

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ И МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ
КРАСНОДАРСКОГО КРАЯ**

**Государственное бюджетное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования
«Институт развития образования» Краснодарского края
(ГБОУ ИРО Краснодарского края)**

Кафедра коррекционной педагогики и специальной психологии

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
Кафедра дефектологии и специальной психологии

**БАХТИНОВА О.О., ВЛАСЕНКО В.С., ЖУРАВЛЕВА Е.Ю.,
КУЗМА Л.П., КУЦ В.А., СМАХТИНА А.В., ЧЕРНЫШЕНКО Н.С.,
ШЕВЧЕНКО Л.Е., ШУМИЛОВА Е.А**

ИНКЛЮЗИЯ КАК БРЕНД СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Коллективная монография

Краснодар 2021

УДК 376.1
ББК 74.5
И 65

Рецензенты:

Горбунова Наталья Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, заслуженный работник образования республики Крым, директор Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского», в г. Ялта.

Гнатышина Екатерина Викторовна – доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет».

Коллектив авторов:

Бахтинова О.О., Власенко В.С., Журавлева Е.Ю., Кузма Л.П., Куц В.А., Смахтина А.В., Чернышенко Н.С., Шевченко Л.Е., Шумилова Е.А.

И 65 **Инклюзия как бренд современного образования:** коллективная монография / под редакцией Е. А. Шумиловой, Л. П. Кузмы. – Краснодар: ГБОУ ИРО Краснодарского края, 2021. – 164 с.

ISBN 978-5-907398-06-1

В монографии проанализированы актуальные проблемы развития инклюзивного и специального образования, вопросы информатизации образования системы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, факторы школьной дезадаптации, вопросы трудового обучения и др.

Книга рассчитана на руководителей образовательных учреждений, научных работников, преподавателей, аспирантов, учителей общеобразовательных школ, студентов педагогических вузов.

УДК 376.1
ББК 74.5

© ГБОУ ИРО Краснодарского края, 2021

ISBN 978-5-907398-06-1

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	4
ГЛАВА I ПРОБЛЕМА ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТЦИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ И ЕЕ РЕШЕНИЕ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ	8
1.1 Кузма Л.П., Бахтинова О.О. Проблема школьной дезадаптации обучающихся с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных школах: изучение распространенности и структуры нарушений	8
1.2 Теория и практика формирования инклюзивного образовательного пространства:	15
1.2.1 Журавлева Е.Ю. Инклюзия как бренд современной школы	15
1.2.2 Шумилова Е.А., Куц В.А. Международный опыт становления и развития идей инклюзивного образования	19
1.2.3 Шумилова Е.А. Инклюзивная культура будущего учителя-дефектолога как фактор развития инклюзивного образования в России	23
1.2.4 Шумилова Е.А. Социально-коммуникативная компетентность как атрибут бренда современного педагога	29
1.2.5 Шумилова Е.А., Чернышенко Н.С. Условия формирования профессиональной позиции молодого педагога в инклюзивной среде дошкольной образовательной организации	31
ГЛАВА II СОВРЕМЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА И МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ	36
2.1 Журавлева Е.Ю. Ребенок с особыми образовательными потребностями в эпоху цифровизации	36
2.2 Шумилова Е.А., Чернышенко Н.С. Брендирование инклюзивной дошкольной образовательной организации	57
2.3 Смахтина А.В. Формирование читательской активности детей с нарушениями зрения младшего школьного возраста	59
2.4 Кузма Л.П., Шевченко Л.Е., Шумилова Е.А. Модель организации обучения учащихся с легкой степенью умственной отсталостью в разновозрастном специальном (коррекционном) классе	71
2.5 Шевченко Л.Е. Трудовое обучение умственно отсталых школьников: вчера, сегодня, завтра	81
2.6 Власенко В.С. Реализация проекта "Организация дополнительного образования обучающихся с интеллектуальными нарушениями" в специальной коррекционной школе	116
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	146
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	148
ПРИЛОЖЕНИЕ	160

ВВЕДЕНИЕ

Инклюзивное образование (от фр. *inclusif* – включающий в себя) в настоящее время в педагогике рассматривается как процесс изменения общего образования, направленный на формирование условий доступности образования для всех детей, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – детей с ОВЗ).

Идея инклюзии реализовывалась в Западной Европе в рамках масштабных изменений в понимании прав человека, его достоинства, идентичности, а также механизмов социальных и культурных процессов, определяющих его статус и влияющих на обеспечение его прав. Перемена в отношении к людям с инвалидностью стала лишь одним из проявлений этих изменений. Принцип включающего (инклюзивного) образования провозглашен Саламанкской декларацией 1994 года: «Обычные школы должны принимать всех детей независимо от их физического, интеллектуального, эмоционального, социального, лингвистического или другого состояния и создавать им условия на основе педагогических методов, ориентированных в первую очередь на потребности детей» [61].

Согласно резолюции международного конгресса в Манчестере (Великобритания), посвященного инклюзивному образованию, социальная политика включенного обучения направлена на активизацию способностей ребенка в так называемом «нормальном» окружении и на принятие обществом лиц с нарушениями, признание за ними равных со всеми социальных прав [61].

Сама идея совместного обучения детей с ограничениями в здоровья с их сверстниками без таких ограничений для отечественной коррекционной педагогики не является новой. О том, что детей с отклонениями развития можно и нужно обучать в массовых образовательных учреждениях писал еще в 20-е годы прошлого века Л.С. Выготский: «Специальная школа создает систематический отрыв от нормальной среды, изолирует аномального ребенка и помещает его в узкий, замкнутый мирок, где всё приспособлено к дефекту.... Эта искусственная среда не имеет ничего общего с тем нормальным миром, в котором ему придется жить. Специальная школа по своей природе антисоциальна и воспитывает антисоциальность. Надо думать, не о том, чтобы как можно раньше изолировать и выделять аномальных детей из жизни, а о том, как раньше и теснее вводить их в жизнь» [35].

Признание идеи включенного образования в России происходит в 1990-е годы. В 2001 г. была разработана концепция интегрированного обучения, в которой интеграции рассматривалась как одна из ведущих тенденций современного этапа в развитии отечественной системы специального образования (коррекционной помощи, абилитации и реабилитации и др.). В соответствии с этой концепцией реализация идеи интеграции не предполагает свертывания сложившейся системы дифференцированного обучения разных категорий детей. По мнению авторов концепции, «эффективная интеграция возможна лишь в условиях постоянного совершенствования систем массового и

специального образования. В этой области принципиально важна продуманная государственная политика, не допускающая «перекосов» и «перегибов». Необходимо взвешенное сочетание принципов интеграции и профессионального воздействия в специально организованных условиях» [3].

Следует отметить, что в литературе и нормативно-правовых документах используются два термина для обозначения процесса совместного образования лиц с ОВЗ и лиц без нарушений здоровья: инклюзия и интеграция. При этом в одних источниках они рассматриваются как два разных по содержанию понятия, а в других – как синонимы.

Так, в публикациях С.А. Прушинского интеграция понимается как перенесение элементов специального образования в систему общего образования [117]. По мнению автора, в этом случае не происходит изменений в организации системы общего образования, т. е. в программах, методиках, стратегиях обучения. Инклюзия же предполагает адаптацию условий обучения, педагогических подходов к особым образовательным потребностям обучающихся с ОВЗ.

Распространенной является также точка зрения, согласно которой под интегрированным обучением понимается такая форма организации образования детей с ОВЗ, при которой они обучаются в специальных (коррекционных) классах массовой школы, а под инклюзивным образованием – совместное обучение в одном классе детей с ОВЗ со сверстниками без ограничений по здоровью.

Вместе с тем, во многих публикациях термины инклюзия и интеграция имеют один смысл – совместное образование. Так, указанной выше концепции интегрированного обучения термин интеграция по сути заменяет зарубежный термин инклюзия. В письме Министерства образования и науки «О коррекционном и инклюзивном образовании детей» от 7 июня 2013 года № ИР-535/07 термины инклюзия и интеграция используются также как синонимы. Кроме того, представленное в ФЗ «Об образовании в РФ» определение понятия «инклюзивное образование» дает основание для понимания его и как интегрированного обучения.

Здесь важно подчеркнуть, что цели и предполагаемые результаты инклюзии разных категорий детей с ОВЗ в общее образовательное пространство могут различаться. Так, Л.М. Шипицына выделяет две формы инклюзии: социальную и педагогическую [148].

Социальная инклюзия предполагает социальную адаптацию ребенка с ограниченными возможностями в общую систему социальных отношений и взаимодействий, прежде всего в рамках той образовательной среды, в которую он интегрируется.

Педагогическая инклюзия понимается автором как формирование у детей с ограниченными возможностями здоровья способности к усвоению учебного материала, определяемого общеобразовательной программой, то есть общим учебным планом (совместное обучение в одном классе со здоровыми сверстниками).

С этой точки зрения социальная инклюзия может быть полезна (хотя и в разной степени) всем детям с ОВЗ при правильно выбранной модели ее организации, тогда как педагогическая интеграция может быть рекомендована только небольшой части детей с ОВЗ, чей уровень интеллектуального и речевого развития в целом соответствует возрастной норме.

По мнению Л.М. Шипицыной, эффективность инклюзии детей с нарушением развития зависит не только от характера и степени имеющихся у них физических и психических нарушений и от учебных программ и обучающих технологий, учитывающих эти нарушения, но и от системы отношений к таким детям со стороны социального окружения и, прежде всего, в той образовательной среде, в которую ребенок интегрируется [148].

Одним из основных условий социально-педагогической интеграции детей с отклонениями в развитии является коррекция отношений участников процесса интеграции (как детей, так и их педагогов) друг к другу. Взаимопонимание, взаимоуважение и взаимодействие – три составляющих успеха интеграции массовой и специальной школ при обучении и воспитании учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

И.Л. Первова считает, что «успех включенного обучения зависит от того, насколько грамотно выстроена иерархия от системы, соответствующей поддержке и помощи каждому нуждающемуся индивиду до законодательных актов, обеспечивающих соответствующие ресурсы. Сюда входят система и процесс обследования; педагогические стратегии; педагогическое мастерство; обстановка в классе; взаимодействие родителей и специалистов; учебный план; позиция школы; подготовка кадров; политика органов образования; позиция общества» [3].

Эффективное инклюзивное обучение возможно лишь при условии специальной подготовки и переподготовки педагогов как общеобразовательных, так и специальных (коррекционных) учреждений. Целью такой подготовки является овладение учителями обычных школ специальными знаниями и специальными педагогическими технологиями, которые обеспечат возможность квалифицированного обучения детей с особыми нуждами. В тоже время, педагоги-дефектологи должны быть подготовлены к оказанию помощи детям с особыми нуждами в условиях инклюзивного образования.

Среди других важнейших условий успешного развития инклюзивного образования можно выделить следующие:

1. Разработку региональных нормативно-правовых документов с целью обеспечения организационных и финансовых механизмов развития инклюзивного образования.

2. Системные изменения в организации учебно-воспитательного процесса в образовательных организациях для реализации моделей инклюзивного образования.

3. Развитие системы ранней комплексной помощи детям с ОВЗ.

4. Наличие в школах психолого-педагогических консилиумов и специалистов сопровождения, в том числе тьюторов.

5. Научно-методическое сопровождение педагогов, осуществляющих инклюзивное образование, организация ресурсных центров развития ИО.

6. Создание условий для развития инклюзивного образования лиц с ОВЗ на всех уровнях образования – от детского сада до вуза.

Исследования показывают, что инклюзивное образования дает многое, как здоровым школьникам, так и детям с нарушениями в развитии [3, 121]. Оно способствует формированию у здоровых детей терпимости к физическим и психическим недостаткам одноклассников, чувства взаимопомощи и стремления к сотрудничеству. У детей с ОВЗ в условиях совместной деятельности со здоровыми сверстниками появляется возможность для более полной реализации потенциала развития личности, формируются предпосылки для успешной социальной адаптации во взрослом возрасте.

Рассматриваемые в монографии вопросы могут быть интересны научным, руководящим и педагогическим работникам образовательных организаций, осуществляющих обучение детей с ОВЗ.

ГЛАВА I ПРОБЛЕМА ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ И ЕЕ РЕШЕНИЕ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

ПРОБЛЕМА ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ОБЩЕБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ: АНАЛИЗ РАСПРОСТРАНЕННОСТИ И СТРУКТУРЫ НАРУШЕНИЙ

За последние десятилетия проблеме школьной дезадаптации посвящено немало публикаций, диссертационных исследований, научных конференций. Этой проблемой давно занимаются представители педагогики, психологии и медицины. Такой полидисциплинарный подход позволил глубже понять различные аспекты этой сложной проблемы, разработать принципы и конкретные направления профилактики и коррекции школьной дезадаптации у детей. В областных и районных центрах для комплексного обследования этих детей были организованы психолого-медико-педагогические комиссии, консультации и центры, в образовательных учреждениях – консилиумы. Для детей с трудностями обучения были созданы классы компенсации и коррекции, разработаны специальные учебные программы и методы психологической коррекции.

Между тем актуальность проблемы школьной дезадаптации среди учащихся массовых школ не снижается. Сопоставление данных исследований, проведенных НИИ дефектологии АПН СССР в 1972-1973 гг., с результатами отдельных исследований последних лет показывает, что численность детей, испытывающих устойчивые трудности в усвоении образовательной программы в начальной школе, увеличилась почти в три раза (с 11,6 до 35 - 40 %).

Рост школьной дезадаптации среди учащихся обусловлен различными факторами. Важнейший из них – ухудшение физического и психического здоровья детей, поступающих в школу. Так, еще в 2000 г. исследования НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков РАМН показывали, что число здоровых дошкольников уменьшилось за несколько последних лет в 5 раз и составляет 10 % от контингента детей, поступающих в школу (Инструктивно-методическое письмо Минобразования РФ от 14.03.2000 № 65/23-16). Тенденция к снижению психофизической готовности детей к школьному обучению наблюдается и в последние годы. В статье академика А.А. Баранова было отмечено, что число детей с недостаточным уровнем развития увеличилось, необходимого для обучения в школе увеличилось с 20 % до 41,4 % [11].

Именно дети с ослабленным соматическим и нервно-психическим здоровьем, отставанием в психическом развитии составляют группу высокого риска возникновения школьной дезадаптации, формирующейся в условиях несоответствия социопсихологического и психофизиологического статуса ребенка

ситуации школьного обучения, овладение которой становится затруднительным или, в крайних случаях, невозможным.

Трудности усвоения учебной программы обнаруживают и дети с незначительными отставаниями в развитии отдельных компонентов психической деятельности (фонематического слуха, пространственного анализа и синтеза, тонкой ручной моторики и др.) в виду несоответствия методов или темпа обучения их зоне ближайшего развития.

Вместе с тем, уже у многих представителей педагогической науки и практики, психологов и врачей не вызывает сомнения, что рост численности учащихся со школьной дезадаптацией связан, прежде всего, с усложнением образовательной программы, ее высокими требованиями, которые не отвечают особенностям психического развития и здоровья современных детей, посещающих массовые школы. Провозглашенный в Законе «Об образовании» принцип адаптивности обучения к уровню развития и подготовки обучающихся в условиях общеобразовательных школ практически не реализуется.

К неблагоприятным педагогическим факторам, способствующим возникновению школьной дезадаптации и ухудшению состояния здоровья учащихся, относят [15, 24, 25, 26]:

- несоответствие методик и технологий обучения индивидуально-возрастным и функциональным возможностям конкретного ребенка;
- авторитарная стрессогенная тактика педагога, от которого во многих отношениях зависит ученик (учеников с психосоматическими расстройствами у таких учителей встречается в 5 раз чаще, чем у «демократичного» педагога);
- по-прежнему сохраняющаяся интенсификация учебного процесса за счет уплотнения времени на отдельные учебные предметы;
- превалирование скоростных методик обучения над качественными;
- функциональная неграмотность учителей, использующих любые «инновационные технологии» без ясного представления об их предназначении;
- отсутствие системы взаимодействия школьных специалистов, нерациональная организация учебного процесса, недостатки питания и др.

Следует отметить отсутствие разноуровневой дифференциации содержания программы массовой школы; неподготовленность педагогических кадров массовых школ для обучения детей с разным уровнем развития и состояния здоровья; невозможность организации во многих общеобразовательных школах специальных классов для детей с нарушениями развития и мн. др.

Решению этих проблем требует совместных усилий со стороны руководителей, педагогов и психологов образовательных учреждений, внедрение современных моделей сопровождения учащихся, испытывающих трудности в обучении, нарушения здоровья и социальной адаптации.

Актуальность проблемы профилактики и ранней коррекции школьной дезадаптации требует включения специальных разделов по коррекционной педагогике и специальной психологии в содержание образовательных программ

дополнительного профессионального педагогического образования различных категорий руководящих и педагогических работников.

Анализ публикаций, посвященных проблеме школьной дезадаптации, позволяет предполагать, что за последние десятилетия не проводилось специальных исследований по уровню распространенности школьной дезадаптации и ее клинико-психологической структуре. О численности детей, не справляющихся с учебной программой и типологии имеющихся у них нарушений развития можно судить лишь по данным психолого-медико-педагогических комиссий.

С учетом этого могут представлять интерес результаты исследований региональной лаборатории изучения проблем школьной дезадаптации Костромского областного института развития образования. В ходе комплексной (медико-психолого-педагогической) диагностики была определена структура нарушений психической сферы у учащихся со школьной дезадаптацией и проанализированы факторы, препятствующие ее предупреждению и коррекции [27].

Исследованием были охвачены учащиеся начальных классов 21 сельской школы 6-ти районов Костромской области. Из 546 учащихся начальных классов (1 – 4) сельских школ были обследованы 347 человек (63,6 %), остальные в силу независимых от нас причин оказались за пределами обследования.

Обучающиеся сельских школ для исследования были выбраны не случайно. Известно, что процесс развития большинства сельских детей протекает на фоне ограниченного доступа к медицинским и образовательным услугам, нередко в неблагоприятных семейно-бытовых условиях, связанных с безработицей, бедностью, с низким образовательным и культурным уровнем родителей, их алкоголизацией и др.

Еще по данным исследований, проведенных в Костромской области в 70-е годы, неуспевающие школьники сельских школ составляли 14 % по сравнению с 11 % городских (Винокуров Л.Н., 1978). Учитывая влияние различных негативных факторов, порожденных социально-экономическим кризисом села последних десятилетий, можно было предположить, что процент сельских школьников, испытывающих трудности в обучении не стал меньше, чем тридцать лет назад.

Исследование проводилось с помощью клинико-психопатологического, психологического (пато- и нейропсихологических методик) и логопедического методов обследования. Психологическое исследование было направлено на изучение уровня развития и течения мыслительных процессов (осмысливания, отвлечения и обобщения, критичности и др.), памяти, различных форм гнозиса, праксиса. Исследовалась также учебная мотивация и самооценка ребенка (по методике Н.Г. Лускановой).

Обследование каждого ребенка начиналось с ознакомления с педагогической характеристикой, заранее подготовленной на него учителем в соответствии с предложенной лабораторией схемой. После уточнения отдельных деталей характеристики у автора изучались продукты учебной деятельности

школьника. Одновременно собиралась информация о раннем развитии ребенка и перенесенных им заболеваниях от матери и медицинского работника, обслуживающего данную школу. Далее в контексте выявленных у ребенка проблем проводилось его клинико-психопатологическое, психологическое и логопедическое обследование.

В течение 2007 г. были обследованы учащиеся начальных классов 21 сельской школы 6-ти районов Костромской области. Из 546 учащихся начальных классов (1 - 4) сельских школ были обследованы 347 человек (63,6 %), остальные в силу независимых от нас причин оказались за пределами обследования.

Исследование показало, что дети с различными вариантами школьной дезадаптации составили 202 чел. или 58,3 % от общего числа обследованных учащихся. Притом, уже в первый год обучения ее испытывают более 50 % детей, обнаруживая устойчивые трудности в усвоении образовательной программы, нарушения учебной мотивации и поведения.

Среди обследованных детей начальных классов было выявлено также 83 ребенка (24 %) с признаками риска возникновения школьной дезадаптации в виде парциального недоразвития психических функций и отклонений в психосоматическом здоровье. Лишь 60 учеников (17,6 % от 346 детей) на момент обследования могли рассматриваться как функционально зрелые к школьному обучению.

В результате клинико-психологического изучения учащихся со школьной дезадаптацией у 58 из них (28,7 %) была выявлена легкая степень олигофрении, что соответствует данным литературы о ее распространенности среди неуспевающих школьников (Власова Т.А., Лебединская К.С. 1975, Винокуров Л.Н. 1978). Вместе с тем, среди всех учащихся первых классов (122 детей) они составили 16 %, а в других классах, которые не были полностью обследованы, – не менее 10 %. По результатам аналогичного исследования, проведенного 30 лет назад костромскими психиатрами совместно с научными работниками НИИ психиатрии МЗ РСФСР (рук. д-р мед. наук Лупандин В.М.), из общего числа учащихся первых классов сельских школ, дети, страдающие олигофренией, составили от 3,4 % до 5 % (в зависимости от удаленности района от областного центра), тогда как в городских школах - 2,5 %. Такое соотношение удельного веса олигофрении среди первоклассников села и города в то время объяснялось следующими причинами: миграцией населения, концентрацией в селах наследственных форм патологии, различным уровнем медицинского обслуживания, а также более ранним выявлением олигофрении у детей, проживающих в городе (Винокуров Л.Н., 1978). Возможно, за последние десятилетия негативное влияние этих факторов значительно усилилось, что привело к росту данной категории детей на селе.

Большую часть учащихся (59 %) со школьной дезадаптацией составили дети с пограничной интеллектуальной недостаточностью. Как известно, к данной группе расстройств относятся различные по этиологии, патогенезу, кли-

ническим проявлениям и особенностям динамики состояния легкой интеллектуальной недостаточности, занимающие промежуточное место между интеллектуальной нормой и олигофренией. В отечественной литературе эти состояния обозначаются также как задержка психического развития (Сухарева Г.Е., 1965; Певзнер М.С. 1966; Лебединская К.С., 1975 и др.).

Клиническое изучение этой группы детей позволило выявить структуру психопатологических синдромов, участвующих в формировании у них школьной дезадаптации.

В этой структуре наибольший удельный вес (45 %) занимали различные варианты синдрома психического инфантилизма, сущностью которого, как известно, является недоразвитие эмоционально-волевой сферы ребенка. Среди детей с психическим инфантилизмом большинство (46 детей) обнаруживали его, так называемые, «осложненные» варианты – органический, и церебралстенический, при которых эмоционально-волевая незрелость сочетается с различными проявлениями психоорганического синдрома (нарушениями внимания, памяти, психической работоспособности, повышенной аффективной возбудимости и двигательной расторможенности), что существенно затрудняет их обучение. Значительно реже (у 8 детей) встречался простой или неосложненный (без дополнительных, осложняющих состояние, психопатологических расстройств) вариант психического инфантилизма.

У 18 детей пограничная интеллектуальная недостаточность сопровождалась церебралстеническими состояниями, при которых на первый план выступают повышенная утомляемость и истощаемость психических процессов, трудности запоминания и воспроизведения учебного материала, эмоциональные нарушения в виде «раздражительной слабости». Пониженное настроение отражалось у детей в низкой самооценке и отсутствии учебной мотивации. Наряду с низким уровнем работоспособности, почти все они обнаруживали разную степень недоразвития психических функций (чаще всего различных видов гнозиса), необходимых для формирования учебных навыков чтения, письма и счета.

Энцефалопатические варианты пограничной интеллектуальной недостаточности (по В.В. Ковалеву) встречались также в виде психопатоподобного (у четырех детей), апатико-адинамического (у трех детей) и эпилептиформного (у двух детей) вариантов психоорганического синдрома.

Вместе с тем, у части детей (39 учащихся) с диагностированной пограничной интеллектуальной недостаточностью не было выявлено клинически выраженных психопатологических синдромов. Основным же радикалом, определяющим трудности в усвоении учебной программы, у этих детей выступала недостаточность функций мышления (сниженная способность к обобщению, склонность к установлению конкретных связей между предметами, трудности выделения существенных признаков), которая, однако, не достигала степени олигофренического дефекта. В литературе этот вариант пограничной интеллектуальной недостаточности обозначается разными авторами как «субдебильность» (Ковалев В.В.) или как «минус-вариант нормального

развития» (Benda С.). Следует отметить, что в сельской малочисленной школе, на фоне детей с более выраженным интеллектуальным дефектом, астенией или психопатоподобным поведением, некоторые из этих школьников характеризовались учителями как вполне справляющиеся с программой. По мнению Т.А. Власовой и К.С. Лебединской, «выявляемость этой клинической группы в популяции колеблется в зависимости от уровня требований к интеллектуальному развитию детей» (Дефектология. 1975. № 6).

У 19 детей (9 % от учащихся с ШД) с относительно сохранным интеллектом устойчивые трудности усвоения учебной программы, прежде всего задержка формирования навыков чтения, письма и счета, были связаны с отставанием в развитии отдельных компонентов психической деятельности – речи, различных видов гнозиса и праксиса, памяти, пространственного мышления и др. В процессе психологического обследования у многих из них отмечались также нарушения внимания, организации и контроля своей деятельности, плавности протекания психических процессов.

Наряду с учащимися, школьная дезадаптация которых была связана в основном с трудностями усвоения учебной программы, у пяти детей она проявлялась в нарушениях норм школьного поведения, конфликтных отношениях с учителями и одноклассниками. Характер и выраженность их поведенческих расстройств позволяли сделать вывод о формирующейся у них аномалии развития личности в рамках аффективно-возбудимого (у трех) и эпилептоидного (у двух) вариантов психопатий.

