. с. наук, М., 2000. – С. 41.
10. Дронишинец, Н. П. Филатова И. А. История и проблемы развития специального образования в Японии. – URL: http://journals.uspu.ru/i/inst/spec/spec9/spec9_1.pdf
11. Журнал «Здоровье детей» // Издат. дом «Первое сентября» № 12. – 2008.
12. Жилина, А. И. (Санкт-Петербург, Россия) Принципы государственной политики по подготовке педагогических кадров нового типа при широком понимании инклюзивности.
13. Заир-Бек, Е. С. Основы педагогического проектирования / Е. С. Заир-Бек. – СПб., 1995. – 234 с., С. 10.
14. Замский, Х. С. История олигофренопедагогики. – 2 изд. – М.: Просвещение, 1980. – 398 с.
15. Здоровье детей. – 2008. – № 12.
16. Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: Материалы международной научно-практической конференции 20–22 июня 2011 года. – 244 с.
17. Инклюзивное образование: от методологической модели к практике // Н. Я. Семаго, М. М. Семаго, М. Л. Семенович, Т. П. Дмитриева, И. Е. Аверина.
18. Инклюзивное образование: перспективы развития в России (материалы к конференции). Москва, 23–24 июня 2004 г. – 108 с.

19. Инклюзивное образование: практическое пособие по поддержке разнообразия в общеобразовательном классе». Авторы: Тим Лореман, Джоан Деппелер, Давид Харви Перевод с английского языка: Н. В. Борисова. М., 2008.
20. Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы: мат-лы междунар. конф., 19–20 июня 2008 г. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 215 с.
21. Итоги 48-ой сессии Международной конференции по образованию на тему: «Инклюзивное образование: путь в будущее». 25–28 ноября 2008 г.
22. Левитская, А. А. (Москва, Россия) Состояние и перспективы инклюзивного образования в России. – СПб. С. 31–34.
23. Ломтев, Т. П. Принципы выделения дифференциальных семантических элементов // Т. П. Ломтев. Общее и русское языкознание. Избранные работы. – М., 1976.
24. Малофеев, Н. Н. Западная Европа: эволюция отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии. – М.: Экзамен, 2003. – 256 с.
25. Митчелл, Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования, 2009.
26. Митчелл, Д. Эффективные технологии специального и инклюзивного образования, 2011. С. 15.
27. Михайлова, Н. Н. Общность как принцип и результат инклюзивного образования. Методология... – М., 2011. – С. 19.
28. Нигматов, З. Г. Гуманистические основы педагогики: учеб. пособие. – М.: Высш. шк., 2004. – 400 с.
29. Нигматов, З. Г. Гуманотворческая парадигма профессионального педагогического образования // Педагогическое образование в России: прошлое, настоящее, будущее: мат-лы междунар. науч.-практ. конф., посвященной 200-летию педагогического образования в Поволжье (Казань, 3–5 октября 2012 г.). – Казань: Казан. ун-т, 2012. – 520 с.
30. Нигматов, З. Г. Гуманистические основы педагогики: учеб. пособие. – М.: Высш. шк., 2004. – 400 с.
31. О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами. № АФ-150/06 от 18 апреля 2008 г.
32. Основы коррекционной педагогики: учебно-методическое пособие; авт.-сост. Д. В. Зайцев, Н. В. Зайцева, Педагогический институт Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского. – Саратов, 1999. – 110 с.
33. Особенности обучения ребенка с нарушением опорно-двигательного аппарата в общеобразовательном учреждении: методические рекомендации. – М.; СПб.: Нестор-История, 2012. – 216 с. (серия «Инклюзивное образование»).

34. Особенности понятийно-терминологической системы образовательного права.
URL:/education.law-books.ru/shop/12-16-10/12-16-10-6.doc
35. Официальные отчеты Генеральной Ассамблеи, сорок восьмая сессия, Дополнение №49 (A/48/49). С. 292–306.
36. Педагогика: учеб. пособие / под ред. П. И. Пидкасистого. – М., 2006. – 608 с.
37. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов / под ред. В.А. Сластенина. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 576 с
38. Подласый, И.П. Педагогика: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлениям «Образование и педагогика» -М.: Владос, 2007.
39. Развитие идей инклюзии в высшем образовании (Российский и мировой опыт // Вестник Томского государственного университета. – 2010. – № 4. – 155 с. С. 153–157.
40. Рейсвейк, К., Специальное образование в Нидерландах. – Б. м., 1993. – 42с.
41. Рипа, Дж. Т., Рипа Б. «Стратегии обучения в инклюзивном классе»).
42. Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями от 10.06.1994.
43. Сапегин, К. В. Образовательная технология «Портфолио» // Директор сельской школы. – 2010. – № 3. – С. 40–59.
44. Создание и апробация модели психолого_педагогического сопровождения инклюзивной практики: Методическое пособие / под общ. ред. С. В. Алехиной, М. М. Семаго. – М.: МГППУ, 2012. – 156 с.;
45. Создание специальных условий для детей с нарушениями зрения в общеобразовательных учреждениях: методический сборник / отв. ред. С. В. Алехина; под. ред. Е. В. Самсоновой. – М.: МГППУ, 2012. – 56 с.
46. Специальная педагогика / под ред. Н. М. Назарова. – М: Академия, 2000. – 188 с. С. 12.
47. Специальное образование в России и за рубежом: В 2-х частях. – М.: «Печатный двор», 1996. – 182 с.
48. Фадина Г.В. Специальная дошкольная педагогика: учеб.-метод. пособие для студентов педагогических факультетов. – Балашов: Николаев, 2004. – 80 с.
49. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
50. Фрумин, И. Д. Эльконин, Б. Д. Образовательное пространство как пространство развития // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 8–12.

51. Шамова, Т. И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001.
52. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды. М., 1989. – URL: <http://psychlib.ru/mgppu/EPr-1997/EPR-2851.htm>]
53. URL: <http://inclusion.vzaimodeystvie.sh/news/i-vse-taki-obuchenie/>
54. URL: <http://global-school.ru/articles/view/153/>
55. URL: <http://perspektiva-inva.ru/our-pubs/vw-978/>.
56. Mittler P. International Experience in including Children with Disabilities in Ordinary School. <http://www.Eenet.Org.uk/theory>
57. URL: <http://samara-desnica.narod.ru/>
58. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>
59. URL: <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf>
60. URL: <https://www.google.ru/search?q=Рипа+Дж.Т.%2C+Рипа+Б.+«Стратегии+обучения+в+инклюзивном+классе&oq>
61. URL: rian.ru

**АХМЕТОВА Д.З., ЧЕЛНОКОВА Т.А., МИГРАНОВА Г.В.,
КОРВЯКОВ В.А., МУХАМБЕТОВ Д.Г.**

**ПРИМЕНЕНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ЛИЦ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Подписано в печать 20.03.2014. Формат 60x84 1/16
Бумага офсетная. Тираж 300 экз. Заказ № 12. Усл.п.л. 10,75.

Учебно-издательский центр АЭСА

г. Алматы, Жандосова, 59