Как уже было отмечено, кроме учащихся, уже обнаруживающих школьную дезадаптацию в начальной школе, была выявлена группа детей, имеющих признаки риска ее возникновения в виде недоразвития отдельных психических функций (не существенно отражающегося на формировании учебных навыков), астенических состояний, ситуационно-характерологических и невротических реакций, соматических заболеваний, отражающихся на психической деятельности. По мнению ряда авторов (Власова Т.А., Лебединская К.С., Камман Г., Мейер-Пробст Б., Суходолец В.), парциальное недоразвитие ВПФ, психическая истощаемость, отклонения в поведении не определяют фатально возникновение у детей школьной неуспеваемости, если их интеллектуальные функции сохранены. Однако, при длительном влиянии негативных социально-психологических факторов, прежде всего дидактогенных (высокий тем обучения, большой объем домашних заданий, игнорирование учителем индивидуальных особенностей ребенка и др.), в условиях недоступности помощи со стороны узких специалистов (врачей, логопедов, психологов) у многих из этих детей уже на втором-третьем году обучения возникают устойчивые трудности обучения, что подтверждается нашими наблюдениями: процент детей «группы риска» по мере перехода из класса в класс начальной школы имеет тенденцию к сокращению, тогда как удельный вес учащихся с школьной дезадаптацией возрастает (от 50,8 % в 1-м классе до 73,3 % в четвертом).

Как известно, эту группу риска можно выявить уже в дошкольном возрасте. Логопедическое обследование выпускников сельских детских садов, показало, что из 112 обследованных дошкольников 94 обнаруживают нарушения речевых функций и нуждаются в помощи, без которой у большинства из них могут возникнуть трудности в формировании навыков чтения и письма. Однако, многие дети (по нашим данным, около 4/5), проживающие в сельской местности, ее лишены в виду отсутствия в ряде районов области логопедов.

Следует отметить, что в то время как, большинство выпускников детских садов обнаруживают признаки функциональной незрелости, почти каждый второй из них начинает школьное обучение уже в 6- 6,5 лет. Это значительно повышает риск возникновения у них школьной дезадаптации уже в первый год обучения и ее нарастание в дальнейшем по мере углубления педагогической запущенности.

Проведенное исследование показало, что более половины обследованных школьников нуждаются в соответствии с Законом «Об образовании» в организации специальных условий обучения и воспитания, а также в квалифицированной помощи узких медицинских специалистов, логопедов и психологов. Однако, такая помощь сельским детям практически недоступна. Перечислим лишь некоторые причины этого.

В условиях сельской школы, где небольшое количество учащихся, отсутствует возможность организации специальных классов для детей с умственной отсталостью и задержкой психического развития, то есть внешней дифференциации обучения. Но и там, где такие возможности существуют, в последние годы были полностью упразднены классы компенсации и численно сокращены классы коррекционно-развивающего обучения (предусмотренные Законом «об Образовании» РФ ст. 17 п. 2 и п. 4), несмотря на увеличение числа детей с задержкой психического развития.

С другой стороны, в сельской школе, где классы с полной наполняемостью, значительно сложнее обеспечить дифференциацию и индивидуализацию обучения, чем в школе с малочисленными классами, в которых, нередко, всего три – пять учеников. Поэтому постепенное исчезновение малочисленных сельских школ в результате их «подушевого финансирования» может еще больше осложнить ситуацию с обучением «проблемной» категории учащихся.

При наличии в классах сельских школ большого количества детей с умственной отсталостью и задержкой психического развития, в том числе имеющих заключения ПМПК, в этих школах отсутствуют программы, учебники, методические пособия для обучения таких детей, а учителя не имеют специальных знаний для преподавания им учебных предметов.

В силу указанных обстоятельств, заключения ПМПК, рекомендующие обследованным детям обучение по соответствующей программе, как правило, остаются не реализованными. Учитывая, что контроль за исполнением решений ПМПК на практике, как правило, никто не осуществляет, у детей нет никаких гарантий, что они получают необходимые условия обучения и помощь. При невозможности их обеспечить, школа нередко использует заключения

ПМПК лишь как прикрытие своей беспомощности в отношении этих плохо обучаемых детей.

Ввиду недостаточной обеспеченности районных центров врачебными кадрами большинству сельских детей с нарушениями психического и соматического здоровья в настоящее время недоступна специализированная медицинская помощь со стороны узких специалистов (детских психиатров, невропатологов, оториноларингологов и др.). Нехватка медицинских специалистов отражается как на регулярности, так и на качестве диспансеризации детей. В отдельных районах медицинскими осмотрами дети не были охвачены по два-три года. В картах развития ребенка после записи его диагноза нередко отсутствуют указания о том, что делать, к какому специалисту направить на консультацию, срок повторного обследования [156].

Изложенные выше результаты исследований учащихся сельских образовательных учреждений показывают не только высокую распространенность школьной дезадаптации среди этих детей, но и многообразие факторов, которые, с одной стороны, обуславливают ее возникновение, а, с другой – препятствуют ее предупреждению или преодолению.

Представляется, что создание условий для развития инклюзивного образования, под которым в Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» понимается обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей, позволит снизить остроту проблемы школьной дезадаптации.

ИНКЛЮЗИЯ КАК БРЕНД СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Традиционно образование рассматривалось как гарант будущего профессионального и личностного успеха, способы достижения которого сегодня отражают основную идею и могут быть рассмотрены в качестве брэнда современной образовательной организации. Педагогическому сообществу хорошо знакомы брэнды, существовавших в разное время педагогических систем: школа нравственности К.Д. Ушинского, школа воспитания коллективом А.С. Макаренко, трудовая школа П.П. Блонского, школа-гуманизма В.А. Сухомлинского, школа воспитания ребенка С.Л. Соловейчика, школа-лицей М.П. Щетинина, гуманная педагогика Ш.А. Амонашвили, школа адаптирующей педагогики Е.А. Ямбурга и др.

Современная государственная политика в области образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья значительно расширила возможности образовательной организации тем, что закрепила за ней возможность выбора используемых педагогическим коллективом школы педагогических образовательных технологий и инновационных подходов, построения образовательных маршрутов на основе вариативных моделей включения обучающихся в доступное их возможностям социально-

педагогическое взаимодействие. Школа сегодня сама разрабатывает образовательные программы, сама определяет образовательный маршрут обучающегося, сама наполняет содержанием все основные направления своей деятельности и контролирует качество образовательных событий тоже сама. В результате таких незавершенных институциональных изменений на современном этапе развития системы государственного образования в Российской Федерации, осложненной ситуацией поиска образовательной организацией “своего лица” (направления инновационной деятельности) появился новый бренд в образовании - “инклюзия”.

На первый взгляд может показаться, что термин “бренд” чужд идеологии воспитания, образования, развития обучающихся. Учитывая современный социокультурный и нормативный контекст, рассмотрим суть и содержание этого нового для образования понятия. Исторически термин brand возник во времена викингов в X веке и, отражал процесс закрепления за хозяином товара - клеймо, марка, тавро. В эпоху индустриализации brand активно использовался в сфере производства товаров и услуг и лишь на рубеже XX-XXI веков нашел свое применение и в образовании, как образ или символ, характеризующий стиль, содержание, отличительные черты образовательной системы или учреждения. В контексте понимания системы взаимоотношений продавец/потребитель термин brand действительно пришел из сферы маркетинга, но уже достаточно прочно вошел в сознание менеджеров образования.

Сегодня созданием, разработкой, поддержкой бренда образовательной организации озадачены многие управленцы. Что же представляет собой технология брендинга? Многие авторы рассматривают процесс брендинга как коммуникативную технологию, влияющую на выбор потребителем образовательной услуги. Сегодня сложно понять, изучить, вникнуть в специфику того или иного учреждения, для этого необходимо обладать социально-коммуникативной компетентностью и высокой заинтересованностью, при катастрофическом дефиците времени и все увеличивающейся скорости и плотности жизни. В помощь потребителю образовательной услуги предлагается готовый образ, модель яркая, красивая, убедительная, которая призвана не просто убедить в оптимальности совершаемого выбора, но и вызвать чувство доверительности и в какой-то степени снимает ответственность за принятое решение. В таком контексте бренд - способ навигации в современном информационном потоке, который позволяет управлять потенциальным клиентом, формирует общественное мнение и несет идеологическую нагрузку (Кривонос А.Д., Семенова Л.М., 2016; Шведова К.А., 2008).

Наличие бренда у образовательной организации сегодня есть показатель выстроенной стратегии развития с целью однозначной и быстрой идентификации потребителем (родителем) по идеологическим основаниям целостной образовательной системы. Содержательно бренд образовательной организации отражает философию, ценности, видение, стиль жизни

учреждения, что выступает в качестве важных визуальных маркеров при выборе родителями детского сада, школы, центра развития или спорта. Специфика образовательной услуги (в отличие от товара, который позволяет убедиться в его качестве здесь и сейчас) характеризуется “обещанным качеством”, отреченностью, отдаленностью по времени образовательного результата, невозможностью “отката”, “судьбоносным характером” образования в масштабах жизни обучающегося. Кроме того, результат образования напрямую зависит от качественного состава педагогов (на “хорошего” учителя идут). В таких сложных условиях задачи достижения долгосрочной репутации, формирования доверия целевой аудитории могут быть успешно решены с помощью продуманной управленческой политики, эффективным средством которой является брендинг образовательной организации.

Одним из актуальных и ярких брендов современной школы, по мнению авторов монографии, является - инклюзия. Само понятие “инклюзия” впервые нормативно закреплено на федеральном уровне в ст.2 “Основные понятия” Закона “Об образовании в РФ” (273-ФЗ от 29.12.2012 г.). В определении отражена основная качественная характеристика инклюзии: “обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей”, причем качество образования в Законе рассматривается как обобщенная характеристика системы деятельности организации, соответствующая действующим федеральным государственным образовательным стандартам, удовлетворяющая потребностям обучающегося и направленная на достижение планируемых результатов образовательной программы. Как показывает практика, администрация школы и муниципальный орган управления образованием не готовы к осуществлению всего комплекса полномочий в реализации качественного образования в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья.

На сайте одного из педагогических университетов в разделе “Школы бывают разные” мы встречаем следующее: “...в школе реализуется инклюзия, внедряемая с 1 сентября 2016 года”. Что это? Инклюзия как регламент или техническое описание нового вида деятельности? ... Смена декораций произошла, а содержание деятельности не изменилось. К сожалению, бренд “Инклюзивная школа” не выполняет роль социального лифта, не выравнивает стартовые возможности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и нормативно развивающихся сверстников, зачастую нарушая их образовательные права формальной подменой мероприятий образовательной реабилитации тотальным совместным обучением, лишая возможности получения адекватного их особым образовательным потребностям, эффективного образования, что закрепляет и углубляет социальную дифференциацию среди обучающихся.

Ситуация усугубляется нарастающей урбанизацией в стране, разрывом в экономическом статусе регионов, снижением качества педагогического

состава и управления образованием на фоне декларируемых стратегических целей экономического развития, прорывных направлений и точек роста. Имитация деятельности образовательной организации в отношении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, неадекватные представления населения о гарантиях и правах этой категории обучаемых только усиливают социальное напряжение.

Масштаб затронутых проблем, обусловлен несоответствием содержания заявленной в 273-ФЗ (Законе “Об образовании в Российской Федерации”) “миссии” современной школы, неготовностью регионов к нормативному регулированию, имитацией педагогическими и административными работниками образовательных организаций “инновационных” практик в смысловом поле инклюзии, а также накопившаяся “усталость” и перегрузка педагогических кадров.

Стоит напомнить смысл инклюзии как принципа построения общественных отношений (отличный, к сожалению, от содержания ст.2): инклюзивная школа - это школа для всех. Образовательная деятельность в инклюзивной школе, разворачивающаяся во времени и пространстве, опосредованная средой взаимодействия субъектов, представляет комплекс традиций, условий и возможностей в пространстве взаимодействия и личностного роста всех участников образовательных отношений. Именно такое широкое понимание инклюзии обеспечивает полноценную реализацию ключевого тезиса культурно-исторического подхода (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, С.В. Алехина, Н.И. Гуткина др.). Психолого-педагогическая оценка образовательной среды как социального контекста и, одновременно, как ситуации развития личности, определяют «Социальные условия, в которые должен вращаться ребенок, и составляют, с одной стороны, всю ту область неприспособленности ребенка, из которой исходят творческие силы его развития; существование препятствий, толкающих ребенка к развитию, коренится в условиях социальной среды, в которую должен войти ребенок; с другой стороны, на достижение необходимого социального уровня направлено все развитие ребенка» (Л.С. Выготский, 1928 г.). Понятие образовательная среда на этапе трансформации образования заслуженно возрождается и наполняется новым актуальным контекстом, позволяющим осознать ее значимость для «самодвижения в развитии ребенка» (Н.И. Гуткина, 2018).

Процесс поиска образовательной организацией “своего лица”, осознание актуальных потребностей населения, задача повышения качества образования подводят к осознанию принципа инклюзии в качестве современного и актуального основания для брендинга. По мнению авторов монографии этот путь - перспективен и прогрессивен. Тщательно выверенная стратегия развития образовательных отношений, сильный социально- ориентированный брэнд обеспечат кредит доверия и гарантию качества и социальной значимости своих услуг, на которых будут строиться взаимодействие образовательной организации с родителями и сообществом в

целом. С позиции системы управления региональных и муниципальных систем образования технология брендинга может быть использована для анализа динамики брендовых предпочтений, отражающих текущие трансформации в системе образования территории.

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ИДЕЙ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В педагогической науке и практике термин «инклюзивное образование» появился сравнительно недавно. Проблемами инклюзивного образования аномальных детей заинтересованы не только ученые, педагоги, психологи, которые нацелены создать все необходимые условия для эффективного обучения и воспитания, успешной социализации, адаптации ребенка в окружающей действительности, но и родители детей с ограниченными возможностями здоровья. Потребности общества определяются необходимостью внедрения идей инклюзивного образования в практику работы образовательных учреждений во всей вертикали образовательной системы. Инклюзивное образование рассматривается ресурс для как создания новых методик обучения, организационных форм взаимодействия субъектов образовательного процесса, соответствующих потребностям обучающихся вне зависимости от особенностей их физического, психического или интеллектуального развития [149].

Ретроспективный анализ отечественных и зарубежных научных источников позволяет определить доминирующее в обществе отношение к лицам с ограниченными возможностями здоровья на разных исторических этапах.

В античном обществе к лицам с ограниченными возможностями здоровья проявляли безразличие и не считали гражданами. К примеру, в Спартанской системе воспитания и обучения детей, рожденных с физическими недостатками, сбрасывали со скалы, утверждая, что эти новорожденные не принесут никакой пользы обществу. В античную эпоху существовал закон Ликурга (Спарта, IX-VIII вв. до н.э.), прописывающий положение о том, что физически неполноценных детей должны лишать жизни [86]. На данном историческом этапе развития общества жизнь человека представляла собой сложную систему, в которой смогут выжить люди без физических и умственных дефектов. Государство не принимало никакого участия в жизни людей с ограниченными возможностями здоровья, а для семьи они становились обузой. Для дальнейшего существования таким людей было необходимо самим позаботиться о себе, поэтому юноши учились попрошайничать, а девушки становились представительницами «древней» профессии.

Первыми, кто проявил милосердие к таким людям, были церковные подвижники, создавшие приюты для «юродивых». Происходящие на протяжении многих веков политические и экономические преобразования в странах Западной Европы, послужили основаниями к формированию качественно нового отношения к лицам с отклонениями.

В XVIII-XIX вв. открываются первые специализированные образовательные учреждения для людей с интеллектуальными и физическими нарушениями развития. Во Франции в 1760 г. открыта первая школа для глухонемых, в Германии в 1778 г. открыт первый институт для глухих, затем в Австрии в 1779 г. создан институт для глухонемых. Во Франции в 1784 г. открывается школа для слепых, в 1791 г. образовывается первая британская школа для слепых. В 1792 г. создан первый британский приют для детей с нарушением слуха.

Позднее, в Европе были определены новые ориентиры развития системы образования детей с умственными и физическими недостатками. В Дании в 80-е гг. формируется дифференцированный подход в образовании детей с недостатками слуха: в Ниборге созданы школы для слабослышащих детей, в Фридеричии открыты школы для глухих с сохраненным интеллектом, в Копенгагене образована школа для глухих и умственно отсталых детей [86].

В 90-е гг. в Германии открываются образовательные учреждения, приюты, лечебные организации для детей с умственными и физическими отклонениями. Также впервые немецкий психиатр Эмиль Крепелин ввел термин «олигофрения» и термин «задержка психического развития», объединив все формы слабоумия в единую группу.

После Второй мировой войны изменился взгляд на различия между людьми, сформировалось толерантное отношение к людям с ограниченными возможностями здоровья. Страны мира выбрали общую цель – поддержания и укрепления мира, развития сотрудничества, учредив в 1945 г. Организацию Объединенных Наций. В 1948 г. ООН утверждает «Всеобщую декларацию прав человека», направленную на формирование нового миропонимания. В 1950 г. вступает в силу общеевропейское соглашение «О защите прав человека», а в 1969 г. была принята «Декларация социального прогресса и развития», утвердившая необходимость защиты прав и обеспечения благосостояния инвалидов и лиц с физическими и умственными недостатками.

Завершающим этапом стало принятие ООН в 1971 г. декларации «О правах умственно отсталых лиц» и утверждение в 1975 г. декларации «О правах инвалидов».

В Европе инклюзивное образование имеет три направления: *первое направление* основывается на странах, политика которых нацелена на включение всех детей в общеобразовательные учреждения, что говорит о широких возможностях и ресурсах основной школы (Испания, Греция, Италия, Португалия, Швеция, Исландия и Норвегия); *второе направление* включает в себя государства, осуществляющие широкий спектр услуг по двум образовательным системам: обычной и специальной (Дания, Франция, Люксембург, Австрия, Финляндия и др.); *третье направление* основывается на двух самостоятельных образовательных системах, регулирующиеся отдельным законодательством для общего образования и специального образования (Бельгия, Швейцария, Германия, Нидерланды).

В США преобразования системы уравнивания прав и свобод людей с ограниченными возможностями здоровья начинаются с 1970-х г. В 1975 г. в США принят «Акт об образовании лиц с ограниченными возможностями» («The Education for All Handicapped Children Act (ЕНА)»), в котором указано, что дети с ограниченными возможностями здоровья имеют право обучаться со своими сверстниками в общеобразовательных учреждениях.

В 1990 г. «Акт об образовании лиц с ограниченными возможностями» («The Education for All Handicapped Children Act (ЕНА)») стал именоваться как «Закон об индивидуальных способностях в образовании» («Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)»), в котором было сказано, что аномальные дети могут проходить обучение в общеобразовательных школах наряду с детьми без каких-либо отклонений в развитии.

В США был разработан и принят Закон «Ни одного отстающего ребенка» (No Child Left Behind) – закон об образовании детей, принятый Конгрессом США в 2001 году. Данный закон принимался, как попытка устранить разрыв в успеваемости путем введения отчетности, гибкости и выбора, таким образом, что ни один ребенок не будет отстающим. Также был принят единый Госстандарт для определения уровня знаний и умений выпускников образовательных учреждений. Все вышеперечисленные нововведения в образовании способствовали снизить показатели дискриминации лиц с ограниченными возможностями здоровья, обеспечивая таким людям высокую адаптацию в обществе и успешную социализацию.

Развитие инклюзивного образования в Японии начинается еще в 1878 г., с открытия первой школы для детей с нарушением зрения и слуха. В 1979 г. был принят «Закон об обязательном образовании детей с ОВЗ» в специализированных учреждениях либо общеобразовательных учреждениях, но в специализированных классах, соответствующих потребностям данных детей. В 2007 г. «Закон об обязательном образовании детей с ОВЗ» претерпел ряд изменений, которые определили, что лица с отклонениями в развитии могут обучаться в общеобразовательных школах и в обычных классах с лицами, не имеющие какие-либо отклонения в развитии. Эти поправки сыграли огромную роль в развитии инклюзивного образования в Японии. Следующим важным шагом в становление инклюзивного образования стало подписание Конвенции ООН о правах инвалидов и ее ратификация в 2014 г.

Инклюзивное образование - понятие для России относительно новое. В этом смысле мы значительно отстали от Европейских стран и США. Отечественная образовательная система лиц с ограниченными возможностями здоровья прошла длительный путь от изоляции и сегрегации – до инклюзии.

Выделяют следующие этапы развития образовательного пространства детей с ОВЗ: С 1960-х годов – «медицинская модель», характеризующаяся дискриминационным отношением к лицам с ограниченными возможностями здоровья. С 1960-1980 гг. – «модель нормализации», основанная на включение людей с отклонениями в развитии в общественную жизнь. С 1980-х г. и до настоящего времени – «модель включения», т.е. инклюзия [83].

Анализ исторического развития и трансформации взглядов общества и государства к лицам с ограниченными возможностями здоровья позволяет говорить о пяти эволюционных этапах развития.

I. Обретение ребенком-инвалидом права на жизнь (X в. – нач. XVIII в.).

II. Обретение права на призрение (XVIII в. – нач. XIX в.).

III. Обретение глухими, слепыми и умственно отсталыми детьми права на специальное обучение (нач. XIX в. – 30-е гг. XX в.).

IV. Обретение законодательно гарантированного права на специальное образование большинством детей с физическими и умственными недостатками (30-е гг. XX в. – 1991 г.).

V. Обретение детьми с отклонениями в развитии равной со всеми возможности получения качественного образования (1990 г. – по настоящее время) [144].

В настоящее время создана серьезная законодательная база для развития образовательной системы детей с ОВЗ. Так, статья 3.1. «Недопустимость дискриминации по признаку инвалидности» Федерального закона от 24.11.1995 N 181-ФЗ (ред. от 24.04.2020) «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (введена Федеральным законом от 01.12.2014 N 419-ФЗ) гласит: «В Российской Федерации не допускается дискриминация по признаку инвалидности. Для целей настоящего Федерального закона под дискриминацией по признаку инвалидности понимается любое различие, исключение или ограничение по причине инвалидности, целью либо результатом которых является умаление или отрицание признания, реализации или осуществления наравне с другими всех гарантированных в Российской Федерации прав и свобод человека и гражданина в политической, экономической, социальной, культурной, гражданской или любой иной области».

В статье 19 «Образование инвалидов» того же закона подчеркивается: «Инвалидам создаются необходимые условия для получения образования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по реализации основных общеобразовательных программ, в которых созданы специальные условия для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья...» [141].

В 2012 году Россия подписала Конвенцию о правах инвалидов. В статье 24 «Образование» зафиксированы понятие «инклюзивное образование» и обязательство государств-участников обеспечивать «инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни» [70].

Кроме того, в декабре 2012 года был принят Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ. Предметом статьи 79 Федерального закона «Об образовании Российской Федерации» №273-ФЗ являются особенности, предусмотренные законодательством об образовании в отношении организации и получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

Под обучающимися с ограниченными возможностями здоровья законодатель понимает физические лица, имеющие недостатки в физическом и психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий [142].

В Российской Федерации на настоящий момент существует три образовательные модели для детей с ограниченными возможностями здоровья:

Дифференцированное образование, которое реализуется на базе специализированных образовательных организаций для детей с ОВЗ.

Интегрированное образование, включающие специализированные классы в общеобразовательные учреждения.

Инклюзивное образование, предполагающее включение детей с отклонениями в развитии в общеобразовательное учреждение, в класс с детьми без каких-либо отклонений в здоровье.

В условиях модернизации российского образования разработка механизмов адаптивных стратегий для людей с особыми образовательными потребностями является закономерным этапом, связанным с переосмыслением обществом и государством своего отношения к людям с особыми образовательными потребностями, с признанием их прав на предоставление равных с другими возможностей в разных областях жизни, включая образование.

Таким образом, процесс развития инклюзивного образования является сложной и масштабной деятельностью, задачей которой выступает создание инклюзивного общества, определяющего каждого человека личностью, которая будет чувствовать себя полноценным членом социума. История становления инклюзивного образования в разных странах мира протекает по-разному, с учетом конкретных политических и социально-экономических изменений в каждом государстве. Инклюзивное образование предполагает не только интенсивное включение детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную школу, но и активную ценностно-смысловую перестройку всей системы образования для обеспечения образовательных потребностей каждого ребенка.

ИНКЛЮЗИВНАЯ КУЛЬТУРА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Современная система образования России на протяжении нескольких десятилетий характеризуется активным развитием интеграционных процессов, задаются новые смыслы-векторы, появляются новые формы образования, что обеспечивает серьезный эволюционный скачок в развитии инклюзии как реальной возможности для формирования модели российского образования, которая основывается на принципах гуманизации, толерантности, обеспечения всеобщего доступа к образованию. За последние десятилетия количество детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) значительно возросло.

Значительная часть из них (дети с сохранным интеллектом) могут получать образование наравне со сверстниками, не имеющими отклонений в развитии. Следует отметить, что на государственном уровне серьезное внимание заслуженно уделяется проблеме обучения, воспитания, социальной адаптации и реабилитации детей с ОВЗ, включенных в систему инклюзивного образования, в образовательных организациях создаются специальные условия для успешного освоения ими соответствующего образовательного маршрута. Современные изменения в образовании, связанные с идеей инклюзии и законодательным закреплением понятия «инклюзивное образование» приобрели системный характер. Однако, для повышения эффективности освоения вариативных моделей образовательной инклюзии необходимо, в первую очередь, решить проблему формирования инклюзивной культуры педагога, обучающего и воспитывающего детей с разными индивидуальными характеристиками физического или психического состояния. Система образования меняется не только на административном или организационном уровнях, меняется и ее смысловое и ценностно-содержательное наполнение, что, справедливо, выдвигает новые требования к квалификации педагога. Именно поэтому вполне закономерно, что вопросы профессиональной подготовки будущих педагогов для работы в условиях инклюзивного взаимодействия актуализированы и высвечены в проблемном поле обсуждаемых идей. Необходимость изучения требований Федерального образовательного стандарта высшего образования и ценностно-смыслового содержания профессиональной подготовки студентов дефектологических специальностей, обусловлено потребностью образовательной практики в педагоге, не только обладающем высоким уровнем профессиональных компетенций, но и характеризующемся выраженной субъектной позицией, способностью к саморазвитию и самосовершенствованию. Важная роль в выполнении этой задачи принадлежит именно системе профессионального образования, поскольку прежде всего педагогические кадры будут выполнять миссию перевода системы образования на качественно новый уровень. Кроме того, иллюстрацией профессионального портрета педагога, работающего с детьми, имеющими особые образовательные потребности, является сформированная система профессионально-ценностных ориентаций: признание ценности личности ребенка, независимо от степени, формы и тяжести его нарушения; направленность деятельности не только на получение образовательного результата, но и на развитие личности ребенка с нарушением в развитии в целом; осознание себя как носителя культуры и ее транслятора для детей с нарушениями в развитии; понимание творческой сущности педагогической деятельности с особыми детьми, требующей огромных интеллектуальных, моральных, духовных и энергетических затрат.

Совершенно очевидно, что наличие положительной профессионально-ценностной ориентации будущего дефектолога является свидетельством сформированности у него компонентов инклюзивной культуры, и может стать условием позитивной профессиональной социализации молодого специали-

ста, а ее отсутствие – причиной деформации профессионального портрета педагога, краха перспектив на успешное профессиональное становление и развитие в условиях инклюзивного образовательного пространства.

В процессе анализа литературных источников структурно-сущностное наполнение понятия «инклюзивная культура» может быть представлено следующими взаимосвязанными компонентами:

1. *Когнитивный компонент* предполагает общие теоретические и прикладные знания об особенностях детей с разными нозологиями из области междисциплинарного пространства – педагогика, психология, медицина, философия, социология и др.; представления о сущности инклюзивного образования, вариантах осуществления инклюзивного взаимодействия, коррекционно-педагогических средствах, обеспечивающих организацию не только учебного процесса, но и актуализацию ресурсного пространства вне учебной деятельности: возможности дополнительного образования, культурные практики, учреждения социальной сферы и др.

2. *Ценностно-мотивационный компонент* включает, прежде всего, личностную ценность образовательной деятельности в инклюзивном образовании. Данный компонент предполагает осмысленный, сознательный выбор и устойчивую мотивацию как ясно выраженную направленность интересов и потребностей субъекта в решении профессиональных вопросов и задач с опорой на ценностные ориентации, о которых мы упоминали чуть раньше. Структурно этот компонент может быть представлен мотивацией к инклюзивной образовательной деятельности, стремлением к самосовершенствованию и самореализации в профессиональной деятельности, потребностью в достижении профессиональной цели.

3. *Аффективный компонент* включает в себе эмоции, чувства, переживания, возникающие в ходе реализации идей инклюзии в образовательном пространстве, в социуме. Данный компонент обеспечивает регуляцию переживаний, связанных с разрешением ситуаций инклюзивного взаимодействия, выработку собственного отношения (принятие или отторжение) к принципам и ценностям инклюзивного взаимодействия.

4. *Социально-коммуникативный компонент* отражает способность организовывать и поддерживать эффективное взаимодействие и общение с каждым участником инклюзивного образовательного пространства, находить и реализовывать адекватные ситуации средства и техники эффективной коммуникации (традиционные и альтернативные), позволяющие выстраивать «горизонтальные» и «вертикальные» схемы инклюзивного взаимодействия.

5. *Операционально-деятельностный компонент* является актуализацией интегративной совокупности всех компетенций и профессионально-значимых личностных качеств, соотношением их с решением конкретных педагогических задач и трансформация идей образовательной инклюзии в способы профессиональной деятельности.

6. *Рефлексивный компонент* предполагает анализ и осмысление процесса взаимодействия субъектов инклюзивного образовательного пространства

(дети с ОВЗ, их сверстники без ОВЗ, родители детей с ОВЗ, родители детей без ОВЗ, педагоги и администрация образовательной организации, специалисты психолого-педагогического консилиума (учителя-дефектологи, учителя-логопеды, социальные педагоги, педагоги-психологи и т.д.); образовательные результаты (образовательные эффекты); собственная деятельность и др.

Таким образом, структурно-содержательное наполнение инклюзивной культуры педагога как в целом, так и каждого ее компонента, в частности, представлено совокупностью академических, профессиональных компетенций и социально-личностных характеристик. Мы понимаем, что инклюзивное образование может быть построено только педагогами-носителями инклюзивной культуры, однако, как показывает практика, ее компоненты формируются далеко не у всех педагогов на этапе их профессионального образования и, к сожалению, не всегда обнаруживаются у педагогов, уже имеющих опыт собственной профессиональной деятельности. Напротив, значительная часть представителей профессионального педагогического сообщества испытывает большие трудности при адаптации в стремительно изменяющихся социальных, экономических, профессиональных условиях, и тогда отсутствие инклюзивной культуры может стать причиной серьезных социально-психологических проблем личности – от внутренней неудовлетворенности до социальной конфронтации и агрессии.

Для того, чтобы задать четкие ориентиры в понимании направлений деятельности по формированию инклюзивной культуры будущего дефектолога, обратимся к характеристике уровней ее сформированности. На наш взгляд, критериями в данном случае могут выступить: осознание необходимости инклюзивной образовательной практики, эмпатичность, педагогический оптимизм, толерантность и позитивная оценка своего предыдущего опыта в сфере инклюзивной деятельности, способность к профессиональной рефлексии, готовность к преодолению неудач, гибкость мышления и поведения в зависимости от ситуации, склонность к творчеству и предвосхищение искомого педагогического результата еще на стадии выбора стратегии воздействия [Козырева].

Обобщив диагностические показатели условно можно охарактеризовать высокий, средний, и низкий уровни сформированности инклюзивной культуры. Рассмотрим подробнее каждый из них.

Высокий уровень: системность академических, профессиональных и социально-личностных компетенций, определяющих содержание инклюзивной готовности; сформирован рефлексивно-ценностный опыт достижения позитивного социального и образовательного инклюзивного результата; выражена нацеленность на обеспечение эффективной профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образовательного пространства: демонстрируется готовность к использованию вариативных стратегий инклюзивного образования, представлена осознанная мотивированность и владение способами реали-

зации социализирующей, адаптационной и коррекционно-развивающей функций инклюзивного образования. Профессионально важные качества педагога инклюзивного образования сформированы в полном объеме.

Средний уровень: академические, профессиональные и социально-личностные компетенции, определяющие содержание инклюзивной готовности в целом сформированы, однако могут носить фрагментарный, ситуативный характер: проявляется готовность опираться в практической деятельности на философию и методологию инклюзивного образования, принимать и позиционировать его ценности и принципы. Демонстрируется способность к содержательно-смысловому анализу профессиональной деятельности, принятию ценности инклюзивного образования, однако не всегда профессиональная деятельность осуществляется на их основе. В целом понимание и принятие позиции «педагог инклюзивного образования».

Низкий уровень: минимальный набор профессиональных и социально-личностных компетенций, при этом академические компетенции, характеризующие феномен инклюзивного образования, практически не сформированы; отсутствует результативность профессиональных достижений в области инклюзивного взаимодействия. При организации и реализации инклюзивной практики отсутствует опора на методологию и философию инклюзивного образования, отрицание ценностей и принципов инклюзивного образования. Демонстрируются глубокие затруднения в выявлении образовательных потребностей детей с ОВЗ.

Обозначенные уровни не представляют собой научный диагностический инструментарий, а служат исключительно для осмысления стратегических целей и определения тактических задач по формированию инклюзивной культуры будущих учителей-дефектологов в образовательном пространстве вуза.

Очевидно, что необходимым условием для обеспечения положительных образовательных результатов детей с ОВЗ является сформированная инклюзивная культура педагога, а потому обращение к данной теме актуально именно в аспекте повышения качества профессиональной подготовки студентов, формированию их готовности к профессиональной деятельности в условиях инклюзии.

В соответствии с принятым в мае 2015 г. Федеральным законом №122, начиная с 2016 года, в России для целого ряда профессий и специальностей последовательно вводятся «профессиональные стандарты». Так, уже действуют Профессиональные стандарты «Педагог», «Специалист в области воспитания», «Психолог». Эти нормативные документы позволяют привести в соответствие требования работодателя и запросы реальной образовательной практики с содержанием профессиональной подготовки будущих молодых специалистов. При этом вопрос о введении в действие Профессионального стандарта «Дефектолог» остается открытым. До настоящего времени дискуссионным остается определение набора и содержания обобщенных трудовых функций и трудовых действий. Вероятно, данная ситуация не является случай-

ной. Совершенно очевидно, что современный дефектолог, это не «узкий» специалист, как было принято называть его раньше, а это профессионал, обладающий системными знаниями из междисциплинарного пространства. Бесспорно, грамотный педагог в ходе наблюдения способен своевременно выявлять разнообразные проблемы детей, связанные с особенностями их развития, владеть специальными методиками, позволяющими проводить коррекционно-развивающую работу, уметь отслеживать динамику развития ребенка и уметь защитить тех, кого в детском коллективе не принимают. Однако анализ реальной образовательной практики зачастую свидетельствует о том, что перечисленных характеристик явно недостаточно, для того, чтобы организовать не формальную, а реально работающую модель инклюзии.

Продолжая осмысливать значимость инклюзивной культуры как педагогического феномена, мы пришли к заключению, что именно ее высокий уровень во многом определяет *личностную позицию* педагога, которая характеризуется как совокупность свойств и качеств личности, мотивов и ценностей при осуществлении профессиональной деятельности; его *профессиональную позицию*, которую мы рассматриваем как устойчивую систему отношений к определенным сторонам действительности, проявляющуюся в соответствующем профессиональном поведении; значимые образовательные приоритеты в профессиональной деятельности педагога, осознаваемые им самим. И, безусловно, мы не можем в данном контексте не сказать о *профессиональном мастерстве*, поскольку это искусство, которое выражается в высоком уровне профессионализма, синтезе духовной и интеллектуальной культуры и профессиональной реализации знаний в практической деятельности, то есть фактически способность педагога трансформировать собственную компетентность в образовательные результаты обучающихся.

Таким образом, проблема формирования инклюзивной культуры педагога, является весьма актуальной и, в силу своей важности и сложности, требует глубокого комплексного изучения. Становится очевидным, что при решении актуальных задач реализации идей инклюзивного образования следует уделять особое внимание не только детям с ограниченными возможностями здоровья, обучающимся в условиях инклюзии, но и педагогам, обучающим их. При своевременной нормативно-правовой, психологической, а также методической подготовке педагогов к условиям инклюзивного образования эффективность обучения детей с нарушениями в развитии возрастет, а, следовательно, появится возможность адаптировать «особых детей» к условиям внешней среды, к социуму с помощью ресурсов открытого образовательного пространства. Резюмируя вышесказанное, уточним, что инклюзивную культуру, наполнение педагогов ее ценностно-смысловым содержанием можно рассматривать в качестве наиважнейшего основания для развития инклюзивного образования.

СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК АТТРИБУТ БРЕНДА СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Современное общество характеризуется динамичностью, стремительностью и многообразием изменений, которые происходят во всех сферах жизни без исключения. В системе образования также многое меняется, в том числе, предполагается переход на новую систему отношений, внедрение инновационных стратегий и технологий коммуникации в рамках субъект-субъектного взаимодействия участников образовательного процесса, что, безусловно, способствует гармонизации и повышению качества образования. Все эти изменения вызывают серьезный интерес и привлекают внимание представителей различных направлений гуманитарного знания: педагогов, философов, лингвистов, психологов, филологов и др. На повестке дня все чаще оказывается вопрос о формировании персонального бренда современного педагога, или, как принято говорить в данном контексте, «педагога новой формации». Такой педагог, на наш взгляд, характеризуется высоким уровнем социально-коммуникативной компетентности, позволяющей решать профессиональные задачи в процессе проектирования и реализации «вертикальных» и «горизонтальных» схем взаимодействия. Будучи весьма значимой в профессиональной и общественной жизни, социально-коммуникативная компетентность может быть рассмотрена как атрибут персонального бренда современного педагога, так как именно эта важнейшая характеристика обеспечивает эффективность педагогической деятельности.

В психолого-педагогических исследованиях понятие «социально-коммуникативная компетентность» раскрыто и определено достаточно подробно. При этом зачастую данное понятие рассматривается в качестве синонима по отношению к понятию «коммуникабельный», основной сущностной характеристикой которого является способность и склонность к коммуникации [1]. Мы же предлагаем рассматривать характеристику социально-коммуникативной компетентности не только как знание лексики и грамматики, но обязательно и тех социальных условий, где слова и грамматические конструкции будут употребляться, как синтез психологических, когнитивных, культурных и социальных факторов [2]. Мы наполняем понятие социально-коммуникативная компетентность следующим содержанием – это способность функционировать в реальной обстановке общения, т. е. в динамическом обмене информацией, где лингвистическая компетенция должна приспособиться к приему, переработке и трансляции обширной информации (как лингвистического, так и паралингвистического характера) со стороны одного или нескольких собеседников [3]. Обобщая позиции ученых, исследовавших данную проблему, можно увидеть, что структура коммуникативной компетенции представляет собой многокомпонентный набор сложных, взаимообусловленных лингвистических,

компенсаторных профессионально-обусловленных знаний, умений и навыков в области языка и социального взаимодействия.

Таким образом, определяя современного педагога как успешного коммуникатора, мы видим ценность социально-коммуникативной компетентности, в первую очередь, в умении управлять коммуникативным действием (собственным и собеседника) с учетом социокультурных норм и целесообразности достигнутого результата.

Анализируя современное состояние исследуемой проблемы, следует отметить, что как в отечественных, так и в зарубежных исследованиях, посвященных анализу сущности, компонентов и структуры социально-коммуникативной компетентности, нет единства в определении данного феномена. При всем многообразии и противоречивости авторских суждений относительно понятия «социально-коммуникативная компетентность», опираясь на мнения отечественных и зарубежных исследователей, мы выделили общие подходы, которые сформулировали следующим образом:

социально-коммуникативная компетентность – это серьезное и многогранное знание, которое формируется с одной стороны спонтанно (под воздействием компонентов коммуникативной среды), с другой – в специально организованных условиях социального взаимодействия;

социально-коммуникативная компетентность – это умение использовать вербальные и невербальные средства, которое позволяет оставаться адекватным в различных коммуникативных ситуациях за счет быстрого изменения коммуникативного поведения в зависимости от изменений речевой или социальной ситуации;

социально-коммуникативная компетентность предполагает сформированность умения организовывать средства языка с умением выстроить речевое общение, ориентируясь на социально одобряемые нормы и коммуникативную целесообразности высказывания.

Резюмируя сказанное, можно заключить, что такие важные характеристики как уверенность в себе, психологическая зрелость, способность проявлять в коммуникации дружелюбие и эмоциональную выразительность, активность, высокая степень самоконтроля и способность занимать лидирующую позицию в общении, способность к рефлексии, эмпатия, критичность и тенденции к саморазвитию – это именно те элементы социально-коммуникативной компетентности, которые во многом определяют успешность профессиональной деятельности педагога и, безусловно, являются атрибутами его персонального бренда [3]. Причем следует оговориться, данные характеристики не являются специфичными для личности педагога, работающего на конкретном образовательном уровне. Они являются универсальными для педагогов системы дошкольного образования, учителей, работающих на уровне НОО или основного общего образования, преподавателей системы профессионального образования и, в том числе, в системе повышения квалификации.

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА В ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Инклюзивное образование детей с особыми образовательными потребностями – один из перспективных векторов развития современной образовательной практики. Распространившиеся в России быстрыми темпами процессы интеграции опередили необходимость разработки в отечественной дефектологической науке теоретических подходов в этом направлении, а экспериментальные исследования подтвердили необходимость развития практики. До настоящего времени остается мало изученной проблема развития профессиональной компетентности педагогов, работающих в условиях инклюзивного образования. Это утверждение значительно актуализируется в отношении молодых педагогов, начинающих свою профессиональную деятельность с детьми, имеющими особые образовательные потребности, на первой ступени образовательной вертикали – в системе дошкольного образования.

Детальное рассмотрение форм организации и программно-методического обеспечения, предлагаемых образовательными организациями среднего профессионального и высшего образования позволяет утверждать, что не разработан «Профессиональный портрет» молодого педагога инклюзивного образования дошкольных образовательных организаций, не определены требования и оптимальные формы подготовки педагогов к новым условиям профессиональной деятельности. Подготовка педагогов к реализации инклюзивного образовательного процесса в условиях дошкольной образовательной организации зачастую сводится к формированию знаний о нарушениях развития (нозологии) детей раннего и дошкольного возраста и возможностях их учета в ходе образовательного процесса. При этом недопустимо мало внимания уделяется вопросам профессионально-личностной готовности педагога к работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности. Практика показывает, что недостаточно решаются задачи по формированию осмысленной, ответственной и устойчивой профессиональной позиции молодого педагога, деятельность которого будет осуществляться в условиях инклюзии.

В общеупотребительном значении *позиция* (от лат. *positio* – положение) – это «положение, расположение чего-либо», «точка зрения, мнение в каком-либо вопросе, отношение к чему-либо, а также действия, поведение, обусловленные этим отношением», «полоса, участок местности или акватории, занимаемые для подготовки и ведения боя» (Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия, 2000; Ожегов, Шведова, 1997) [6]. Многие исследователи применяли понятие позиции личности, которое впервые было предложено в этом смысле А. Адлером (Adler). В. Н. Мясичев (1960, с. 112) под позицией личности понимает интеграцию доминирующих избирательных отношений человека в каком-либо существенном для него вопросе [95].

Отношения, а, следовательно, и позиция как система отношений, рассматриваются как ядро личности, выступают не только условием развития человека, но и важным показателем его зрелости. *Позиция* определяет субъективные отношения (ценностные ориентации, интересы, мотивы, установки и т. д.); устойчивые типичные для субъекта способы осуществления своей жизни, отношений с окружающими людьми (уходит ли он от противоречий, сглаживает их или, наоборот, заостряет) и направленность личности как «отношение того, что личность получает и берет от общества (Ломов, 1984, с. 311) [82]. *Позиция* - это способ реализации базовых ценностей личности в ее взаимоотношениях с другими, единство сознания и деятельности, поэтому имеет смысл говорить о деятельностной позиции педагога, в том числе, педагога, начинающего свой профессиональный путь. В этой связи обретение *позиции* - не одноразовое событие, а непрерывный процесс ее становления и развития в профессиональной деятельности педагога. *Профессиональная позиция* выражает профессиональную самооценку, уровень притязаний, отношение к занимаемому месту в системе социальных отношений в трудовом процессе [126]. Развитие же инклюзивных процессов в дошкольных образовательных организациях предполагает становление *профессиональной позиции* каждого педагога, и, в первую очередь, молодого педагога, которая может быть представлена как система тех духовно-нравственных, интеллектуальных, волевых и эмоционально-оценочных отношений к миру, педагогической действительности и педагогической деятельности с детьми, имеющими особые образовательные потребности. Резюмируя вышесказанное, можно заключить, что *профессиональная позиция* молодого педагога может изменяться в ходе его профессионализации, являясь предпосылкой к профессиональному развитию. Будет ли профессиональная позиция определяющей возрастающее профессиональное развитие во многом зависит от условий инклюзивной образовательной организации, в которой молодой педагог начинает свою профессиональную деятельность.

В рамках деятельности инновационной площадки Краснодарского края на базе муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детский сад комбинированного вида № 8 «Гармония» муниципального образования город Новороссийск (далее МАДОУ детский сад № 8 «Гармония») было проведено психолого-педагогическое исследование, результаты которого убедительно подтвердили важность такой составляющей в формировании профессиональной позиции как профессионально-личностная готовность молодых педагогов к реализации инклюзивного образовательного процесса. В процессе разработки инновационной модели профессионально-личностной готовности педагога к работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности, была определена ее структура, которая включает профессионально-ценностные ориентации, профессионально значимые личностные качества и компетенции.

Профессионально-ценностная направленность личности молодого педагога ДОО проявляется, в первую очередь, в его добросовестном

отношении к собственному труду, осознании педагогом образовательного процесса не как рутинной деятельности, нацеленной на формальный результат, а как процесс непрерывного поиска, творчества, саморазвития, самосовершенствования. Молодой педагог, начинающий работать с детьми, имеющими особые образовательные потребности, должен обладать сформированной системой профессионально-ценностных ориентаций: признание ценности личности ребенка, независимо от степени, формы и тяжести его нарушения; направленность деятельности не только на получение образовательного результата, но и на развитие личности ребенка с нарушением в развитии в целом; осознание себя как носителя культуры и ее транслятора для детей с нарушениями в развитии; понимание творческой сущности педагогической деятельности с особыми детьми, требующей огромных интеллектуальных, моральных, духовных и энергетических затрат [155]. Совершенно очевидно, что отсутствие положительной профессионально-ценностной ориентации может стать причиной деформации зарождающейся профессиональной позиции молодого педагога, краха перспектив на успешное профессиональное становление и развитие в условиях инклюзивного пространства.

Ключевой составляющей профессиональной позиции молодого педагога, работающего с детьми, имеющими особые образовательные потребности, по нашему мнению, является стремление к общению с детьми, желание оказывать им помощь. В психолого-педагогической литературе «желание оказывать детям помощь» рассматривается как комплексное образование, представляющее собой совокупность личностных качеств: отзывчивость, доброжелательность, эмпатия, толерантность, профессиональная мобильность, настойчивость, оптимизм, умение наблюдать, анализировать, креативно и нестандартно подходить к решению проблем, обладание высоким уровнем самоконтроля и саморегуляции. Молодой педагог дошкольной образовательной организации должен не только осознавать важность вышеперечисленных качеств, но и постоянно стремиться их развивать и совершенствовать.

Более подробно следует остановиться на таких понятиях как отзывчивость, эмпатия, толерантность, профессиональная мобильность, оптимизм, настойчивость.

Отзывчивость, как духовно-нравственное качество молодого педагога, помогает ему увидеть в каждом ребенке уникальные и неповторимые черты, способствующие проявлению моральной и материальной щедрости, великодушия. Отзывчивый педагог всегда может найти общий язык с детьми, независимо от их особенностей. Поведение такого педагога базируется на чувствительности, эмоциональности. Очень часто синонимией отзывчивости является альтруизм. *Эмпатия* – необходимое личностное и профессиональное качество педагога, работающего с особенными детьми. Наличие этого качества у педагога предполагает понимание ребенка, сочувствие ему, умение принять и понять его точку зрения, увидеть ситуацию его глазами. Эмпатия тесно связана с феноменом принятия, которое заключается в безусловном эмоционально-

теплом отношении к ребенку с особыми образовательными потребностями. *Толерантность* включает терпимость к нестандартному внешнему виду, особенностям, иному образу жизни, взглядам, нравам, привычкам. Но в контексте, связанном с профессиональной позицией молодого педагога, речь идет, в первую очередь, о принятии и правильном понимании особенного ребенка, уважении его способов самовыражения и проявления индивидуальности. Под толерантностью не подразумевается снисхождение или притворство в проявлении терпимости к необычным детям. Состояние толерантности должно быть естественным для молодого педагога, сопряженное с ощущением комфорта, спокойствия и доброжелательности к детям, отличающимся внешним видом, поведением, привычками и многим другим, что у окружающих часто вызывает брезгливость или осуждение. *Профессиональную мобильность молодого педагога можно рассматривать как внутреннюю свободу, основанную на стабильных ценностях и потребности в самоорганизации, самоопределении и саморазвитии, способности быстро реагировать на изменения, благодаря образованности и профессиональной компетентности [126].*

Оптимизм по отношению к детям с особенными образовательными потребностями предполагает развитую способность педагога видеть положительную перспективу развития данной категории детей, неиссякаемую веру в их возможности, скрытый потенциал. *Настойчивость* – это качество и навык очень сильной, волевой и решительной личности, позволяющее преодолевать все препятствия, возникающие на пути к цели. Учитывая, что в профессиональной деятельности молодого педагога, работающего с особенными детьми, очень много препятствий, как внутренних (к ним можно отнести лень, нежелание, внутренний страх к профессиональным неудачам в работе с детьми), так и внешних (клише и ярлыки социума, влияние обстоятельств, условий, противодействие людей). Но настойчивость и преданность выбранной миссии педагога, работающего в инклюзивном пространстве, – это волевое качество личности, сформированное на основе ответственности и понимания результата. Как правило, настойчивые молодые педагоги всегда достигают высоких результатов в работе с особенными детьми и в профессиональном плане, в будущем, становятся успешными и востребованными специалистами.

Молодой педагог, работающий в инклюзивном образовательном пространстве, должен обладать высокой стрессоустойчивостью, уметь регулировать свою деятельность, контролировать себя, быстро и уверенно реагировать на изменение обстоятельств и принимать решения. Очень важно конструктивно справляться с отрицательными факторами, владеть навыками релаксации, самообладания, высокой адаптивности. Важным требованием к молодому специалисту, осуществляющему педагогическую деятельность с особенными детьми является высокий уровень культуры общения: деликатность, чувство такта, умение соблюдать конфиденциальность служебной информации и личных тайн семей и воспитанников. Молодой педагог не должен забывать, что такой ребенок находится в прямой зависимости от

качества оказываемой ему педагогической помощи, а, следовательно, должен представлять меру ответственности, возложенную на него, грамотно проектировать все компоненты образовательного процесса: целеполагание, содержание, программно-методическое и технологическое обеспечение.

В процессе внедрения инновационной модели подготовки молодых педагогов к работе в инклюзивной среде дошкольной образовательной организации творческим коллективом МАДОУ Детский сад №8 «Гармония» был создан диагностический комплекс, направленный на изучение ценностных ориентаций и профессионально значимых личностных качеств, позволяющих выявлять профессиональные затруднения молодых педагогов при решении задач инклюзивного образования. В ходе реализации эмпирического этапа исследования были выделены следующие условия становления профессиональной позиции молодого педагога, работающего в условиях инклюзивной среды дошкольной образовательной организации:

1 Реализация программ, направленных на развитие и корректировку профессиональных ценностных ориентаций и профессионально значимых личностных качеств молодого педагога, создающих профессионально личностную готовность к работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности;

2 Ориентация на личную активную профессиональную позицию через успешные формальные показатели: непрерывное обучение, совершенствование методических и педагогических умений, трансляционный опыт, участие в творческих проектах, инновационной исследовательской деятельности, в конкурсах профессионального мастерства и другое.

3 Реализация дифференциального и индивидуально-творческого подходов, позволяющих проектировать образовательный маршрут каждого ребенка с учетом его индивидуальных особенностей.

4 Организация тренинговых, командных форм работы, совместные посещения театральных постановок, просмотры документальных и художественных фильмов, сетевые мероприятия, предполагающие общение с опытными педагогами.

Данные условия будут способствовать развитию необходимой профессиональной позиции молодого педагога, определяющей его готовность к работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности, в условиях инклюзивной среды дошкольной образовательной организации.

Таким образом, резюмируя вышесказанное, уточняем, что профессиональная позиция молодого педагога определяется как профессионально личностная готовность к работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности, и предполагает сформированность целого комплекса качеств, которые основываются на ценностных ориентациях и профессионально значимых личностных качествах. Не каждый педагог, работающий в дошкольном образовательном учреждении с нормально развивающимися детьми, изначально способен к работе с ребенком, имеющим особые образовательные потребности, а, следовательно, необходима специально организованная работа в данном направлении.

ГЛАВА II СОВРЕМЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА И МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

РЕБЕНОК С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ

*Следуй за своей мечтой,
тогда и их мечты сбудутся...*
Из фильма «Съесть слона»

Изменения общественного развития последних трех десятилетий напрямую связывают со стремительными процессами компьютеризации, информатизации, цифровизации, которые проникают во все сферы деятельности человека XXI века: экономику, производство, политику, социальную сферу. Происходящие изменения не могли не затронуть точные науки, но и гуманитарные дисциплины. Что сегодня происходит с педагогикой? Каковы перспективы ее развития? Или мы отдадим это направление искусственному интеллекту с целью воспроизводства новых граждан и строгой дифференциации нового поколения по способностям?

В условиях карантина COVID-19 мы осознали острое противоречие неготовности системы образования актуальному запросу: резкого и быстрого перехода в «дистант», в сеть, в цифровое виртуальное пространство, где теперь разворачиваются пока в усеченном виде педагогические активности, основанные на формальной необходимости реализации общеобразовательных программ. Однако эта ситуация явилась лакмусовой бумажкой состояния современной школы и ее готовности к функционированию в формате цифровой школы.

Сегодня можно уже говорить о точке невозврата, в прежнюю школьную реальность. Благодаря стремительно развивающимся процессам глобализации и цифровизации мирового сообщества в социально-педагогическом пространстве взаимодействия произошел скачек, перенос локуса контроля в новое пространство, которое не освоено педагогом/учителем, не наполнено традиционными ориентирами педагогической деятельности, размытость аксиологических основ новой педагогики находится под угрозой утраты, не восполнения, выхолащивания, потери «человеческого лица». До сознания педагога еще не дошли проблемы поиска наиболее эффективных способов образовательного взаимодействия в сети, которое позволит достичь декларируемые Федеральным государственным стандартам планируемые образовательные результаты. С одной стороны, сопротивление педагогической общественности, а, с другой стороны, родительской, против всеобщего перехода в сеть, вызывает откат, застой и потерю драгоценного времени. А подрастающее поколение в условиях провала школы, начинает считать себя потерянным. Формы и методы обуче-

ния “приукрашенные” с помощью цифровых технологий на фоне роста актуализации функциональной значимости приобретаемых за время обучения цифровых компетенций, ведет к росту ментального сопротивления социума и непониманию методологических основ, предопределяющих деятельность педагога.

В последние 20-30 лет система образования России «догоняет» Запад, осваивая все новые и новые направления инновационной деятельности. Подготовлено огромное число научных разработок по компьютеризации, информатизации образования, но нет системных, обобщающих педагогических концепций, которые позволили бы осознать происходящие сегодня изменения и построить новую модель педагога цифровой эпохи. Сегодня в качестве апологетов современной школы выступают вчерашние юнцы, побывавшие в Силиконовой долине и напитавшиеся духом инаковости, прогрессивности и оголтелости в реализации своих заоблачных идей. Не претендуя на пророчество все же хочется возразить им, что таких скоростей в изменениях Россия не знает, возможно все так и будет, но большая часть населения, ее населяющего не может просто перепрыгнуть из «обоза» в «Ласточку». По этой причине считаем приемлемым рассмотрение промежуточного, переходного варианта - педагогики цифровизации, от привычной для многих из нас традиционной школы к образовательному пространству, способствующему реализации индивидуального вектора обучения и конструированию собственной карьеры.

Мы видим в происходящем не просто проблему, а вызов широкой педагогической общественности на научно-теоретическом уровне – между необходимостью осмысления и обобщения научно-обоснованной концепции педагогики цифровизации, модели нового педагога цифровой эпохи в системе дополнительного профессионального педагогического образования и недостаточной ее теоретической разработанностью.

Существующий разрыв между потребностью профессиональной деятельности педагога в условиях цифрового пространства, освоением все увеличивающегося числа цифровых технологий, приобретением новых цифровых компетенций и осознанием отсутствия методологической платформы осуществления педагогической деятельности в новых условиях цифровой школы, важности самости, значимости саморазвития и ключевой не проходящей роли педагога в подготовке нового человека - человека цифрового будущего страны. Мы видим неизбежным путь от функциональной грамотности, образованности через профессиональную компетентность и методологическую культуру педагога к изменениям его ментальности. Профессиональный интерес автора лежит в русле обозначенной проблемы. Построение концепции педагогики цифровизации в условиях стремительных трансформаций общества и экономики, построение системы условий по эффективной реализации новой модели педагога в системе дополнительного профессионального (педагогического) образования мы видим в качестве целей наших научных исследований.

Согласно данным «Лаборатории Касперского», полученным в результате исследования «Растим детей в эпоху Интернета», проведенном с 2010 года до

2018 года, выросло число активных пользователей в России в 2 раза и составило 81% населения. Анализ представленности школьников в сети показал, что среди них 14,1% – 11 летние, 25,8% – 13 летние, 33,7% – 15 летние пользователи; объем присутствия в сети вырос в 3,8 раза (с 2006 по 2010 год число подростков, проводящих за компьютером не менее трех часов каждый день выросло с 5,7% до 21,7%, а к 2018 году уже 56% детей постоянно находятся в сети). В другой возрастной группе – обучающихся младших классов привязанность к социальным сетям еще не так велика (40%). Данных о числе педагогов в онлайн, находящихся рядом со своими обучаемыми, отсутствуют.

В гонке за освоением новых цифровых технологий, в спешке замены очного на дистанционные формы обучения, мы незаметно утрачиваем главные смыслы образования. Оно перестает быть ценностным, целостным, системным, выхолащивается духовность, национальная идентичность, утрачивается индивидуальность субъектов. Сугубо человеческие характеристики – эмоции, чувства, отношения – заменяются на подключения «точка к точке» или «точка – сеть», смайлики, эмодзи, аватары, профили и т.д. За всеми этими преобразованиями стоит глобальная проблема потери собственной идентичности, смыслов, ценностей. Во внутреннем плане современного человека все четче выстраивается как бы «подложка» его реальной жизни/картины мира. Существование виртуальной реальности становится настолько реальным для нас, что мы все чаще ловим себя на мысли: - «... - Где происходят актуализированные нами в данный момент знания или события? - На сколько мы можем этими процессами управлять? - Как управлять? - Какова навигация актуального события? - Каковы возможные варианты его развития? - Нужно ли и в какой форме сохранять результат изменений?..» Происходит своеобразное «раздвоение» сознания/ внутреннего плана действий субъекта. Даже закрыв глаза мы не «выключаем» эту реальность... Это характерное для всех нас состояние потока захватывает и не отпускает... Поэтому нам представляется сегодня необходимым заново определить хорошо устоявшиеся понятия «педагогика», «педагогическая система», «образовательное пространство», «образовательные результаты» и многие другие понятия, которые не потеряли своей актуальности, но в свете ускоряющихся перемен могут оказаться и вовсе утраченными.

В условиях пандемии система российского образования лихорадочно старается заполнить пустоты, которые образовались в результате перманентного реформирования на протяжении последних 30 лет на всех его уровнях от дошкольного до профессионального. В результате основные категории педагогики как науки оказались под угрозой утраты. В зоне риска оказалось одно из ключевых понятий педагогики - воспитание. В условиях цифровизации и тотального дистанта мы теряем самый важный компонент образования человека, который всегда понимался с одной стороны, как целенаправленный воспитательный процесс, а с другой, как контекстное, фоновое воспитывающее влияние среды образовательной организации. Вряд ли кто сегодня задумывается о том, как в сети осуществляется (осуществляется ли?) воспитание как направленная деятельность участников образовательной деятельности, включающая

формирование и развитие мировоззрения, умственное, нравственное, трудовое, эстетическое, физическое воспитание обучающихся, которое должно отвечать принципам целостности, иметь всеобъемлющий и поступательный характер на всех возрастных этапах развития. Способно ли сегодня образование обеспечить выпускника необходимыми ему для жизни компетенциями, развить способности обучающегося, призванные обеспечить соответствующий уровень функционирования в цифровом мире? Думаем, что - нет.

«Педагогика» и «педагогика цифровизации» различаются принципиально и эти отличия обусловлены происходящими в мире изменениями. Прошло время, когда получить высшее образование было престижно, сегодня больше молодых людей поступают в высшие учебные заведения, нежели в учреждения системы среднего профессионального образования. Сегодня молодые люди начинают осознавать, что формализованное образование не является обязательным для успеха и карьеры.

Другим примером, характеризующим настоящий период развития общества, служит утрата ценности патриархальной семьи, ценности семьи как ячейки общества, так как становится редкостью, когда супружеская пара сохраняет свои отношения на протяжении всей жизни. И этот перечень можно продолжать. Мы становимся свидетелями кардинальных изменений, словов привычных представлений о жизненных целях и ценностях, с одной стороны, а с другой, мы еще не осознали невозможность, даже при огромном желании, «стереть» свое прошлое в сети. Мы становимся свидетелями «рождения» нового человека: «другого» субъекта деятельности, другого не по биологической организации, а по его психосоциальной природе, по его многоплановости и многослойности внутренней организации (картины мира). Сегодня психологи и психотерапевты говорят о конфликте идентичностей у современника, когда внутренние планы/ реальности конфликтуют между собой, снижая наши ресурсы, потенциальные возможности. Мы все чаще оказываемся в ситуации осознания и поиска ответа на вопросы: «Кто я? Какой я? Какова моя роль в происходящем? Что зависит от меня? На сколько происходящее зависит от моих действий зависит? Зависит ли от меня мой успех или успех моей команды?...»

Понимая педагогику в обще философском смысле как процесс передачи человеческого культурного опыта от поколения к поколению, мы понимаем, что сегодня у нас – педагогов – такого опыта нет, наши дети, ученики, воспитанники получают такой опыт самостоятельно, с тем или иным успехом, при этом мы им все чаще оказывается не нужны для принятия решений, так как эти решения они принимают повседневно и практически молниеносно в отличие от нас. Педагогика эпохи цифровизации (для краткости – педагогика цифровизации) проявляется в изменении сущности и содержания всех составляющих: процессов целеполагания, передачи и формирования личностного опыта (создаваемого, присвоенного, актуализируемого) посредством цифровых технологий, использования системы критериев для оценки своей успешности. В

результате постепенного вытеснения и замены реальных, значимых для личности объектов (цель обучения, средства обучения, среда обучения и др.) на виртуальные, а часто и на объекты, совмещающие обе реальности (смешанная реальность) компоненты новой педагогической системы (педагогике цифровизации) меняют ее природу и механизмы взаимодействия.

Большая советская энциклопедия определяет педагогику как науку «о специально организованной целенаправленной и систематической деятельности по формированию человека, о содержании, формах и методах воспитания, образования и обучения». В «Проекте дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения» процесс цифровизации сферы образования рассмотрен как процесс формирования цифровой среды, как глубокая модернизация всего образовательного процесса (с.4).

Авторским коллективом дидактической концепции сформулированы цели необходимых преобразований как максимально полное использование потенциальных дидактических возможностей в условиях трансформации образовательного процесса, как «максимально полное их приспособление к эффективному решению поставленных педагогических задач». Нельзя не согласиться с подобным мнением, но как показала практика в условиях экстремально быстрого перехода к дистанционному обучению в условия карантина, времени на осознание дидактической целесообразности используемых технологий и тщательную проработку дидактических ресурсов цифровой среды у нас нет. Поэтому уже в ситуации реального сетевого взаимодействия педагогу приходится включаться в осознание дидактических особенностей доступных цифровых образовательных сред и используемых им цифровых технологий.

Используемое в дидактической концепции понятие «цифровая дидактика» определено как организационно-педагогические условия организации образовательной деятельности в условиях цифровизации («цифровая дидактика – отрасль педагогики, научная дисциплина об организации процесса обучения в условиях цифрового общества. Цифровая дидактика преемственно использует основные понятия и принципы традиционной (до цифровой) дидактики как науки об обучении, дополняя и трансформируя их применительно к условиям цифровой среды. Цифровая дидактика может рассматриваться как трансфер-интегративная область научного знания»).

Мы глубоко убеждены в том, что кроме условий меняется и сама суть образования. В условиях цифровизации минимизируется, сжимается, концентрируется образовательное пространство как пространство взаимодействия в привычном для нас понимании. Урок «в цифре» - индивидуальное или групповое образовательное событие, характеризуется удаленностью, оторванностью, опосредованностью его участников посредством сети Интернет. В условиях бурного расцвета цифровых технологий педагогика XXI века как наука, отвечает не только требованиям «максимально полного ее приспособления к эффективному решению поставленных педагогических задач» (с.5 Проекта дидактической концепции...), но и сохранения в ней базовых общечеловеческих,

общекультурных и общенациональных ценностей, личностных смыслов в процессе накопления и передачи жизненного опыта человеком на любом возрастном этапе.

Педагогика цифровизации в контексте формирования и развития «цифрового государства» и «цифровой экономики» формирует новую реальность, обусловленную «цифровым разрывом», «цифровыми рисками», «цифровыми вызовами» и «цифровой социализацией», проникая в жизнедеятельность и сознание каждого современного человека, становится ключевым фактором, потенциально способным разрешить, сгладить обострение и раскол гражданского общества, восполнить вдруг осознанные личностные дефициты.

Мы полагаем, что это термин «педагогика цифровизации» относительно временный, возможно, что через 20-30 лет он станет лишним/избыточным, но понимая необратимость происходящих перемен, определяем педагогику цифровизации как целенаправленную деятельность педагога-оператора по выстраиванию индивидуальной дорожной карты обучающегося, формирование, развитие, а при необходимости - коррекцию приобретаемой им системы универсальных (базовых) учебных действий и представлений о мире (внешнем, внутреннем, виртуальном и др.) через освоение им разнообразных практик и приобретение ключевых компетенций в специально для этого созданной технологически сложной образовательной среде (виртуальной, дополненной или смешанной реальности) с целью осуществления эффективного взаимодействия с ее агентами (искусственный интеллект, чат-боты, биомеханические устройства и др.) и другими учебными объектами.

Осмысливая эволюцию педагогических систем от варианта домашнего обучения «от отца к сыну» и традиционной (классно-урочной) системы обучения до педагогики цифровизации к цифровой школе (табл.1).

В качестве методологической основы педагогики цифровизации как промежуточной модели переходного характера к цифровой педагогике рассматриваем взаимодополняющее и комплексное влияние системного, деятельностного, культурологического и аксиологического подходов. Понимаем в качестве основной цели педагогики цифровизации – воспитание обучающихся, овладение универсальными компетенциями самоорганизации своей деятельности, самопрезентации ее продуктов, а также с готовностью к сотрудничеству в условиях смешанной реальности.

Таблица 1.

Эволюция педагогических систем

	Домашнее образование	Ранние общественные формы образования	Классно-урочная система образования	Переходный период – педагогика цифровизации	Цифровое образование
Модель обучения	Передача мастерства от отца к сыну, от мастера к подмастерью	Церковно-приходские школы	Школы, училища, университеты	Очно-заочная, семейная	Индивидуальный образовательный маршрут
Субъекты/ объекты образовательной деятельности	Мастер, ученики	Наставник, послушник, паства	Учитель, ученики	Носитель знания, потребитель услуги	Искусственный интеллект, чат-боты,
Среда	Ремесло	Общность, каста	На всю жизнь	Под задачу	Миры (виртуальные, смешанные)
Метод/способ	Пример	Назидание	Классно-урочная система	Дистанционные образовательные технологии, электронное обучение, массовые онлайн курсы	Игра, симуляция, соц.сети
Средства		Получение правил жизни своей конфессии	Формирование картины мира / ценз	Образование для жизни	Освоение набора компетенций для перехода на другой уровень
Цель/результат	Овладение мастерством				

С позиции деятельностного подхода образовательную деятельность мы понимаем как двусторонний процесс: деятельность обучающихся (учение) и деятельность педагога/ обучающей системы/ разработчика обучающего курса (обучение), поэтому и систему принципов педагогики цифровизации нам представляется необходимым рассматривать параллельно (табл.2).

Таблица 2.

Принципы педагогики цифровизации

- для обучающегося	- для обучающей системы/ разработчика обучающего курса
принцип индивидуализации характеризуется возможностью выбрать уровень сложности, набор курсов, преподавателя, темп прохождения и образовательную организацию и т.д.;	принцип кастомизации как возможности подстройки системы обучения под специфические нужды обучающегося (фон, шрифт, маркеры, расположение и др.)
принцип концентричности в нарастании сложности учебного материала, форм взаимодействия, способов получения результата (от простого к сложному и от сложного к простому; от общего к частному и от частного к общему; от индивидуального к групповому и от группового к инд. и др.);	принцип персонализации как возможность обучающей системы (алгоритмов) анализировать интересы, запросы и предпочтения обучающегося и наполнять его индивидуальное образовательное (виртуальное) пространство, предоставлять в его пользование потенциально полезные ресурсы;
принцип целенаправленности через осознание и выбор цели обучающимся;	целесообразность как эффективность выбора способов достижения образовательных результатов;
принцип интерактивности обучения (взаимодействие) через активную многостороннюю коммуникацию (реальную, виртуальную, смешанную);	принцип полимодальности учебного материала для восприятия при помощи разнообразных технических устройств (тренажер, датчик, симулятор) и технологических решений (дополненная, виртуальная, смешанная реальности);
принцип оценивания/присутствия образовательных достижений	гибкость и адаптивность цифровой среды как ответ на индивидуальный характер образовательного запроса;
принцип результативности (завершенности) достижения поставленных образовательных целей.	принцип насыщенности как избыток информационных ресурсов для обеспечения индивидуальных стратегий обучения.

Динамику развития методов обучения рассмотрим в контексте актуальных для педагога и доступных для обучающегося цифровых технологий.

В результате бурного интереса к информационно-коммуникационным, а ныне - цифровым технологиям (ЦТ) в 90х-2000х годах специалистов общего образования появились работы, направленные на обоснование возможности и определение условий систематического применения ЦТ. Из большого числа проведенных и опубликованных исследований за более чем 30 лет наше внимание привлекли работы, лежащие в плоскости начального общего образования и коррекционного образования.

Варченко Владимир Иванович в 1998 году в своей работе «Дидактические условия использования компьютерных технологий в начальной школе» показал необходимость переноса пропедевтического этапа изучения информатики и ЦТ на уровень начального общего образования с целью развития мировоззрения обучающихся, осознания ключевой роли информации в обществе и природе, формирования компьютерной грамотности через дидактическую компьютерную игру [20]. В настоящее время В.И. Варченко является руководителем проекта «Логозаврики» (г. Калининград), предлагающим многочисленные дидактические и развивающие компьютерные игры для детей разного возраста. Психолого-педагогическое обоснование необходимости формирования и развития компьютерной грамотности в начальной школе через осуществление межпредметных связей дано Светланой Владимировной Ильченко в 1999 году (г. Тирасполь) [60]. Назарова Ольга Борисовна в 1999 году (г. Магнитогорск) изучала дидактические условия преемственности (целостность, постепенность, учет возрастных особенностей) в обеспечении компьютерной подготовки обучающихся при переходе из начальной в основную школу [96]. Даниленко Оксана Валерьевна в 2000 году (г. Москва) изучая педагогические условия, повышающие эффективность процесса усвоения учебного материала младшими школьниками, отметила целесообразность использования ЦТ при ознакомлении обучающихся с новым материалом, для закрепления изученного, в организации самостоятельной работы, на этапах формирования и применения знаний и навыков, а также при осуществлении контроля достигнутых образовательных результатов [42]. Елена Игоревна Булин-Соколова (2003, г. Москва) показала роль ЦТ в повышении эффективности обучения через возможности мультисенсорного восприятия учебного материала, через развитие активной позиции обучающегося в исследовательской и проектной деятельности, через моделирование и управление сложных объектов и процессов (технологических, коммуникационных) [19].

Цифровые технологии (ЦТ) в специальное (коррекционное) образование пришли несколько позже, чем в общеобразовательные (массовые) школы страны. Многолетняя практика автора в области применения ЦТ в обучении детей с ОВЗ с 1997 года в качестве заместителя директора по информатизации школы-интерната для незрячих и слабовидящих детей [44], затем в качестве руководителя регионального мероприятия «Развитие дистанционного образования детей-инвалидов, обучающихся на дому» национального проекта «Образование» (в Хабаровском крае с 2009 года, Краснодарском крае с 2013 года) позволяет анализировать представленные в научно-педагогических изданиях многочисленные материалы и оценивать их коррекционно-педагогический потенциал [44, 48, 49, 51]. Мы стали свидетелями бурного роста интереса к проблеме использования ЦТ в первую очередь с целью повышения мотивации у обучающихся с ОВЗ, так как основной упор был сделан на индивидуальный подбор оборудования для организации обучения ребенка-инвалида на дому. Но по прошествии нескольких лет пришло осознание целесообразности применения компьютерных технологий

не только для повышения качества обучения и расширения круга общения детей-инвалидов, но и для их личностного становления.

Серьезных научных исследований в этой области отечественной дефектологической науки, к сожалению, практически нет. Необходимо отметить, что сотрудниками лаборатории компьютерных технологий Института коррекционной педагогики Российской академии образования Ольгой Ивановной Кукушкиной и Тамарой Касьяновной Королевской с начала 90-х годов была предпринята попытка разработки программного обеспечения специального назначения для организации и проведения коррекционно-развивающих занятий с обучающимися школьного возраста разных нозологических групп (дети с задержкой психического развития, с умственной отсталостью, глухие и слабослышащие, с нарушениями речи): Мир за твоим окном, Состав числа, Развивающие игры в среде Лего, Моя жизнь, Лента времени, В городском дворе, Видимая речь и др. [77, 78, 79] Но широкого применения указанные программы в педагогической практике не нашли. И только в последние десять с небольшим лет появились работы в этой области. Вопросам визуализации речи в процессе логопедического воздействия посвящена работа Юлии Борисовны Зеленской (2004). Ею разработана программа обучения логопедов по ее практическому применению при коррекции расстройств фонационного оформления речи детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Зеленская Ю.Б. сформулировала дидактическую целесообразность применения ЦТ через возможность визуализации звучащей речи, использования динамической наглядной опоры для самоанализа речевой продукции [57].

Эльвира Павловна Трифонова (2008, г. Москва) описала опыт использования информационно-компьютерных технологий в коррекционной работе по развитию познавательной сферы глухих школьников, обосновала дидактическую целесообразность и возможность применения ЦТ в работе с обучающимися младшего школьного возраста с нарушением слуха [119].

Ольга Ильинична Кукушкина в своей докторской диссертации обобщила многолетнюю практику по применению ЦТ в коррекционной работе с глухими школьниками на примерах применения программы SpeechViewer («Видимая речь») для коррекции произносительной стороны речи, текстового редактора для коррекции и развития недостатков их письменной речи, а также ряда других компьютерных программ с целью развития представлений о мире (внутреннем и внешнем), обогащения словаря, закрепления речевых навыков, а также коррекции личностного развития младших школьников. Основные выводы, сделанные О.И. Кукушкиной, подтвердили нашу гипотезу в части повышения мотивации детей с применением ЦТ на занятиях [79]. Кроме того, Кукушкина О.И. обосновала дидактическую целесообразность использования компьютера в сурдопедагогической и логопедической практике через моделирование сложных объектов познания в различных знаковых формах и возможности моделирования продуктивных видов деятельности обучающихся с ОВЗ [78].

Интерес обучающегося к современным техническим устройствам во время коррекционных занятий следует использовать не только с целью регулирования

его поведения, но и как элемент поведенческого договора, способствующий насыщению образовательной среды современными и эффективными цифровыми средствами обучения. Возможность управления не только техническим устройством, но и в качестве регулятора собственного поведения может стать основным мотивом в использовании гаджета на коррекционном занятии.

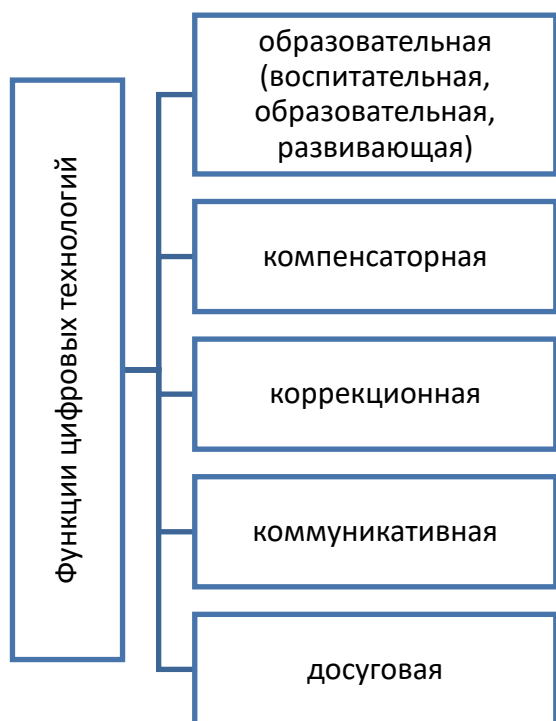


Рис.1. Функции ЦТ

Таким образом, ЦТ позволяют обеспечить решение не только дидактических и компенсаторных задач в образовании лиц с ОВЗ, но и коммуникативных, и досуговых (рис.1).

К сожалению, приходится констатировать, что проведено недостаточное число научных исследований в области применения ЦТ на этапе начального общего образования, и тем более в коррекционном образовании. Остаются не изученными вопросы применения интерактивных средств обучения, педагогической эффективности проведения групповой работы обучающихся в сети и многие др. проблемы. Несмотря на это рынок мультимедийного образовательного программного обеспечения для педагогов

начальных классов, логопедов и дефектологов заполнен достаточно качественными продуктами.

Хорошо себя зарекомендовала продукция компании «Новый диск» (г. Москва), которая с 2008 года выпускает программу для развития речи и формирования правильного произношения «Развитие речи. Учимся говорить правильно». В ее разработке приняли участие лучшие логопеды страны. В настоящее время в каталоге (school.nd.ru) производителя насчитывается более 500 наименований для разных ступеней образования и предметных областей.

Образовательная среда нового поколения «Образовариум», представленная на ММСО-2020 (obr.nd.ru) включает наглядно-дидактические средства: интерактивные плакаты, виртуальные лабораторные работы, сборники интерактивных творческих заданий, мультимедийные энциклопедии, интерактивные конструкторские среды, диагностические среды, доступ к которой во время карантина открыт для всех.

Назовем и «Программно-дидактический комплекс Мерсибо Логомер 2», представленный компанией «Медерия» (г. Санкт-Петербург), в состав которого входят хорошо известные «Игры для Тигры». Многие логопеды знакомы с содержанием этих мультимедийных пособий, в состав которых входит не только сам диск, но и целый перечень диагностического материала и даже оборудование для кабинета логопеда.

В завершении нашего обзора укажем на появление новых разработок, предназначенных для подготовки будущих специалистов служб сопровождения лиц с ОВЗ. В первую очередь это пакет компьютерных программ, разработанный Китик Еленой Евгеньевной в Омском государственном педагогическом университете (2006), который используется для обеспечения логики перехода от распознавания множества признаков фонетически деформированной речи к выделению дифференциальных признаков определенных форм речевых нарушений и включает демонстрационно-иллюстративный комплект «Нарушения фонетического строя детской речи» и обучающие программы «Артикуляционный уклад звуков в норме», «Дислалия», «Дислалия: сигматизмы». В процессе использования студенты не только дифференцируют фонетические нарушения разной этиологии, но и в аудиторных условиях моделируют логопедическое обследование на множестве специально подобранных детских случаев с открытым выбором последовательности и содержанием действий специалиста. Исследование Китик Е.Е. положило начало новому сегменту научных исследований под руководством Кукушкиной О.И., посвященных разработке виртуальных инструментов профессиональной подготовки педагогов-дефектологов в работе с детьми разных нозологических групп [84, 67, 143, 98, 77].

Настоящий период развития системы как общего, так и профессионального образования находятся на этапе осознания необходимости высокой готовности организации образовательной деятельности в условиях удаленного доступа не только обучающихся по отношению к образовательной среде, но и педагогов-носителей практического опыта преобразования материальной и социальной среды. Дистанционное обучение таким дисциплинам как трудовое обучение и коррекционные часы в учебном плане коррекционных школ, а также освоение профессиональных навыков обучающимися колледжей, предполагающих взаимодействие с клиентом, с оборудованием, со специальной средой не может быть реализовано только лишь дистанционными средствами (навыки осуществления медицинских процедур, манипуляций парикмахера, навыки выполнения сварки по металлу с использованием высокотехнологического оборудования и другие. Подтверждением служит опыт зарубежных стран, анализ которого опубликован в серии «Современная аналитика образования» обзор-экспресс № 9 (в доработке) научно-исследовательского института ВШЭ по СПО в условиях пандемии: международная практика». В тексте обзора говорится, что большая часть программ оказалась приостановленной частично или полностью. Основные причины в том, что педагоги не владеют в достаточной мере цифровыми компетенциями, образовательные организации не имеют готовых цифровых ресурсов, а главное, что не все программы могут быть освоены в полном объеме с применением онлайн и офлайн форм обучения.

Наиболее эффективными и доступными для педагогов оказались такие формы работы как онлайн-конференции, разработка новых текстовых и видео материалов, электронных курсов, тематических блогов, форумов и ряд других сервисов. Для достижения планируемых образовательных задач активно использовались разнообразные мессенджеры, платформа - зумм, ютуб- каналы, гугл-

класс и имеющиеся немногочисленные локальные среды образовательных организаций.

Дистанционные образовательные технологии хорошо знают в регионах Российской Федерации, которые с 2005 года по 2012 год активно участвовали в проекте «Информатизация системы образования» (ИСО), а с 2009 года по 2013 год в мероприятии национального проекта «Образование» под названием «Развитие дистанционного образования детей-инвалидов». Многолетняя практика автора и многих коллег-педагогов общеобразовательных школ показала эффективность использования дистанционных технологий в обучении детей-инвалидов на дому. Судьба многих выпускников, освоивших дистанционные технологии при обучении на дому, позволил им продолжить обучение в профессиональных образовательных организациях, трудоустроиться, найти единомышленников в сети. Такой уровень индивидуализации образовательной деятельности целесообразен в случаях: когда ребенок-инвалид не может физически приходить в школу; когда состояние здоровья обучающегося требует периодически его госпитализации; когда особенности психофизического развития обучающегося не позволяют ему осваивать учебную программу в обычном темпе, доступном большинству других обучающихся; в случае сочетания нескольких факторов. Мы же сегодня понимаем необходимость организации сетевого взаимодействия обучающихся и педагога как необходимый компонент цифровой социализации, как возможность расширения коммуникативных компетенций через разнообразные формы-сотрудничества в сети.

«Одним из основных положений нового федерального государственного стандарта является формирование универсальных учебных действий (далее – УУД). Без применения ЦТ формирование УУД в объемах и измерениях, очерченных стандартом, невозможно. Тем самым ЦТ-компетентность становится фундаментом для формирования УУД в современной массовой школе. Поэтому для повышения качества образования необходимо внедрение в учебный процесс таких образовательных технологий, как формирующее оценивание, дифференцированное обучение, поддержка лучших практик интеграции ЦТ в обучение и улучшение освоения учащимися учебного материала. Формирование ЦТ-компетентности учащихся реализует системно-деятельностный подход, и одной из целей применения ЦТ на уроке является организация самостоятельной деятельности ученика, умение анализировать материал, делать обобщения, умение получать необходимые знания»¹.

Специфика формирования и развития системы универсальных учебных действий обучающегося заключается в освоении алгоритмов собственной деятельности (эксперимента, исследования, практики) на основе применения ЦТ. Поста-

¹ По материалам сайта «Электронное образование». Режим доступа: <http://io.nios.ru/articles2/51/3/primenenie-ikt-v-formirovanii-universalnyh-uchebnyh-deystviy>.

По мнению учителя начальных классов Попсуйко И.И. МБОУ гимназии № 9 г. Новосибирска,

новка проблем, поиск ее решения, организация совместной работы со сверстниками и с педагогами – задачи, которые современный школьник решает на разных учебных предметах и во внеурочной деятельности.

Сегодня невозможно представить себе деятельность педагога без использования ЦТ, которая включает: создание и подготовку дидактических материалов; создание анкет, опросов, разработка мониторингов по разнообразным вопросам учебного и внеурочного характера; контроль результатов обучения и воспитания; создание текстовых тестовых работ; обобщение методического опыта в электронном виде и т. д. (табл. 3).

Таблица 3.

Педагогические технологии, организационные формы и формируемые компетентности

Педагогические технологии и подходы	Организационные формы	Формируемые компетентности
Развивающее обучение	Учебная исследовательская деятельность	Информационная (умение искать, анализировать, преобразовывать, применять информацию для решения проблем)
Проблемное обучение		
Коммуникативное обучение		
Проектная технология	Изготовление учебных продуктов	Коммуникативная (умение эффективно сотрудничать с другими людьми)
Игровые технологии		
Диалог культур		
ЦТ	Работа в системе погружения	Самоорганизации (умение ставить цели, планировать, ответственно относиться к здоровью, полноценно использовать личные ресурсы)
Дидактическая многомерная технология		
Групповые технологии		Самообразования (готовность конструировать и осуществлять собственную образовательную траекторию на протяжении всей жизни, обеспечивая успешность и конкурентоспособность)
Личностно-ориентированный		
Деятельностный		

Интерактивные технологии² – комплекс методов, способов и средств, обеспечивающих диалоговое взаимодействие. С точки зрения образовательного процесса, интерактивные технологии связаны с особенностями его организации, с изменением ролей обучающего и обучающегося. Интерактивная технология обучения понимается как система способов организации взаимодействия субъектов образовательного процесса, в которой обучающиеся вовлекаются в процесс познания, получают возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают.

Интерактивное средство обучения – это программное обеспечение, техническое устройство или учебное пособие, обеспечивающее диалоговое взаимодействие, направленное на достижение образовательного результата.

² По материалам сайта института развития образования Свердловской области. Режим доступа: http://elearn.itro.ru/upload/files/personal-folders/6/IKT_v_upr_DOU/Obzor_SSO_i_primery.pdf

К интерактивным средствам обучения относятся: интерактивная доска; мобильные устройства (смартфоны, планшеты); интерактивный стол; интерактивная система опроса; интерактивные программы (приложения) и электронные образовательные ресурсы.

Одним из доступных и эффективных инструментов, с точки зрения развития смысловой сферы детей с ОВЗ, может стать приложение «Объясняшки» (Смыслотека), которое работает в iOS и iPad (планшетном компьютере компании Apple). Для планшетников с системой Android и стационарных компьютеров приложение не разработано. Перед работой необходимо установить приложение через App Store (xplaintome). Это приложение позволяет быстро создавать и озвучивать видеоролики в технике скрайбинг. Пример видеоролика «Петсон и Финдус», созданного командой взрослых и детей (<http://youtu.be/PWLyx1MiQcI>). В идеальном варианте дети сочиняют сказку, озвучивают, рисуют ее покадрово, а затем сохраняют в видеофайл. Кроме реализации собственных идей, можно таким образом иллюстрировать песни, стихи, сказки, придумывать поздравления на праздники. Подробнее о технологии работы в приложении можно узнать, посмотрев видеоролик, созданный автором приложения Сергеем Гевличем (<http://vimeo.com/52048079>).

Педагогу важно владеть целым спектром образовательных технологий, которые позволяют достичь, определенных ФГОС образовательных результатов: кейс-технология, сетевые технологии, интерактивные средства обучения и др.

Кейс-технология реализуется с помощью специального набора («кейса») учебно-методических материалов, скомплектованных в соответствии с образовательной программой учебного предмета или курса, представляемый обучающемуся для самостоятельного изучения. Это могут быть текстовые, аудиовизуальные и мультимедийные учебно-дидактические материалы. Основным преимуществом такой педагогической технологии является возможность рассылки через компьютерные сети и современные средства коммуникации, возможность удаленной организации регулярных занятий, а также возможность обеспечения учебной и другой информацией из электронных библиотек, баз данных.

Сетевые технологии – предполагают использование сети Интернет в образовательной деятельности для интерактивного взаимодействия субъектов образовательных отношений и проведения аттестационных мероприятий. Взаимодействие осуществляется посредством видеоконференций, вебинаров, чатов, форумов; лабораторные занятия организуются с помощью автоматизированного или виртуального лабораторного практикума через Интернет; консультации с учителем могут проходить как в режиме оффлайн (электронная почта, форумы на сайтах учебных подразделений), так и онлайн (видеоконференции, чаты на сайтах учебных подразделений). В качестве контроля в сетевом обучении используются компьютерные тестирующие системы, защита разработанных обучающимися проектов, а также традиционные формы: собеседование и консультации, проводимые в режиме реального времени через видеоконференции.

Все реже сегодня применяется TV-технология - вид дистанционной технологии обучения, базирующийся на использовании систем телевидения и спутникового вещания для доставки обучаемому учебно-методических материалов и организации регулярных консультаций у преподавателей-тьюторов. В Краснодарском крае с успехом был реализован проект «Дистанционная школа» в период карантина, когда лучше учителя края проводили уроки, транслируемые по краевому телевизионному каналу.

Сегодня активно используются педагогами в организации образовательной деятельности регулярных (традиционных, школьных) классов смешанные модели обучения, например, «перевернутый класс», «ротация рабочих зон» и др. (см. рисунки 2-4)³.

Смешанное обучение, или *blended learning*, – современная образовательная технология, основанная на интеграции классно-урочной системы и технологий электронного обучения, базирующаяся на дидактических возможностях, предоставляемых ЦТ и современным программным обеспечением.

Применение в педагогической практике принципов смешанного обучения позволяет учителю:

- расширить образовательные возможности обучающихся за счёт увеличения доступности и гибкости образования, учёта их индивидуальных образовательных потребностей, а также темпа и ритма освоения учебного материала;
- стимулировать формирование активной позиции обучающегося: повышение его мотивации, самостоятельности, социальной активности, в том числе в освоении учебного материала, рефлексии и самоанализа и, как следствие, повышение эффективности образовательного процесса в целом;
- трансформировать стиль педагога: перейти от трансляции знаний к интерактивному взаимодействию с учениками, способствующему конструированию обучающимся собственных знаний;
- индивидуализировать и персонализировать образовательный процесс, когда учащийся самостоятельно определяет свои учебные цели, способы их достижения, учитывая свои образовательные потребности, интересы и способности, а учитель выполняет роль помощника и наставника.

³ По материалам сайта «Смешанное обучение в России». Режим доступа: http://blendedlearning.pro/blended_learning_models



Рисунок 2. Модель «Перевернутый класс»

Кроме перечисленных моделей смешанного обучения, хорошо зарекомендовали себя в региональной практике реализации федерального проекта «Развитие дистанционного образования детей-инвалидов» (2009-2013гг.) модели «Межшкольная группа» на муниципальном уровне и модель «Индивидуальный учебный план».



Рисунок 3. Модель «Ротация станций»

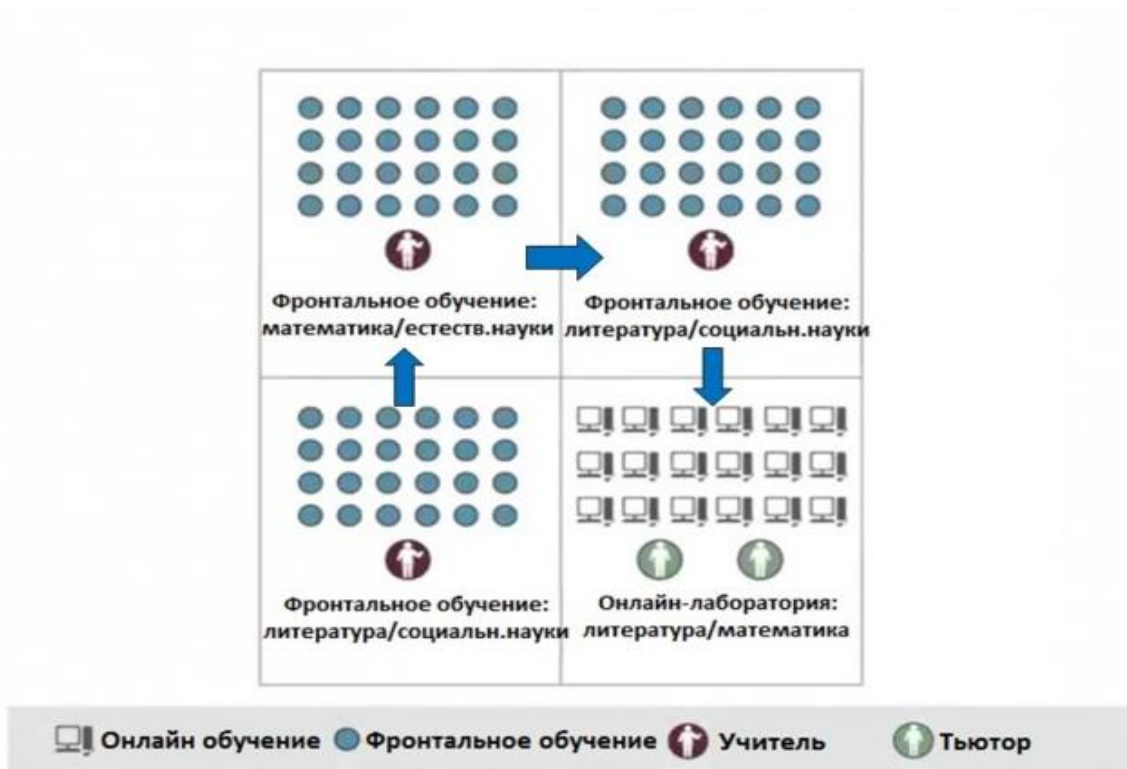


Рисунок 4. Модель «Ротации лабораторий»

Модель «Межшкольная группа» может быть сформирована из обучающихся различных школ, желающих изучать тот или иной предмет в рамках основного или дополнительного образования. Чаще всего высокую заинтересованность в самостоятельном интенсивном прохождении некоторых курсов выказывают родители одарённых детей, которые, в силу своих способностей, могут в 2—3, а иногда и в 4 раза быстрее одноклассников освоить учебную программу. Освободившееся время они могут потратить на самореализацию в различных сферах своих интересов.

Модель «Индивидуальный учебный план» (ИУП) для организации образовательной деятельности ученика с учетом его образовательных потребностей.

Последние две модели целесообразно использовать для эффективной организации обучения детей с особыми образовательными потребностями (одаренные дети, маломобильные дети и т.д.), а также для обучающихся, проживающих на отдалённых территориях и не имеющих возможность посещать муниципальные базовые школы или ресурсные центры.

Уже традиционным стало использование образовательными организациями, осуществляющими электронное обучение и дистанционные образовательные технологии среда moodle. Многие региональные институты развития образования, школы, колледжи и вузы имеют образовательные ресурсы на этой платформе. Взаимодействие в этом формате не представляет особых затруднений для пользователей. В среде moodle, как правило, организуется не только электрон-

ные курсы, но и медиа хранилище образовательных ресурсов, база пользователей, инструменты для организации обратной связи с обучаемыми и для осуществления мониторинга деятельности системы.

Последние пять лет педагогическим сообществом активно обсуждаются вопросы реализации на российском рынке образовательных услуг учебных электронных курсов нового типа (mook). Платформы MOOK – это массовые открытые онлайн-курсы (англ. – Massive Open Online Course, MOOC), основывающиеся на предоставлении электронных учебных курсов, доступных для любого человека в любом уголке планеты с помощью дистанционных технологий, с соблюдением четких сроков сдачи промежуточных и итоговых проверочных заданий и возможностью организации свободного общения между преподавателями и слушателями курса (Coursera, EdX, Udacity и др.). Ключевые особенности MOOK-курсов связаны с реализацией принципов открытости и индивидуализации образования: 1) массовость, которая заключается в неограниченности числа слушателей курса и ориентации на широкую аудиторию, для которой нужно «просто рассказать о сложном»; 2) открытость, которая дает возможность каждому желающему получить знания бесплатно или с оплатой получения сертификата, дистанционно, в удобное время и в удобном для слушателя месте. Курсы в формате MOOK представляют собой электронные учебные материалы, включающие такие обязательные компоненты как, выбор уровня прохождения курса, тематически связанные лекции, проверочные задания и тесты, оффлайн и онлайн общение с педагогом, процедуры промежуточного и итогового контроля.

Родители обучающихся с ОВЗ начинают осознавать возможности доступных образовательных ресурсов «Российская электронная школа» (<http://2.reshe.edu.ru/>), бесплатная цифровая платформа для обучения основным школьным предметам Яндекс-учебник (<https://education.yandex.ru/main/>), Школьная лига РОСНАНО (<http://www.schoolnano.ru/>) и многих других для будущего своих детей.

В условиях вынужденного дистанционного обучения главная роль в обучении переходит от учителя к родителю, осуществляющему обучение и контроль за самостоятельной деятельностью обучающихся с ОВЗ в этот период. Надо понимать, что большинство родителей к подобной включенности не готовы и находятся в состоянии стресса от осознания своей новой роли, к которой они никогда не готовились. Поэтому педагогам школы необходимо не только владеть цифровыми технологиями, но и учитывать наличие новых участников образовательных отношений в лице родителей.

Модель взаимодействия участников образовательной деятельности во время пандемии COVID-19 существенно изменилась. Вместо: учитель <—> ребенок с ОВЗ появилась триада: учитель <—> родитель <—> ребенок с ОВЗ. Что привело к ряду издержек для педагогов и специалистов образовательных организаций, в которых обучаются дети с ОВЗ. В первую очередь назовем необходимость адаптации предъявляемого учебного материала к уровню понимания родителя, важность принятия своего ребенка с ОВЗ и осознанием его особых образовательных потребностей, а также необходимость осознания целей и задач обучения,

способов предъявления учебного материала для формирования и развития универсальных/базовых учебных действий. Родителю необходима помощь не только в примерах, моделях, способах учебных действий, но самое главное - в осознании образовательных возможностей своего ребенка и своих в том числе.

Из двух взрослых, включенных в дистанционное обучение (педагог и родитель) именно педагог способен оценить возникшие трудности не только на уровне поиска и освоения новых способов удаленного взаимодействия, сколько опосредствованный характер самого обучения через включение именно – родителя. В случае понимания педагогом такой расстановки сил, находятся как правило и способы, и средства, и содержание, направленные на достижение планируемых образовательных достижений обучающимся с ОВЗ.

Изменение модели взаимоотношений между обучающимися с ОВЗ и педагогом требует от последнего не только социально-личностной компетентности, но и навыков методического характера (организационно-методическая компетентность), которые позволят решать новые задачи для достижения определенного образовательной программой уровня достижений обучающимся с ОВЗ. Качественно новый уровень профессиональных компетенций педагога в условиях дистанционного обучения может быть определен как тьюторская компетенция, навык наставничества по отношению к родителю как к новому участнику образовательной деятельности.

К сожалению, и административные работники образовательных организаций не обладают такой актуальной сегодня профессиональной компетенцией – не готовы к принятию роли старшего, более опытного коллеги, наставника, тьютора педагогов. Осознание необходимости учета родителей не как помехи, а как опосредствующего звена образовательной деятельности, позволит находить новые формы взаимодействия педагогов и родителей, направленные на достижение единых целей – получение качественного образовательного результата в условиях дистанционного обучения.

С целью оказания помощи родителям в этот непростой период, можно проводить индивидуальные и подгрупповые образовательные встречи, посвященные вопросам организации эмоционально-личностного общения родителей со своими детьми, разнообразным формам игровой деятельности и совместного досуга, а также вопросам осознания и принятия специфических особенностей своих детей и формированию принимающей положительной позиции взрослого.

Особенно необходимо обратить внимание специалистов на значимость признания и осознания родителем достижений своего ребенка с ОВЗ, что способствует формированию у последнего положительного «образа – Я» и становления «Я-осознания». Острота этого вопроса обусловлена тем, что даже имея за плечами многолетний опыт родительства ребенка с ОВЗ, многие продолжают сравнивать и соотносить возможности своего ребенка с закрепленными в обыденном сознании возрастными нормативами, принятыми в обществе, что оказывает длительное, разрушающее чувство тревоги, усугубляя тем самым психотравму у родителя. Правильно выстроенное взаимодействие родителя и ребенка с ОВЗ позволит побуждать и стимулировать осознание себя среди взрослых и сверстников,

формировать и развивать такие свойства личности как произвольность, самостоятельность, активность и ответственность по отношению к себе и другим.

Часто родители не осознают и не до оценивают действенность таких специальных педагогических приемов и средств педагогического воздействия как тактильное воздействие (поглаживание, прикосновение, поцелуи, обнимание), эмоциональное речевое воздействие (изменение интонации, высоты и модуляции голоса, использование эмоциональных и смысловых акцентов, стишков, прибауток, песенок), предметно-действенного воздействия (включение в процесс обучения любимых игрушек), а также речевое сопровождение деятельности взрослого. Освоение такого педагогического инструментария позволит родителю сформировать уверенный стиль воспитания, обогатит общение со своим ребенком, повысит уровень педагогической компетентности.

Обучение родителей умению наблюдать, замечать новое, размышлять над результатами своей деятельности в процессе ежедневного общения со своим ребенком, помощь в формулировании выводов и постановке новых образовательных задач – позволит педагогу опосредовано наблюдать и управлять этим образовательной деятельностью, а также целенаправленно вести к запланированным образовательным достижениям своего обучающегося.

В условиях удаленной работы с детьми с ОВЗ необходимо учить родителей организовывать совместное положительно заряженное взаимодействие ребенка по формированию у него базовых учебных действий: умение различать, выделять, опознавать, сравнивать, оценивать, делать выводы и размышлять, используя бытовые ситуации, предметы обихода, ситуации взаимодействия с другими взрослыми и детьми. Коррекционно-педагогический процесс, благодаря целенаправленным, опосредованным через родителя усилиям специалистов образовательной организации, получит пролонгированный характер, а развитие ребенка с ОВЗ будет продолжаться непрерывно и поступательно, закрепляясь в социально-значимых жизненных ситуациях. Таким образом, найдя в лице родителей детей с ОВЗ самых заинтересованных в результате участников образовательных отношений мы сможем создать оптимальные условия для активного участия в обучении и воспитании.

БРЕНДИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В современных условиях развития системы дошкольного образования все большую социальную потребность представляют инклюзивные детские сады, обеспечивающие образованием детей с особыми образовательными потребностями. Перманентный общественный интерес и уверенный выбор в пользу именно инклюзивного дошкольного учреждения невозможен, если не формировать имидж детского сада, определяющий его индивидуальность, востребованность, узнаваемость и высокую конкурентоспособность на рынке образовательных услуг. Безусловно, определяющим фактором в вопросах выбора дошкольной образовательной организации для большинства родителей

(законных представителей), имеющих «особенных» детей, является удобство расположения детского сада, условия комфортности помещений. Но даже эти факторы меркнут, если учреждение не имеет безупречной репутации, неустойчиво сохраняет позиции востребованности на рынке и демонстрирует низкую эффективность образовательной деятельности. Данная ситуация в точности указывает на необходимость проведения целенаправленной работы над созданием собственного бренда, поддержание высокого качества специальных образовательных услуг и положительного изменения взгляда общественности на инклюзивные дошкольные образовательные организации.

Семантика понятия «бренд» означает комплекс представлений, ассоциаций, эмоций, ценностных характеристик о продукте либо услуге в сознании потребителя. «Брендинг» рассматривается, как процесс управления созданным товарным знаком, позволяющий популяризировать торговую марку за счет разработанного корпоративного стиля [1]. В широком понимании, брендинг определяется как способ проявления индивидуальности, привлечение внимания к предмету конкретной деятельности.

Основу брендинга инклюзивной дошкольной образовательной организации составляет деятельность, направленная на формирование профессионального портрета педагога. До настоящего времени остается мало изученными, а тем более практически не используемым, процесс брендинга инклюзивных дошкольных образовательных организаций через иллюстрацию профессиональной позиции педагогов, работающих с детьми, имеющими особые образовательные потребности.

В ходе изучения данной проблемы нами была разработана инновационная модель профессионального портрета педагога, который включает профессионально-ценностные ориентации, профессионально значимые личностные качества и компетенции, в совокупности определяющими позитивизацию процесса брендинга учреждения для социума.

Профессионально-ценностная направленность личности педагога инклюзивного ДОО проявляется, в первую очередь, в его добросовестном отношении к собственному труду, осознании педагогом образовательного процесса не как рутинной деятельности, нацеленной на формальный результат, а как процесс непрерывного поиска, творчества, саморазвития, самосовершенствования. Иллюстрацией профессионального портрета педагога, работающего с детьми, имеющими особые образовательные потребности, является сформированная система профессионально-ценностных ориентаций: признание ценности личности ребенка, независимо от степени, формы и тяжести его нарушения; направленность деятельности не только на получение образовательного результата, но и на развитие личности ребенка с нарушением в развитии в целом; осознание себя как носителя культуры и ее транслятора для детей с нарушениями в развитии; понимание творческой сущности педагогической деятельности с особыми детьми, требующей огромных интеллектуальных, моральных, духовных и энергетических затрат [2]. Совершенно очевидно, что отсутствие положительной профессионально-ценностной ориентации может

стать причиной деформации профессионального портрета педагога, краха перспектив на успешное профессиональное становление и развитие в условиях инклюзивного пространства, что, безусловно скажется на имидже детского сада в целом.

В процессе осмысления данного феномена, эмпирическим путем нами были выявлены следующие условия формирования профессионального портрета педагога, работающего в условиях инклюзивной среды дошкольной образовательной организации:

1. Реализация программ, направленных на развитие и корректировку профессиональных ценностных ориентаций и профессионально значимых личностных качеств педагога, создающих профессионально личностную готовность к работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности;

2. Ориентация на личную активную профессиональную позицию через успешные формальные показатели: непрерывное обучение, совершенствование методических и педагогических умений, трансляционный опыт, участие в творческих проектах, инновационной исследовательской деятельности, в конкурсах профессионального мастерства и другое.

3. Реализация дифференциального и индивидуально-творческого подходов, позволяющих проектировать образовательный маршрут каждого ребенка с учетом его индивидуальных особенностей.

Данные условия будут способствовать формированию высокопрофессионального портрета педагога, определяющего успешность педагогической деятельности с детьми, имеющими особые образовательные потребности, в условиях инклюзивной среды дошкольной образовательной организации, а, следовательно, положительно сказываться на процессе ее брендинга.

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Чтение как вид информационной и познавательной деятельности занимает особое место в структуре формирования личности, ее интеллекта, культуры, мировоззрения, получения и углубления знаний и коммуникативной компетенции. Оно, в свою очередь, является элементом общекультурной, интеллектуальной жизни человека и отображает социальные, духовные состояния общества, его ценностные ориентации. В современном мире потребность в чтении снижается: изменяется статус продолжительность, характер, качество чтения, интерес к литературе и отношение детей к чтению. Активное чтение постоянно теряет свою популярность и это приводит к трансформации системы духовно-ценностных ориентаций, а, следовательно, и к деструктуризации культурного и информационного интереса.

Проблема падения читательской активности преобладает не только у нормотипичных детей, но и у школьников, имеющих особые образовательные потребности. Связано это не только с причинами недоразвития определённых

функций (физиологических, интеллектуальных, психических), но и в общем с информационной революцией, которая влияет на образ жизни ребенка; с изменением читательской культуры родителей, социокультурной среды, имеющее огромное влияние на раннее развитие потребности в чтении ребенка, становление его как личности [69]; сменой мотива чтения «интересно», «чтение для души» на стимул «школьное задание», «чтение ради учебы» [146]; неготовностью детей воспринимать школьное литературное образование из-за психологической неподготовленности детей.

В результате снижается потребность в чтении учебной и художественной литературе, пропадает интерес к книге, что негативно сказывается на интеллектуальном, нравственном и эстетическом развитии детей. Ведь читающие школьники – это показатель успешности общества в целом. В этой связи вопрос о формировании читательской активности младших школьников с нарушением зрения, о возможных условиях повышения у них активной читательской деятельности, приобретает особую значимость.

Читательская активность детей, имеющих нарушения зрения.

Для определения возможностей, условий формирования читательской активности детей с нарушением зрения, важно понимать, что это особая категория детей, которой свойственны нарушения экспрессивной речи, что проявляется в «формализме», в фрагментарности содержательной стороны речи, в «отсутствии отражения динамики, в неумении вычленить и проанализировать центральные главные события в рассказе о своей жизни, трудности в соблюдении логичности связной речи», в слабом использовании неязыковых средств общения, владением коммуникативной функцией [101]. Несформированность выделенных элементов устной речи ведет за собой к сложностям овладения письменных процессов.

В разборе особенностей развития речевой деятельности у детей с нарушением зрения акцентируем внимание на формирование процесса чтения, так как в основе читательской активности лежит развитая читательская деятельность. Читательская деятельность и процесс чтения можно считать равнозначными, так как в основе определений лежит установка на создание полноценного общения с книгой, формирующего «устойчивую спонтанную потребность в избирательном общении с другими людьми – авторами книг – с целью осознания себя и осмысления окружающего мира» [1].

Но процесс чтения у детей с нарушением зрения, из-за дефектов развития зрительного восприятия, развит недостаточно. Наблюдается недоразвитие сенсомоторного (обеспечивает скорость восприятия, его точность) и семантического уровня (обуславливает понимание значения и смысла отдельных слов и целого речевого высказывания). У младших школьников наблюдается снижение скорости чтения, часто «задерживаются на стадии различения букв, запаздывают при образовании слогов, смыслового объединения слов и словосочетаний. Замедленное восприятие букв, слогов и слов затрудняет понимание прочитанного текста» [72]. Осознанность прочитанного страдает также из-за недоразвития словарно-семантической стороны речи, а также из-за отсутствия возможности эмоционально осваивать текст, соотносить себя с героем произведения, выразить

личное отношение к прочитанному произведению, понять собственные мысли, чувства, произвести ассоциации, возникшие при чтении.

Описывая особенности развития процесса чтения детей с нарушением зрения, важно отметить, что условием читательской активности является именно сформированная читательская деятельность, которая имеет в своей структуре внутренние побуждения, читательские потребности, интересы, которые формируются в процессе самостоятельного выбора младшего школьника. Читательская активность возникает через состояния пробуждения активности и через удовлетворение потребностей, возникающих в деятельности [58].

На основании этого к доминирующим признакам читательской активностью можно отнести основные показатели потребности: ежедневное обращение в книгу, в продолжительности чтения и развитии стойких читательских способностей. А также заинтересованность процессом чтения, силу и глубину эмоциональных переживаний, частоту чтения, его длительность, виды чтения, читательские предпочтения, меры читательских потребностей, место чтения, динамику читательского поведения [12].

К признакам читательской активности относят и читательские компетенции: техника чтения (отражает уровень сформированности у читателя таких качеств чтения); освоение текста литературного произведения (сопереживание героям, проецирование литературного произведения и др.); умение правильно использовать книги; прогнозирование содержания по внешним предметам еще до чтения; выбирать объект чтения, опираясь на внешнее оформление.

Такая точка зрения отражается и в определении модели читательской активности, состоящей из трех компонентов, уровень сформированности которых влияет на развитие читательской активности (Шкабура И.А.) [46].

К первому компоненту читательской активности относят технический компонент и его уровни, а именно способ чтения и темп чтения. Ко второму компоненту читательской активности младших школьников, смысловому, можно отнести такие качества, как ориентировка в структуре текста, установка связи между эпизодами, понимание основных мыслей произведения, выделение существенных моментов тексте, обобщать и пересказывать прочитанное. И к третьему, читательская самостоятельность учащихся – это стремление детей читать книги по собственному желанию, расширенный читательский кругозор.

Вышеописанное позволяет сделать вывод, что сформировать читательскую активность необходимо на базе развитого процесса чтения, а именно навыка чтения. А также, учитывая особенности детей с нарушением зрения, важно уделить внимание развитию осознанности чтения и умению эмоционально вжиться в читаемое литературное произведение.

Навык чтения и эмоциональное восприятие произведения как возможность, условие формирования устойчивой читательской активности детей с нарушением зрения.

Проанализировав особенности развития читательской деятельности учащихся, имеющих зрительный дефект, основные моменты на которые необходимо обратить внимание для формирования читательской активности детей с

нарушением зрения, предлагаем более подробно описать возможности активизации читательской деятельности.

В качестве «возможностей», влияющих на обеспечение читательской активности, относим сформированный навык чтения, эмоциональное восприятие произведения, идентификация себя с литературным героем.

Рассмотрим прежде навык чтения.

А. Н. Корнев понятие «навык чтения» определяет, как комплексное явление, которое включает в себя умение понимать содержание читаемого текста, правильность, выразительность и темп чтения. Навык чтения формируется в целом из двух направлений: смысловой – понимание смысла прочитанного и технической – правильностью и выразительностью, темпом чтения. Интерес к чтению возникает, если читатель свободно владеет осознанным чтением с уже сформированными учебно-познавательными, духовными мотивами чтения.

Главный компонент навыка чтения является понимание прочитанного. Осознанность чтения является основным качеством, при овладении которым достигается наиболее полное понимание информационной, смысловой и идейной сторон текста. Правильно воспринятый и осознанный текст помогает младшему школьнику проникнуться процессом чтения и заинтересоваться им. Незрелость понимания влечет за собой угасание интереса к чтению, что влияет на читательскую активность. Однако, младшим школьникам с нарушением зрения, трудно соединить весь прочитанный смысл воедино. Все зависит от приемов, используемых педагогом в начальном звене. К ним относятся: подготовка учащихся к восприятию текста, обогащение словарного запаса, чтение произведения сначала учителем, затем детьми, глубокий анализ прочитанного при повторном чтении, составление плана, пересказ, рефлексия. Глубину осмысленности прочитанного текста формируют, основываясь на личном примере ребенка [2].

Техническая сторона чтения или техника чтения включает в себя правильность, выразительность и темп. Все эти компоненты подчинены смысловой стороне чтения, но существуют они в совокупности.

Как отмечает Т.Б. Киселева, проблема снижения интереса к чтению появляется из-за низкой скорости чтения, так как ребенок испытывает разные некомфортные чувства (раздражение вследствие потраченных усилий, ощущение неполноценности и прочие), от которых старается избавиться путем нечтения [66]. Л. С. Выготский полагает освоение технических навыков чтения важным при обучении чтению и развитию интереса к нему, но при этом акцентирует, что «чистая механическая способность читать скорее задерживает, чем продвигает вперед культурное развитие ребенка». Поэтому помимо формирования техники чтения, необходимо развивать навыки элементарного чтения. Такой способ чтения воспитывает умение понять смысл текста и читать со скоростью разговорной речи человека [129].

Таким образом, навык чтения у младшего школьника является неким важным основанием, звеном, без которого сформировать активную читательскую деятельность невозможно.

Особую важность в формировании читательской активности у детей с нарушением зрения занимает развитие эмоционального восприятия произведения, идентификация себя с литературным героем, умение выразить личное отношение к прочитанному произведению, понять собственные мысли, чувства. Описанные критерии развиты у учащихся, имеющих зрительный дефект, недостаточно. У школьников бедный социальный и эмоциональный опыт, который проявляется в незнаниях о правилах поведения и взаимоотношениях людей.

Выбрав верный метод коррекции недостатков в развитии коммуникации, эмоциональной сферы, педагог сможет скомпенсировать имеющийся дефект. Ведь эмоции занимают в жизни ребенка особую роль.

В младшем школьном возрасте идет чрезвычайно быстрое развитие эмоциональной сферы, так называемого чувственного интеллекта, эмоции становятся осознанными и обобщенными, проявляется сложные чувства и переживания. Ученики в этом возрасте живо переживать все, о чем приходится думать. Эмоциональная сфера младших школьников в процессе художественного восприятия подавляет все остальные функции. Благодаря этому дети переживают такие эмоции, которые могут быть, и не связаны напрямую с личным опытом.

В. А. Сухомлинский в работе «Сердце отдаю детям» пишет, что «клетки детского мозга настолько нежные, настолько чутко реагируют на объекты восприятия, что нормально работать они могут только при условии, что объектом восприятия, осмысливания является образ, который можно видеть, слышать, к которому можно прикоснуться. Переключение мысли, которое является сущностью мышления, возможно лишь тогда, когда перед ребенком или наглядный, реальный образ, или же настолько ярко созданный словесный образ, что ребенок как будто видит, слышит, осязает то, о чем рассказывают» [154].

Эмоциональность, присущая младшему школьнику, позволяет окунуться в художественный образ произведения. Она влияет на творческий потенциал, фантазию ребенка, систему чувств – наглядных представлений, образное мышление, восприятие, память учеников, являясь оригинальным двигателем. Ребенок соперничает произведению с этической и эстетической стороны. Доверяя свои эмоциональные переживания произведению, читатель стремится воздействовать на события не только в книге, но и в своих мыслях, рисунках, в поведении, в игре и даже во внешнем облике героя [154].

Поэтому, эмоциональный отклик и эстетическое отношение к литературному произведению является самым сильным стимулом, подвигающим ребенка к книге. Степень воздействия книги зависит от идейно-художественного содержания произведения, опыта эстетического восприятия читателя, возрастной доминанты и индивидуальных особенностей ребенка к действительности.

Библиотерапевтический подход и методика развития навыка чтения в концепции формирования читательской активности.

Концепция формирования читательской активности детей с нарушением зрения складывается на основании развитого навыка чтения и эмоционального восприятия литературного произведения.

При определении методики развития навыка чтения были изучены работы по обучению чтения (В. Г. Горецкий, Л.К. Назарова, К. Д. Ушинский), по вопросам развития навыка чтения (М. С. Васильева, Л. А. Горбушина, Л. А. Карпинская, Е. И. Никитина, М. И. Оморокова, Е. В. Соловьева, Н. Н. Щепетова и др.). Так же рассмотрены развивающие программы Л. В. Занкова, Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова, «Школа России» и программы по литературному чтению О. В. Джежелей, Р. Н. Бунеева и Е.В. Буневой. Основываясь на изученный материал, пришли к выводу, что в XXI веке читательская сформированность должна вбирать в себя разные подходы и методы, интегрируя их в концепциях системообразующего типа. Такой, на наш взгляд, является методика В. А. Бородиной, составленная на базе акмеологической концепции, система упражнений по развитию технической стороны навыка чтения Т. И. Кондраниной.

Методика В. А. Бородиной представлена через систему взглядов на чтение как многогранное, но целостное явление в интеграции биопсихического, психолого-педагогического, социокультурного и философского содержания в ноосферном понимании. Основной принцип методики – акмеологический, который реализуется через включенность, востребованность, воспроизводимость, вариативность и валеологичность [18]. Его основная суть – постепенное восхождение от внешнего познания слов, понятий, пластов через идейно-смысловые размышления, средства художественной выразительности, психологических чувств и образов к осознанию произведения в целом. Обучение ребенка навыку чтения происходит индивидуально, коллективно, реализуя личностно-деятельный и интерактивный подход. По инструментарию методика В. А. Бородиной носит исключительно игровой характер, так как именно игра возбуждает неподдельный интерес в работе с текстом произведения. Важное качество игры – постоянный контроль над процессом чтения, его результатами в игровой деятельности, рефлексия индивидуальных и групповых результатов и самого процесса чтения. Основной составляющей методики является рефлексия, на основе которой происходит познания и создания себя (личности) как читателя. В данной системе используются игры, направленные:

1) на ускорения процесса понимания текста, согласованность в восприятии графического образа и понятийного значения, развитие мыслительных и мнемических качеств личности («Определи пропущенное слово (букву, слог, слов, предложение, фрагмент текстов, абзацев) в тексте»; «Подбери к стихотворению подходящее слово», «Заполни по памяти пропущенные фразы»);

2) на формирование прогностических способностей и умений эмоционально переживать произведение («Прогноз по названию», «Совпало или нет. Почему?», «Опиши, что ты чувствуешь?» и др.);

3) на формирование умения адекватно и лаконично выразить содержание прочитанного – смысловое свертывание («Придумай название прочитанному тексту», «Шифрограмма», «Синквейн» и др.);

4) на развитие лексического опыта, воображения, речи, умения выражать смысл образа в слове («Перевод образа в слово и слова в образ»);

5) на развитие литературоведческих умений, словарного запаса, осведомленности в круге чтения, познавательных процессов, смыслового пространства («Вспомнить произведения, в которых присутствуют животные», «Найти в художественном тексте синонимы», «Запись слов с произведения на определенную букву или тематику», «Сравни прочитанное с какой-нибудь музыкой», «Составь тезаурусную модель произведения», «Сравни несколько произведений по одной и той же теме» и др.);

б) на контроль и рефлексию прочитанного (рефлексия по разным критериям и показателям инициируется взрослыми. Вначале предлагаются некоторые критерии и показатели, затем школьники самостоятельно формулируют критерии и определяют показатели к ним).

В используемой системе все упражнения игрового характера выстраиваются в определенной логике в ходе занятия, мероприятия, непременно влияя на качество и эффективность чтения. Помимо методики В. А. Бородиной активно использовались упражнения, разработанные Т. И. Кондраниной [71], цель которых совершенствовать техническую сторону навыка чтения. Упражнения скомпонованы по блокам:

1) развитие скорости чтения – чтение по кругу целыми словами столбиков и строчек слов, повторяя после каждого все предыдущие слова быстрее; чтение как одно слово служебные слова с тем словом, к которому они относятся; чтение скороговорок многократно от начала до конца по кругу, постепенно увеличивая скорость чтения; хоровое чтение; чтение предложений с изменением темпа чтения; чтение перевернутых слов.

2) формирование выразительного показателя чтения – выделение голосом наиболее важные по смыслу слова; чтение отрывков с изменением силу голоса; комбинация силы звучания голоса и темпа чтения; чтение предложений с разной интонацией; чтение слов с правильным ударением; выразительное чтение по абзацам.

В качестве методики направленной на формирование читательской активности через эмоциональное восприятие произведения использовался библиотерапевтический подход (И.З. Вельвовский, Л.С. Выготской, И.Е. Дядьковской, А. М. Миллер, Б. М. Тепло и др.). Сущность этого метода воздействия заключается в воздействии на внутренний мир человека разнообразием, богатством, силой средств книги. Он содержит в себе богатые средства воздействия на личность, обладает силой, длительностью, вызывает направленные эмоциональные впечатления от прочитанных произведений. Происходит рождение, развитие и закрепление читательского таланта, наблюдается повышение интереса к чтению и внимательное отношение к художественному слову [62].

Н. Л. Карпова, изучая библиотерапевтический подход, обращает внимание на ее «проективную функцию». Понятие «проективная функция книги» в библиотерапии означает возможность раскрытия себя, своей индивидуальности посредством использования образов и сюжетных линий специально подобранных художественных произведений. Происходит некий перенос образов и сюжетных

линий читаемого произведения на личностные черты с целью побуждения размышлений о себе, своей «Я-концепции», о взаимоотношениях с социумом [123].

Основываясь на проективной функции библиотерапевтического подхода, произведения выбирались по трем критериям:

- 1) книги, направленные на идентификацию себя с литературным героем;
- 2) эмоциональные книги, при чтении которых читатель «проживал» понравившиеся произведения, ощущая патетичность, экспансивность, чувствительность;
- 3) литературные произведения, в которых по сюжету герои попадали на страницы книг или читали интересные книги, говорили о важности чтения.

Библиотерапевтические произведения подбирались высокохудожественного уровня; по объему, стилю, жанру, языку они соответствовали возрасту ребенка; герои произведения были духовно близки читателю, а ситуации, описанные в книге, понятны и значимы; сведения, полученные из прочитанной книги, побуждали младшего школьника к чтению. Основная цель таких произведений – произвести впечатление на учащегося с нарушением зрения, тем самым активизировать читательскую деятельность.

Формирование читательской активности через эмоциональное восприятие произведения строилось по алгоритму:

- 1) для младшего школьного звена составлялся план чтения, в который входили литературные произведения по трем критериям, указанных выше. Список литературных произведений подбирался в зависимости от возраста ребенка, темперамента, эмоционального фона личности (Таблица 1).

Таблица 1

№	Автор литературного произведения	Название литературного произведения
1.	А. Машковский	«Книга». Рассказ.
2.	А. Волков	«Волшебник Изумрудного города»
3.	М. Энде	Бесконечная книга. Сказочная повесть
4.	Н. Носов	«Приключения Незнайки и его друзей»
5.	Т. Висландер, Ю. Висландер	«Мама Му читает»
6.	Б. Степанцев	«Вовка в тридцатом царстве»
7.	П. Трэверс	«Мэри Поппинс»
8.	А.Битов	«Сад»
9.	Л. Кэрролл	«Алиса в стране Чудес»
10.	Ф. Искандер	«Чик и Пушкин». Рассказы
11.	А. Толстой	«Приключения Буратино»
12.	Каверин	«Освещенные окна»
13.	Н.Носов	«Фантазеры»
14.	. С.Маршак	«В начале жизни». Повесть.
15.	В.Драгунский	«Денискины рассказы»
16.	Д. Дефо	«Робинзон Крузо»
17.	М. Бременер	Толя Трилли. Рассказ.

- 2) после прочтения книги необходимо было ее переосмыслить, написать свободное сочинение, составить презентацию-размышление, выразив свои чувства, ассоциации, которые вызвало в нем данное произведение. Эмоциональные

моменты произведения, наиболее понравившиеся во время чтения, учащиеся выписывали и раскрашивали их по степени важности и значимости для них самих. Цветовая схема соответствовала психологическому свойству оттенка.

Белый цвет – вызывает положительные ассоциации;

Красный цвет – захватывающие моменты, эмоциональный всплеск;

Зеленый – спокойствие, умиротворенность;

Желтый – вызывает радость, счастье, уверенность.

3) каждый учащийся проходил индивидуальную беседу с учителем, где: выделялись значимые моменты, касающиеся уровня понимания книги; происходила классификация положительных и отрицательных героев; составлялись словесные портреты понравившегося героя; соотносилась «личность ребенка» с героем произведения.

4) после прочтения произведений, по мотивам пережитых ощущений, младшие школьники сочиняли собственные сказки и писали сочинения по темам: «Книга в моей жизни», «Книга – мой лучший друг», «Читатель», «Чтение – лучшие учение».

Тем самым библиотерапевтический подход, используя проективную функцию, позволил ребенку с нарушением зрения почувствовать себя значимым, узнать «свой внутренний мир», а самое главное настроить коммуникативный диалог с книгой. Поэтому мотивационная составляющая библиотерапевтического подхода обладает огромным потенциалом, позволяя использовать направленную книгу в целях возрождения читательской активности, личностного роста читателя через эмоциональное воздействие книгой.

Контрольный эксперимент. Результаты исследования.

В процессе реализации методик В. А. Бородиной, упражнений Т. И. Кондрахиной по активизации навыка чтения и библиотерапевтического подхода через проективную функцию Н. Л. Карповой необходимо проверить сформированность читательской активности у детей с нарушением зрения через контрольный эксперимент.

Основными критериями читательской активности, как было отмечено ранее, относим: уровень развития навыка чтения, освоение текста литературного произведения (сила и глубина сопереживания героям, проецирование литературного произведения и др.), заинтересованность процессом чтения.

Поэтому целью контрольного эксперимента является определение эффективности использования вышеобозначенных методик для формирования читательской активности у детей с нарушением зрения.

К задачам исследования относим:

1) сопоставить анализ состояния навыка чтения у детей с нарушением зрения на начало и конец учебного года;

2) провести тестирование для определения сформированности у учащихся потребности к смысловому содержанию художественного слова, эмоциональному восприятию произведения и идентификацию «личности ребенка» во время чтения с литературным героем.

3) соотнести показатели читательской активности до момента обследования и после.

Контингент испытуемых. Экспериментальное исследование проводилось на базе государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Краснодарского края специальной (коррекционной) школы г. Краснодара № 91. Исследование проходило в естественных условиях учебно-воспитательного процесса детей младшего возраста. Возраст учащихся составил 9-11 лет, выборка – 30 детей начальной школы.

Методы исследования:

1) исследование состояния навыка чтения. Стандартизованная методика исследования навыка чтения А. Н. Корнева, О. А. Ишимовой (далее СМИНЧ).

2) исследование состояния понимания прочитанного и эмоционального восприятия художественного произведения. Тестирование «Книга – лучший проявитель души», разработанное И. И. Тихомировой.

Первый этап исследования. Сравнительный анализ состояния навыка чтения детей с нарушением зрения

Для оценки развития навыка чтения использовалась методика, предложенная А. Н. Корневым, О. А. Ишимовой (Приложение 1). Данная методика позволяет получить данные о таких параметрах навыка чтения, как скорость чтения, понимание прочитанного, способ чтения и правильность. Методика СМИНЧ осуществлялась через чтение рассказа «Как я ловил раков» в течение одной минуты. После прочтения текста проверялось понимание прочитанного посредством ответов на десять стандартных вопросов (Приложение 2). В каждом рассказе выделен обязательный фрагмент текста. Полученные данные о смысловом и техническом компоненте фиксировались в таблицах.

В итоге диагностики были получены следующие результаты (таблица 2).

Таблица 2

Сопоставительный анализ навыка чтения у учащихся 2-4 классов на начало и конец учебного года

№ п/п	Инициалы ученика	Пол м/ж	Скорость чтения		Понимание прочитанного	
			Начало уч.г	Конец уч. г	Начало уч.г	Конец уч. г.
2 класс						
1.	А.М.	ж	24	31	полное отсутствие	фрагментарное
2.	Г.А.	м	20	29	фрагментарное	полное
3.	К.В.	м	32	38	неполное	полное
4.	К.С.	ж	35	46	фрагментарное	полное
5.	П.А.	ж	34	40	неполное	полное
6.	П.В.	ж	30	36	неполное	полное
7.	П.С.	ж	11	19	фрагментарное	неполное
8.	С.И.	м	9	12	полное отсутствие	фрагментарное
9.	Т.М.	ж	29	34	неполное	полное
10.	Ш.А.	ж	45	48	неполное	полное
11.	Шт.А.	ж	29	36	фрагментарное	полное

12.	Шт.С.	м	20	30	фрагментарное	полное
13.	Я.Р	м	31	45	фрагментарное	полное
3 класс						
14.	Б.И.	м	52	56	неполное	полное
15.	Б.С.	ж	33	39	полное отсутствие	фрагментарное
16.	В.С.	ж	39	42	фрагментарное	полное
17.	Д.М.	ж	50	54	фрагментарное	полное
18.	З.Д.	м	55	61	неполное	полное
19.	К.А.	ж	48	57	фрагментарное	неполное
20.	К.Д.	ж	61	65	полное	полное
21.	П.Е.	ж	63	67	полное	полное
22.	Х.Л.	ж	55	61	фрагментарное	неполное
4 класс						
23.	А.Д.	м	60	73	фрагментарное	полное
24.	Б.Ф.	м	70	78	фрагментарное	полное
25.	В.А.	ж	80	89	полное	полное
26.	Е.Л.	ж	72	75	фрагментарное	неполное
27.	К.Л.	ж	83	91	полное	полное
28.	К.П.	м	78	86	полное	полное
29.	М.В.	м	74	82	неполное	полное
30	С.Р.	м	62	66	фрагментарное	неполное

Анализируя результаты в таблице, видно, что характеристики навыка чтения изменились по количественным и качественным показателям. При чтении детей превалирует полное осознанное понимание прочитанного, графемы воспринимаются полноценно, преобладает способ чтения целыми словами и чтение группами слов, скорость чтения увеличилась. В итоге, дети с нарушением зрения младшего школьного возраста стали проявлять интерес к чтению, анализировать и обсуждать прочитанное в классе, рекомендовать друг другу книги. Следовательно, подобранная методика развития навыка чтения адекватна и мотивирует на процесс чтения.

Второй этап исследования. Сравнительный анализ состояния понимания прочитанного произведения через эмоциональное восприятие

Учащимся 2-4 классов (30 чел.) в ходе индивидуальной беседы продемонстрирована модифицированная анкета, разработанной И.И. Тихомировой, в которой вопросы направлены на способность воспринимать литературное произведение читателем.

Таблица 3

Результаты тестирования «Книга – лучший проявитель души»

№	вопрос	Варианты ответов опрошенных учеников					
		1		2		3	
		До	после	до	после	до	после
1	Ты любишь читать книги?	20%	90 %	20%	10 %	60%	-
2	Что главное для тебя в художественной литературе?	20%	40 %	40%	30 %	40%	30 %
3	Когда ты читаешь рассказ, повесть или роман, обращаешь ли внимание на описание природы или лирические отступления?	10%	50 %	70%	50 %	20%	-

4	Испытывал ли ты когда-нибудь при чтении эмоциональное потрясение? Радость или грусть?	6,6%	70 %	35%	30 %	60%	-
5	Когда ты читаешь, видишь ли все происходящее мысленным взором, слышишь ли звуки внутренним слухом?	13,4	83,3 %	50%	13,4 %	36,6%	3,3 %
6	Какие персонажи тебя интересуют больше?	90%	60 %	-	Вариант ответа отсутствует в тесте	10%	40 %
7	Представляешь ли ты себя во время чтения на месте литературных героев, сопереживаешь ли им?	30%	86,7 %	43,3%	6,6%%	22,7%	6,6%
8	Интересен ли тебе внутренний мир персонажей, их мысли, чувства, тайные намерения?	6,6%	56,7 %	20%	43,3 %	73,4%	-
9	Вызывает ли у тебя книга желание помечтать, пофантазировать, сочинить самому?	46,6%	86,7 %	33,4%	10 %	20%	3,3 %
10	Возникает ли у тебя потребность перечитать понравившуюся тебе книгу?	20%	90 %	20%	10 %	60%	-
11	Задумываешься ли ты над смыслом прочитанного произведения?	30%	96,6%	30%	3,3 %	40%	-
12	Что ты ждешь от книги?	30%	50 %	23,3	33,3 %	53,3	16,7%
13.	Замечаешь ли ты при чтении выразительность языка, особенности стиля автора?	13,4	83,3 %	50%	13,4 %	36,6%	3,3 %

Вследствие анализа представленного теста, наблюдаем возможность учащихся со зрительным дефектом понимать и использовать свои эмоции через произведение, коммуницировать с автором, размышлять и проецировать написанное, находить важные моменты для саморефлексии и саморазвития. Смысловая и эмоциональная составляющая прочитанного помогает младшему школьнику реализоваться как читатель, как личность готовая самосовершенствоваться.

Таким образом, в ходе проведенного эксперимента, выделенные категории читательской активности через призму подобранных методик их развития, позволяют говорить о сформированной активной читательской деятельности. Используя метод наблюдения на протяжении всего эксперимента заметили, что учащиеся стали проявлять интерес, устойчивую потребность в чтении. Стали чаще посещать школьную библиотеку, приобретать книги в магазинах, беседовать о прочитанном с родителями и друзьями, рассказывать о прожитых переживаниях сверстникам.

Также для поддержания активной читательской деятельности в образовательном учреждении была создана «атмосфера чтения». Данное понятие включало соучастие всех звеньев учреждения, сотрудничество всего педагогического коллектива, направленное на развитие и поддержку читательской активности в чтении маленького школьника. В педагогической системе это выглядит так:

- 1) сотрудничество каждого педагога, вне зависимости от направления работы, по вопросам активизации чтения (использование средств на каждом уроке или в виде тематической недели);
- 2) развитие читательской активности, как в урочной, так и в неурочной деятельности;
- 3) активное библиотечное взаимодействие (учитель-ребенок-библиотекарь).

В качестве рекомендаций для дальнейшей работы по активизации читательской деятельности детей с нарушением зрения в образовательном учреждении предлагаем: разработать социально-педагогическую концепцию школы культуры чтения, в которой чтение является базой, инструментом и стимулом общего успешного развития ребенка; создать условия и предпосылки развития социального партнерства школы со всеми заинтересованными лицами и институтами в деле поддержки детского чтения; максимально использовать возможности педагогического дизайна в организации образовательного пространства школы для мотивации чтения школьников; продумать приемы и способы психолого-педагогического сопровождения чтения школьников, уделить максимальное внимание к детям с особыми нуждами; разработать систему поощрения педагогов, которые по мнению самих учащихся, успешно приобщают их к чтению; методику обучения чтению усилить компонентами эмоциональной окраски и привлекательности процессов чтения.

МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ В РАЗНОВОЗРАСТНОМ СПЕЦИАЛЬНОМ (КОРРЕКЦИОННОМ) КЛАССЕ

В статье 79 ФЗ «Об образовании в РФ», а также в пункте 24 ФГОС О у/о указывается, что образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – обучающиеся с ОВЗ) может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность. Вместе с тем, в санитарно-эпидемиологических требованиях к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ОВЗ (постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 10 июля 2015 г. № 26 “Об утверждении СанПиН 2.4.2.3286-15) совместное обучение учащихся с ОВЗ с их сверстниками, не нуждающихся в специальных

образовательных условиях, было предусмотрено лишь для обучающихся по первому варианту адаптированной основной общеобразовательной программы (далее – АООП).

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования обучающихся с ОВЗ (далее – ФГОС НОО ОВЗ) первый вариант АООП предназначен для тех обучающихся с ОВЗ, чей уровень интеллектуального развития соответствует или близок к возрастной норме. В соответствии с вышеуказанным СанПиН 2.4.2.3286-15 для обучающихся по другим вариантам АООП предусмотрено обучение в отдельных классах – т.е. дифференцированное обучение. К таким обучающимся относятся и дети с разной степенью умственной отсталости. В ситуации, когда небольшая численность обучающихся с умственной отсталостью не позволяет сформировать специальные (коррекционные) классы для детей одного возраста, представляется возможной организация разновозрастных специальных (коррекционных) классов.

В настоящее время организация разновозрастных классов предусмотрена для сельских малокомплектных школ. Согласно санитарно-эпидемиологическим требованиям к условиям и организации обучения и воспитания для школ и образовательных организаций (СанПиН 2.4.2.2821-10) в малокомплектных сельских общеобразовательных учреждениях допускается формирование классов-комплектов из обучающихся разного возраста одной ступени образования. Разновозрастное обучение рекомендуется в рамках разновозрастных ступеней обучения и для особой группы детей с ОВЗ – обучающихся с тяжелыми и множественными нарушениями развития (письмо Минобрнауки России «О введении ФГОС ОВЗ» от 11.03.2016 № ВК-452/07).

1.3. Научное обоснование организации разновозрастных классов основывается на дифференцированном подходе, в соответствии с которым учитываются типологические особенности обучающихся с умственной отсталостью при реализации как внешней (осуществление обучения детей с интеллектуальными нарушениями в коррекционном классе), так и внутренней (внутриклассной) дифференциации процесса их обучения. Известно, что в настоящее время лишь часть детей с легкой степенью умственной отсталости обучаются в специальных (коррекционных) школах и коррекционных классах общеобразовательных школ. Другие обучающиеся с легкой умственной отсталостью (они, по данным отдельных исследований, составляют большую часть детей из общего числа школьников, относящихся к этой нозологической группе) включены в обычные классы общеобразовательных школ [27]. Так как в сельских школах, где небольшая численность обучающихся, часто невозможно сформировать отдельный коррекционный класс из детей с умственной отсталостью одного возраста, их включают в классы со своими сверстниками без ограничений по здоровью. Учитывая, что совместное обучение детей, существенно различающихся по своим образовательным способностям и потребностям по двум значительно отличающимся образовательным программам, в современной педагогической практике оказывается проблематичным (с позиций олигофренопедагогики – недопустимым), представляется актуальным поиск альтернативных подходов к организации

школьного образования обучающихся с легкой умственной отсталостью. Одним из таких подходов может быть организация обучения детей с легкой степенью умственной отсталости в разновозрастном коррекционном классе.

В отечественной педагогике обучение детей разного возраста обозначается как «разновозрастное» или «межвозрастное», «разновозрастное разноуровневое» обучение (Г.С. Айкашев, Л.В. Байбородова, М.М. Батербиев, В.К. Дьяченко, Е.В. Киселева, Т.Н. Леонтьева, М.А. Мкртчян, Г.Ф. Суворова и др.). Ориентируясь на определение Л.В. Байбородовой [1], представляется возможным трактовать *разновозрастное обучение учащихся с легкой умственной отсталостью как совместную образовательную деятельность таких школьников разного возраста, направленную на решение как общих для этой категории обучающихся, так и частных коррекционно-образовательных, коррекционно-развивающих и коррекционно-воспитательных задач, в зависимости от возраста, специфики нарушений и особых образовательных потребностей.*

К условиям, predisposing к внедрению модели разновозрастного обучения учащихся с легкой степенью умственной отсталости, можно отнести следующие:

- обучающиеся с легкой степенью умственной отсталости (т. е. те обучающиеся, которым ПМПК рекомендован первый вариант АООП в соответствии с ФГОС О у/о) одного возраста могут существенно отличаться по показателям психического развития, уровню обучаемости, сформированности учебных знаний, умений и навыков⁴, потому возрастной фактор здесь не всегда определяет возможности и темп освоения содержания образовательной программы;

- содержание программ учебных предметов, предусмотренных в АООП для обучающихся с умственной отсталостью, построено на основе концентрического принципа, позволяющего выстроить изучение учебного материала учащимися разного возраста в совместном образовательном процессе;

- в специальном (коррекционном) разновозрастном классе, организованном для обучающихся с легкой умственной отсталостью, больше возможностей для реализации принципов дифференциации (учет общих типологических особенностей этой группы детей) и индивидуализации учебного процесса за счет средств и методов обучения, традиционно используемых в олигофренопедагогике, чем в условиях включения такого обучающегося в нормативный класс [75].

Вместе с тем следует отметить и риски, связанные с внедрением модели разновозрастного обучения учащихся с легкой умственной отсталостью:

- отсутствие нормативных документов, регламентирующих требования к организации разновозрастного обучения учащихся с умственной отсталостью;

- отсутствие подробно описанной технологии организации разновозрастного обучения учащихся с легкой степенью умственной отсталости, учитывающей высокую потребность этих обучающихся в постоянном

⁴ Следует учитывать, что многие обучающиеся с легкой умственной отсталостью направляются в ПМПК не раньше третьего года обучения в начальной школе, т.е. с вторичной педагогической запущенностью.

руководстве и контроле деятельности при низком уровне их способности к самостоятельной работе, а также трудности реализации образовательного процесса на основе выстраивания межпредметных связей из-за слабой способности обучающихся с умственной отсталостью к обобщению;

- недостаточный уровень профессиональной компетентности учителей муниципальных общеобразовательных школ в вопросах обучения детей с интеллектуальными нарушениями;
- трудности, которые могут возникнуть у психолого-педагогического консилиума школы (далее – ППк) в определении противопоказаний для включения обучающегося с умственной отсталостью в разновозрастной специальный (коррекционный) класс.

Представляется важным подчеркнуть, что существующая технология разновозрастного обучения учащихся в малокомплектной сельской школе требует существенной содержательной адаптации для ее использования при организации обучения детей с интеллектуальными нарушениями. Прежде всего, должны учитываться клиничко-психологические особенности и, соответственно, особые образовательные потребности этой группы обучающихся.

В качестве основных принципов организации разновозрастного обучения учащихся с легкой степенью умственной отсталостью выделяются следующие [75]:

1 Разновозрастное обучение учащихся с умственной отсталостью должно строиться на основе положений современной олигофренопедагогики и ориентироваться на достижение образовательных результатов, предусмотренных ФГОС О у/о.

2 При организации разновозрастного обучения учащихся с легкой умственной отсталостью должна обеспечиваться вариативность и гибкость содержательного и процессуального компонентов используемой образовательной технологии.

3 В образовательном процессе должны быть созданы возможности для индивидуализации процесса обучения не только за счет отбора его содержания, но и средств, методов, а также форм обучения, что позволит реализовать индивидуальный алгоритм освоения учебного материала каждым учеником.

4 Организация обучения в разновозрастном коррекционном классе должна преимущественно осуществляться на основе принципа однопредметного и однотемного обучения.

5 Процесс обучения на каждом учебном предмете в разновозрастном классе должен выстраиваться на основе интегрированного календарно-тематического планирования (далее – КТП).

6 При проектировании уроков должны планироваться учебные ситуации, направленные на поэтапное формирование у обучающихся разного возраста системы базовых учебных действий (далее – БУД), в том числе постепенное формирование тех коммуникативных БУД, которые связаны с готовностью обучающихся к взаимодействию и взаимопомощи в ходе обучения.

7 Большое значение имеет выбор наиболее целесообразной структуры урока, определяемой с учетом интегрированного КТП и индивидуальных учебных планов, а также психолого-педагогических особенностей обучающихся разновозрастного класса. В частности, при планировании урока представляется значимым рациональное (исходя из особенностей обучающихся) чередование самостоятельной работы учащихся с работой под руководством учителя.

8 Для успешной организации самостоятельной учебной деятельности обучающихся с легкой умственной отсталостью в условиях разновозрастного класса необходимо целенаправленно формировать у них регулятивные БУД, для чего необходимо подготовить к уроку образцы выполнения соответствующих заданий, ответы к упражнениям и заданиям и др.

9 При объединении обучающихся в разновозрастной класс оптимальным является включение в него обучающихся одной возрастной группы (например, только учащихся младшего школьного возраста или только учащихся подросткового возраста) или (как допустимый, но не рекомендуемый вариант) близких разновозрастных групп (например, младших школьников и младших подростков). Рассмотрение вопроса о включении в разновозрастной класс школьников, относящихся к разным возрастным группам, допустимо лишь при отсутствии у них противопоказаний, связанных с проблемными поведенческими и психофизическими особенностями⁵, а также с полом обучающихся.

10 Совместная образовательная деятельность обучающихся в разновозрастном классе обеспечивается за счет интеграции их программ.

В настоящее время в Краснодарском крае уже есть успешный опыт обучения учащихся с умственной отсталостью в разновозрастных специальных (коррекционных) классах [133]. Имеющееся описание этого опыта позволяет выделить некоторые особенности планирования и организации образовательного процесса в таком классе.

При составлении АООП для обучающихся с легкой умственной отсталостью в ее организационном разделе рекомендуется кратко описать специальные условия организации обучения таких детей в разновозрастном специальном (коррекционном) классе.

Планирование образовательного процесса в разновозрастных специальных (коррекционных) классах начинается с составления расписания учебных занятий. При планировании учебных занятий важно предусмотреть соответствие учебных предметов в учебном плане обучающихся разных классов. Так, в учебном плане для VI класса предусмотрен учебный предмет «География», а в V классе этого учебного предмета нет. Следовательно, в расписании должно быть отражено, что, когда обучающиеся по программе VI класса изучают учебный предмет «География», обучающиеся по программе V класса в это время осваивают учебный предмет «Природоведение». В таком случае выбор формы обуче-

⁵ Такие особенности поведения и психофизического развития, представлены в приказе Министерства здравоохранения Российской Федерации от 30.06.2016 г. № 436н «Об утверждении перечня заболеваний, наличие которых дает право на обучение по основным общеобразовательным программам на дому».

ния (совместно или в отдельно в группах) будет определяться с учетом особенностей обучающихся, потребности их в постоянном педагогическом руководстве.

При составлении рабочих программ учебных предметов следует учитывать, что они могут охватывать весь период реализации программы (например, с I – IV класс). Соответственно каждая рабочая программа учебного предмета для обучающихся I – IV классов включает четыре варианта КТП. Построение содержания программ учебных предметов по концентрическому принципу позволяет определить последовательность тем и спланировать, там, где это возможно, совместное изучение обучающимися близкого по содержанию учебного материала. Опыт организации разновозрастного обучения показывает, что согласовать КТП возможно по таким учебным предметам, как «Математика», «Русский язык», «Изобразительное искусство», «Музыка» и «Физическая культура». По учебным предметам «География», «Истории отечества», «Биология» – это сделать затруднительно в связи с тем, что они предусматривают каждый год изучение новых тем.

Ниже представлен примерный алгоритм составления интегрированного календарно-тематического планирования.

1 На первом этапе изучаются образовательные программы по каждому классу, из которых объединяются обучающиеся в разновозрастной коррекционный класс.

2 Соотносится количество часов в индивидуальных учебных планах с количеством часов АООП.

3 Анализируется количество часов, регламентируемых в примерных рабочих программах учебных предметов АООП для прохождения основных тем.

4 Определяются темы, логично связанные между собой и содержательно соответствующие учебному материалу рабочей программы учебного предмета.

5 Выделяются общие темы рабочих программ каждого класса по учебному предмету для их совместного изучения обучающимися в условиях разновозрастного класса с использованием технологии внутренней дифференциации процесса обучения.

6 Составляется календарно-тематический план для разновозрастного коррекционного класса.

При составлении поурочного планирования для разновозрастного класса в таблице можно выделить две колонки (например, для обучающихся по программе V класса и для обучающихся по программе VI класса), в которых представляются задания и формы работы, использующиеся в совместной и отдельной деятельности учащихся на уроке. При подготовке к уроку в разновозрастном коррекционном классе учитель составляет план-конспект учебного занятия, в котором интегрируется учебный материал рабочих программ разных классов учебного предмета таким образом, чтобы на одном уроке учащиеся с легкой степенью умственной отсталости разного возраста изучали близкую по содержанию тему, но на таком уровне усвоения, который был бы доступен каждому ученику.

Оценивание результатов образовательной деятельности обучающихся разновозрастного класса фиксируется в отдельных журналах для обучающихся каждой возрастной группы.

Можно отметить некоторые особенности проведения урока в разновозрастном коррекционном классе. Так, уроки математики в разновозрастном коррекционном классе (для обучающихся по программам V и VI классов) могут начинаться с устного счета, предусматривающего задания, доступные обучающимся по программам как пятого, так и шестого классов. На уроках рекомендуется использовать много универсальных заданий, которые позволяют развивать познавательный интерес у детей, настроить их на работу на уроке. Планирование урока зависит от его темы. Например, в то время, когда обучающиеся по программе V класса для закрепления изученной темы «Сложение и вычитание чисел в пределах 1000» самостоятельно выполняют задания по карточкам, шестиклассникам объясняется новая тема «Обыкновенные дроби». В течение урока может происходить чередование видов деятельности детей разных возрастных групп.

Следует учитывать, что на первом этапе часто возникают трудности в организации самостоятельной деятельности обучающихся с умственной отсталостью на уроке. Формированию умений самостоятельной деятельности у этих обучающихся может способствовать подробная и доступная (прежде всего наглядная) алгоритмизация действий обучающихся при выполнении заданий.

При организации обучения учащихся разного возраста в одном классе важно учитывать уровень обучаемости каждого ученика в соответствии с классификацией, разработанной В.В. Воронковой [99]. Уровень развития детей с легкой степенью умственной отсталости одного возраста может существенно отличаться и требует дифференцированного подхода к организации их обучения.

В зависимости от соответствия содержания изучаемых тем разных программ учитель может одновременно работать со всеми обучающимися класса или поочередно выстраивать совместную деятельность с детьми разных возрастных групп. При изучении сложно усваиваемой темы обучение может проходить на индивидуальных занятиях, которые в такой ситуации являются альтернативой обучения в разновозрастном классе.

Для формирования и закрепления учебных действий может использоваться различный дидактический материал, подбирающийся индивидуально для каждого учащегося. Самостоятельная работа обучающихся разновозрастного коррекционного класса должна планироваться с учетом возраста и уровня обучаемости [147].

Продолжительность занятий, продолжительность перемен между уроками и коррекционно-развивающими занятиями и внеурочной деятельностью определяется в соответствии с санитарно-эпидемиологическими требованиями *СанПиН 2.4.2.3286-15*.

Организация обучения учащихся с умственной отсталостью в разновозрастных специальных (коррекционных) классах предусматривает:

1. Разработку локальных актов, регламентирующих правила приема обучающихся; режим и формы занятий; периодичность и порядок осуществления текущего контроля успеваемости, а также промежуточной аттестации; порядок и основания перевода, отчисления и восстановления обучающихся; порядок оформления возникновения, приостановления и прекращения отношений между образовательной организацией и родителями (законными представителями) несовершеннолетних в части образования обучающихся с умственной отсталостью, получающих образование в условиях разновозрастного специального (коррекционного) класса.

Перечень локальных актов, регламентирующих деятельность образовательной организации в части обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ, в том числе обучающихся с умственной отсталостью, может включать:

- положение о разновозрастном специальном (коррекционном) классе для обучающихся с умственной отсталостью;

- положение о ППк, приказ о создании и составе ППк на начало нового учебного года, должностные обязанности членов ППк и др. (перечисленные документы разрабатываются в случае их отсутствия в образовательной организации);

- положение об организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ (в том числе обучающихся разновозрастного специального (коррекционного) класса), в т.ч. через договор взаимодействия с ППМС-центром (договор о сотрудничестве) и/или с ресурсными центрами – государственными образовательными учреждениями, лечебно-профилактическими учреждениями, учреждениями здравоохранения, учреждениями социального обслуживания и др.;

- договоры с родителями (законными представителями) обучающихся с умственной отсталостью (в содержании договоров должны быть указаны условия обучения их ребенка в разновозрастном специальном (коррекционном) классе);

- положения о разработке и утверждении адаптированных основных образовательных программ, индивидуальных планов (разрабатывается в случае отсутствия этих документов в образовательной организации);

- приказ об утверждении списка учебников и учебных пособий, используемых в образовательном процессе при обучении учащихся с умственной отсталостью, перечень УМК (разрабатывается в случае отсутствия этого документа в образовательной организации);

- приказ о внесении изменений в должностные инструкции учителей и заместителя директора по УВР, курирующего реализацию АООП; педагога-психолога, учителя-логопеда, социального педагога, педагога дополнительного образования, работающих с обучающимися разновозрастного специального (коррекционного) класса;

– приказ о проведении расчетов и механизмов формирования расходов, необходимых для реализации АООП для обучающихся разновозрастных специальных (коррекционных) классов (согласованный с учителем).

2. Основанием для осуществления обучения учащегося по АООП для обучающихся с легкой умственной отсталостью в разновозрастном специальном (коррекционном) классе является заключение психолого-медико-педагогической комиссии. Рекомендовать включение такого обучающегося в состав разновозрастного специального (коррекционного) класса может действующий в образовательной организации ППк с учетом возраста, особенностей психического развития и отсутствием противопоказаний в связи со стойкими нарушениями поведения.

3. Обучение ученика с умственно отсталостью в разновозрастном специальном (коррекционном) классе может осуществляться по общему для его возрастной группы (класса) или по индивидуальному учебному плану.

4. При осуществлении образовательного процесса в разновозрастном специальном (коррекционном) классе возможно индивидуальное педагогическое сопровождение обучающегося с участием тьютора.

5. Реализация АООП для обучающихся с умственной отсталостью в условиях разновозрастного специального (коррекционного) класса должна обеспечиваться программными, учебными и дидактическими материалами.

6. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся разновозрастного класса должно осуществляться с участием педагога-психолога, учителя-дефектолога и учителя-логопеда. Эти специалисты должны работать в тесном контакте с учителем разновозрастного коррекционного класса, оказывать ему консультативно-методическую помощь и отслеживать динамику развития обучающихся. Для оценки динамики развития обучающихся можно использовать модель комплексной диагностики сформированности БУД [74].

7. Успешность обучения учащихся с умственной отсталостью в разновозрастном классе зависит от уровня профессиональной подготовки педагогов в области обучения и воспитания этой категории детей. В связи с этим для педагогической деятельности в таком классе следует привлекать учителей, имеющих высшее или среднее специальное (дефектологическое) образование или профессиональную переподготовку по направлению «Олигофренопедагогика», прошедших также курсы повышения квалификации по осуществлению обучения детей с умственной отсталостью в условиях разновозрастного специального (коррекционного) класса.

Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся разновозрастного специального (коррекционного) класса осуществляется в образовательной организации ПП(к).

Основными направлениями психолого-педагогического сопровождения обучающихся разновозрастного специального (коррекционного) класса являются:

– осуществление психолого-педагогического обследования обучающихся с целью определения готовности к получению образования в условиях

разновозрастного специального (коррекционного) класса и отсутствия противопоказаний;

- уточнение особых образовательных потребностей и специальных условий для получения образования и коррекции развития обучающихся;

- проведение предварительной работы с обучающимися, родителями (законными представителями), педагогами образовательной организации, направленную на подготовку к обучению в условиях разновозрастного специального (коррекционного) класса;

- обеспечение взаимодействия и координации усилий всех лиц, включенных в систему помощи обучающимся с умственной отсталостью и организацию для них адаптированного образовательного пространства;

- разработка совместно с учителями разновозрастных специальных (коррекционных) классов индивидуальных учебных планов для обучающихся;

- отслеживание эффективности образования и осуществление комплексной оценки образовательных результатов обучающихся с умственной отсталостью в соответствии с АООП, рекомендованной ПМПК.

На каждого обучающегося разновозрастного специального (коррекционного) класса разрабатывается программа индивидуального сопровождения.

Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с умственной отсталостью в условиях образовательной организации осуществляют педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог, учитель, воспитатель, социальный педагог, а также тьютор (при наличии показаний для индивидуального сопровождения).

В случае отсутствия в образовательной организации специалистов психолого-педагогического сопровождения и невозможности введения в штатное расписание ставок специалистов квалифицированная психолого-педагогическая поддержка может на основе договорных обязательств оказываться:

- государственным образовательным учреждением, являющимся ресурсным центром по сопровождению инклюзивного образования;

- муниципальным центром диагностики и консультирования;

- центром психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи;

- психолого-медико-педагогической комиссией.

При организации обучения и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с умственной отсталостью, получающих образование в разновозрастном специальном (коррекционном) классе, администрация и педагоги школы несут ответственность за жизнь, здоровье, а также создание благоприятной среды для развития каждого ребенка, реализацию его конституционного права на получение качественного бесплатного образования.

В процессе психолого-педагогического сопровождения обучающихся с умственной отсталостью, получающих образование в разновозрастном специальном (коррекционном) классе, педагогами ведётся «дневник наблюдения» за каждым обучающимся с целью отображения динамики его развития.

ТРУДОВОЕ ОБУЧЕНИЕ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ: ВЧЕРА, СЕГОДНЯ, ЗАВТРА

Воспитание и обучение умственно отсталых детей и их профессионально-трудовая подготовка в нашей стране имеет свою историю. Взгляды отечественных дефектологов до 1917 года на коррекцию недостатков развития умственно отсталых детей изначально складывались под влиянием научных работ И.М. Сеченова [124], А.А. Ухтомского [138, 139], И.П. Павлова [103], В.М. Бехтерева [54] в области физиологии высшей нервной деятельности. В то же время многим из них не были чужды идеи западноевропейских дефектологов. При этом заимствовались не только дидактические рекомендации по воспитанию и обучению умственно отсталых детей, но нередко и общие принципиальные, методологические положения, касающиеся спонтанного процесса раскрытия изначально присущих, т.е. врождённых ребёнку психических качеств. Особенно ярко этот подход проявился в 20-е годы, когда умственное развитие детей пытались определять с помощью тестологических методик.

Но для отечественного направления олигофренопедагогики уже в то время было характерно пристальное внимание к проблеме трудового обучения умственно отсталых детей. Связано это не только с чисто утилитарными (узкопрактическими) соображениями, но и с бесспорным признанием огромной воспитательной значимостью труда. Признание воспитательной значимости труда в работе с умственно отсталыми детьми дефектологами разных стран и различных направлений явилось той общей прогрессивной составляющей в олигофренопедагогике, которая в корне отличала её от рутинной и муштры в обычной школе.

В 80-х годах 19 века отмена реформ 60-х годов в области просвещения привела к преобразованию военных прогимназий в военные начальные училища и помощь малоспособным детям перестала оказываться на государственном уровне.

В последней четверти 19 века воспитанию и обучению умственно отсталых стали уделять многие врачи, педагоги, общественные деятели. Так И.В. Маляревским и Е.Х. Маляревской в 1882 году в Петербурге было открыто учреждение «Врачебно-воспитательное учреждение доктора И.В. Маляревского» для детей с различными отклонениями в развитии и умственно отсталых в том числе. Основное место в работе медиков и педагогов с детьми отводилось физическому, в частности сельскохозяйственному, труду. Группы для занятий комплектовались с учётом физической подготовки учащихся, степени интеллектуального нарушения, утомляемости и других особенностей. Большое значение придавалось урокам ручного труда. В летнее время труд воспитанников был организован в деревне (д. Сумская Ново-Ладожского уезда), где дети занимались садоводством, огородничеством, рыболовством. В самом начале 20 века в учреждении имелись пчельник и квасной завод, на которых трудились воспитанники.

Опыт заведения Маляревских и его структура использовались в дальнейшем при организации аналогичных учреждений.

Значимым событием конца 19 века в России относительно воспитания и обучения слабоумных стал Второй съезд русских деятелей по техническому и профессиональному образованию (28 декабря 1895 – 5 января 1896 по ст.стилю, Петербург). В рамках съезда была организована работа XII секции по вопросам обучения слепых и в её структуре подсекции по вопросам образования глухих и слабоумных. Инициатором организации подсекции была М.П. Лебедева.

Руководителем подсекции являлся Г.И. Россолимо. В работе секции приняли участие психиатры и невропатологи (А.Я. Кожевников, С.С. Корсаков, Я.А. Боткин, В.П. Сербский и др.). На заседаниях подсекции планировалось обсудить ряд проблем профессионального и технического обучения слабоумных: потребности в специальных учебно-воспитательных заведениях для профессионального и технического обучения детей; анализ зарубежного опыта деятельности таких учреждений; необходимость разработки нового типа заведения применительно к условиям России; организация учебно-воспитательных заведений для профессионального и технического обучения отсталых в умственном отношении применительно к условиям нашей страны и ряд других очень важных вопросов.

Но в ходе работы подсекции участники изменили программу обсуждаемых вопросов, т.е. отошли от проблем профессионально-технического обучения. Это было связано с тем, что главными вопросами для медиков и педагогов были положение слабоумных в России и организация для них общественной помощи. В конце 19 века помощь слабоумным в нашей стране оказывалась в четырёх частных заведениях. Поэтому одна часть докладов выступающих была посвящена описанию того, что делается для слабоумных за границей, а другая – положение слабоумных в России. Участники подсекции внесли принципиальные организационно-методические положения по исправлению положения слабоумных в России. В обращении к участникам съезда Г.И. Россолимо [53] обозначил ряд задач в число которых входила выработка врачебно-воспитательных приемов с целью которых было доведение слабоумного ребенка до возможно высокого развития его личности и развитие работоспособности. Под работоспособностью он подразумевал в первую очередь физическую, а не умственную ее составляющую.

Работа подсекции была завершена принятием постановления третий пункт которого гласил: «специальные врачебно-воспитательные учреждения должны преследовать цели в интересах здоровья, умственного, психического и нравственного развития и обучения ремеслам и сельскохозяйственному труду детей, отсталых в умственном и нравственном отношении».

История частных приютов и школ для слабоумных в нашей стране связана с именем Е.К. Грачевой. Ею были разработаны первые руководства по работе с глубоко отсталыми детьми. В учебном плане школы Е.К. Грачевой наряду с другими предметами были и такие как «Сведения по растениеводству» и «Ремесленное обучение».

В системе работы с глубоко отсталыми и эпилептиками в приюте особое место было отведено трудовому воспитанию и обучению. Грачева Е.К. считала, что среди общеобразовательных и других занятий, занятия по трудовому обучению и воспитанию должны занимать ведущее место. Она была твердо убеждена

в особой пользе трудовой деятельности для создания благоприятных условий развития и приобщения детей с глубокими аномалиями к полезной жизни в обществе.

Следует отметить стремление выдающегося педагога к тому, чтобы труд детей как можно раньше стал трудом производительным (с видимым ребенком результатом). По своему характеру труд воспитанников приюта был достаточно разнообразным: работа по дому, на дворе; в огороде. Воспитанники, имеющие менее выраженные нарушения работали в мастерских (щеточная, переплетная, столярная, швейная). Продолжительность работы постепенно увеличивалась с 1-2 часов в день до 6-7 часов с перерывами.

Е.К. Грачева [54] лучшими способами воспитания трудолюбия и стимула трудиться считала похвалу за каждое усилие воспитанника и оплату детского труда.

К успехам трудового обучения в приюте Е.К. Грачевой можно отнести экспонирование продукции мастерских на выставках и получение высокой оценки деятельности. Так в 1899 году на ремесленной выставке в Петербурге работы воспитанников приюта были отмечены почетными грамотами. На международной выставке «Детский мир» в 1903 году приют получил высшую награду, а Е.К. Грачева -золотую медаль. В 1904 году на международной гигиенической выставке в Париже работы воспитанников приюта были отмечены почетными дипломами.

Значительное место в истории отечественной олигофренопедагогики занимает частное врачебно-воспитательное заведение «Санаторий-школа для дефективных детей доктора В.П. Кащенко. Это учреждение было открыто в Москве в 1908 году. Основным методом, обеспечивающим активность учащихся в процессе усвоения знаний, развитии способностей, коррекции личности в школе-санатории были занятия ручным трудом. Ручной труд рассматривался В.П. Кащенко[19] как метод усвоения и закрепления знаний, как эффективное средство развития личности. Урокам ручного труда ежедневно отводилось два часа в старших группах и около трех часов- в младших. Ручной труд был достаточно разнообразным. Он включал «столярный, токарный, работы лобзиком, выжигание по дереву, выдавливание по металлу, фотография, корзиночный, картонажный и папочный, переплет, плетение из ниток, проволоки, веревок, обжигание изделий из глины, художественная отделка сделанных детьми Вещей, рукоделие и т.п.». В летнее время обязательным было введение в занятия работ на огороде и в саду.

С целью физического развития детей организовывались подвижные игры, занятия спортом. Общему развитию детей и формированию трудовых навыков способствовала и забота о животных: в санатории жили белки, кролики, морские свинки рыбки, птицы, за которыми ухаживали дети, был даже декоративный муравейник.

На уроках математики, русского языка, истории, географии. естествознания и др. значительное место отводилось ручной работе. Дети взвешивали, измеряли, зарисовывали, Составляли таблицы, чертежи, коллекции, делали модели из глины и других материалов. Посредством такой работы дети соприкасались с

различными сторонами изучаемого. Изучаемое постепенно становилось их собственным «переживанием», неотъемлемой частью их личности.

В ряде работ В.П. Кащенко [64] подробно освещена разработанная методика обучения ручному труду и методические подходы к использованию ручного труда в целях усвоения знаний. В работах самого В.П. Кащенко и сотрудников Санатория-школы подчеркивается необходимость начинать обучение ручному труду с формирования у детей интереса к результатам труда, к продукту труда. Первыми продуктами детского труда были игрушки и бытовые предметы. Интерес к труду вызывался посредством демонстрации детям качественно выполненного образца (вещи) и беседы о ее практическом назначении. Вызванное желание иметь такую вещь приводило к стремлению ее изготовить.

В отличие от частных приютов и медико-педагогических заведений основными учреждениями для детей с легкими формами умственной отсталости стали вспомогательные классы и школы. Первый вспомогательный класс был открыт при Третьем Ольгинско-Пятницком женском начальном училище в октябре 1908 года. Его руководителем была М.П. Постовская [114], а попечительницей Е.С. Петухова. Первая вспомогательная школа была открыта в 1910 году. В учебный план московских вспомогательных школ в обязательном порядке был введен ручной труд.

Глубокое и всестороннее и всестороннее обсуждение вопросов, касающихся обучения и воспитания умственно отсталых детей состоялось на заседании IV секции Первого Всероссийского съезда по вопросам народного образования (13 декабря 1913 года - 3 января 1914 года, Петербург). Перед съездом стояли задачи, заключающиеся в определении типов начальных школ России, их учебных планов и программ, разработке методов преподавания и определения путей подготовки учителей начальных классов. Инициатором создания «врачебно-педагогической секции» являлся Г.Я. Трошин.

В сообщениях учителей М.П. Постовской (Москва), Е.А. Мальцевой (Вологда), П. Оболенской -Засухиной (Пермская губерния) был представлен опыт работы первых в России вспомогательных школ. В совместном докладе С. Унковской и Г.Я. Трошина была освещена методика проведения занятий во вспомогательной школе. К моменту проведения съезда вспомогательные школы и классы функционировали в ряде городов страны и в том числе в Екатеринодаре.

В 9-ом пункте принятой съездом резолюции за ручным трудом был закреплен статус метода воспитания и рекомендовано его использование в усиленном размере.

Таким образом, к 1917 году в России имелось несколько классов школ и приютов для умственно отсталых, в которых обучалось, воспитывалось и призревалось не более 2000 детей.

На Первом Всероссийском съезде деботелей по охране детства (февраль 1919 г.) А.И. Елизарова в своем выступлении подчеркнула: «Воспитание в наших детских домах ставится на трудовом начале. Штат наемного персонала сокращается до минимума. В идеале- полное самообслуживание детей, домоводство без

наемной прислуги». А.Н.Граборов, говоря о государственной помощи аномальным детям, настаивал на том, что эта помощь должна иметь в виду их подготовку к трудовой жизни. Принципам трудового воспитания умственно отсталых детей был посвящен его доклад на Первом Всероссийском съезде деятелей по борьбе с детской дефективностью, беспризорностью и преступностью (24 июня-2 июля 1920г., Москва).

В этих докладах А.Н. Граборовым были отражены идеи, которые в дальнейшем получили развитие в его книге «Вспомогательная школа» (1923, 1925) и других работах.

Выдающийся олигофренопедагог считал, что Декрет о всеобщем обучении должен распространяться и на умственно отсталых детей и что вспомогательная школа должна отвечать всем принципам единой трудовой школы. На первое место в работе с умственно отсталыми детьми А.Н. Граборов ставил развитие воли, пробуждение интеллекта, выработку самоконтроля; вовлечение в образовательную деятельность, требующую затраты определенных мышечных усилий.

В то же время М.П. Постовская выступила против введения профессионального обучения во вспомогательных школах. Она считала, труд в школе должен быть только ручным. Не отрицая в целом важности труда для умственно отсталых детей, М.П. Постовская для окончивших вспомогательную школу рекомендовала создавать ремесленные школы.

Рабинович С.Я., выступая с докладом о детских домах, для умственно отсталых рекомендовала создавать кроме дошкольных и школьных еще и профессиональные детские дома

Выступая на Втором съезде социально-правовой охраны несовершеннолетних (СПОН) в 1924 году Л.С. Выготским [34] были определены ближайшие практические задачи специальной школы: установление тесного контакта специальных школ с массовыми, переход от ремесленно кустарных форм труда к его высшим формам, обеспечивающим, обеспечивающим общий фундамент политехнических знаний и связь с жизнью.

После съезда во вспомогательных школах стало больше уделяться внимания трудовому воспитанию, которое, главным образом, осуществлялось в форме привлечения школьников к труду по самообслуживанию. Учебные мастерские для проведения профессиональной подготовки, как правило, создавались только во вспомогательных школах-интернатах. В обычных вспомогательных школах трудовое обучение ограничивалось ручным трудом.

На Первой Всероссийской конференции вспомогательных школ (1929г.) докладчики А.В. Занков, А.С. Грибоедов, А.Р. Граборов, Д.И. Азбукин [102] и др. указали на необходимость создавать над вспомогательной школой профессиональную надстройку с целью улучшения трудовой подготовки учащихся.

Особо значимым событием в жизни вспомогательной школы в 30-е годы 20 века стало принятие коллегией Наркомпроса (июнь 1931 г.) решения о введении всеобщего обязательного обучения дефективных детей. Всеобщее обязательное обучение умственно отсталых детей в возрасте 8-15 лет, согласно утвержденному плану, должно было быть введено с октября 1933 года. Этим же решением

вспомогательная школа преобразовывалась во вспомогательную фабрично-заводскую семилетку (АЗС) из школы-пятилетки. В дальнейшем была уточнена структура новой вспомогательной школы. В основу учебного плана вспомогательной школы был положен учебный план массовой школы. Этот план содержал два концентрира. Первый концентр был рассчитан на пять лет. В это время рекомендовалось проработать программу 1 ступени (4-летней) массовой школы. Вторым на (6-7 годы обучения) должен был обеспечить подготовку умственно отсталых школьников к поступлению в (ФЗС). Программа второго концентрира включала значительный объем знаний алгебры, физики, химии, тригонометрии. Задачей вспомогательной ФЗС являлось политехническое воспитание учащихся. А профессиональная подготовка учащихся вспомогательной школы была смещена в обычную систему профессиональных училищ. Целью данных нововведений являлось поднятие образовательного уровня вспомогательной школы.

Начиная с 1931 года у ряда дефектологов (И.И. Данюшевский [43], М.Ф. Гнездилов [37], А.С. Грибоедов [54] и др.) возникла вполне обоснованная тревога за судьбу вспомогательной школы. С 1931 по 1936 год вспомогательная школа утрачивала свою специфику. в это время своеобразно решались вопросы политехнического воспитания и трудового обучения школьников. Утверждение комплексных программ для вспомогательных школ (1927г.), которые были рассчитаны на пятилетний срок обучения, содержание трудового обучения было органически слито с основными комплексными темами. Это были элементы политехнического образования (знакомство с простейшими инструментами и орудиями труда, экскурсии на промышленные и сельскохозяйственные предприятия). Прорабатывая программы, школьники приобретали простейшие трудовые навыки в учебных мастерских по столярному, слесарному, картонажно-переплетному и швейному делу. Специальная программа трудового обучения отсутствовала, узкая профессионализация отвергалась. Такая система политехнического обучения умственно отсталых поддерживалась не всеми дефектологами. Они считали, что эта система недостаточно связана с производством и носит сугубо познавательный характер.

Например, Гнездилов М.Ф. [37] предлагал объединять учащихся в артели или бригады и привлекать к общественно полезному производительному труду непосредственно на производстве. Он рекомендовал вспомогательным школам заключать договоры с производствами, с колхозами, которые содействовали бы «врастанию» вспомогательной школы в производство.

Разработанные в связи с реорганизацией (1931г.) вспомогательных школ в ФЗС в новых учебных планах и программах трудовое обучение было представлено специальным предметом «труд». Это была программа широкого политехнического образования. Ее целью являлось вооружение учащихся сведениями об основах важнейших производств, о свойствах материалов и способах их обработки. С точки зрения этих задач программа была хорошо разработана. В ней предусматривалось формирование у учащихся умений обращаться с инструментами, планировать работу, воспитывать интерес к технике. Она в полной мере

соответствовала особенностям учащихся с достаточно высокими способностями, которых в тот период во вспомогательных школах было большинство.

После постановления ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 года «О педологических извращениях в системе наркомпросов» Наркомпрос РСФСР (11 сентября 1936г.) издал приказ «О практических мероприятиях по улучшению учебной и воспитательной работы в специальных школах для детей умственно отсталых и трудно-воспитуемых» в котором дал негативную оценку отношению органов народного образования к специальным школам и, в частности, недостаточному уделению внимания трудовому обучению в них.

В данном приказе были намечены мероприятия по устранению отмеченных недостатков и улучшению учебно-воспитательной работы. Приказом был установлен семилетний срок обучения, работа по особым учебным планам и программам. А также подчеркнуто, что наряду с решением общих задач советской школы, вспомогательная школа должна решать специальные задачи (исправление дефектов развития ребенка, укрепление здоровья детей путем лечебно-педагогических мероприятий, обучение детей профессии). В приказе были отражены мероприятия по улучшению трудовой подготовки учащихся и их физического воспитания.

В учебном плане и программах для вспомогательной школы датированных 1938 годом более рационально были решены вопросы сочетания общеобразовательной и профессионально-трудовой подготовки учащихся.

Целью нового учебного плана и программы являлось дать учащимся общепрофессиональную подготовку в объеме четырехлетней начальной школы в течение семи лет. По всем предметам для вспомогательных школ были изданы учебники.

Очередные изменения в учебный план и программы вспомогательной школы были внесены в 1940/ 1941 учебном году. Этим учебным планом было предусмотрено ранее начало профессионально-трудового обучения (начиная с третьего класса). Это объясняется тем, что во вспомогательную школу стали поступать дети после обязательного, в соответствии с правилами комплектования, 2-3-летнего пребывания в массовой школе, т.е. в более старшем возрасте.

Ранняя профессионализация учащихся вспомогательной школы не дала желаемых результатов, так как учащиеся не были подготовлены к освоению трудовой специальности ни физически, ни психологически. Поэтому начиная с 1943/1944 учебного года профессионально-трудовая подготовка умственно отсталых учащихся стала начинаться по достижении ими 12-летнего возраста независимо от года обучения и класса). В большинстве случаев профессиональное обучение начиналось с 4 класса.

Во время Великой отечественной войны наше государство проявляло исключительную заботу о детях. Эта забота распространялась, в том числе, и на детей с нарушением интеллекта в виде размещения в глубоком тылу эвакуированных из европейской части страны школ. В нашей стране была развернута огромная работа по осуществлению всеобщего образования детей, имеющих недостатки в физическом и психическом развитии. Это было связано с тем, что к

началу войны в стране были достигнуты значительные успехи в развитии помощи детям с различными отклонениями в развитии.

Уже начиная с 1942/1943 учебного года организация и содержание обучения и воспитания во вспомогательной школе были изменены в соответствии с нуждами фронта и тыла. В первую очередь это касалось изменения учебных планов. В связи с нехваткой кадров было принято решение ускорить подготовку квалифицированных рабочих из числа учащихся вспомогательных школ. С этой целью количество часов на профессионально-трудовое обучение было увеличено на два часа в неделю. Сверх учебного плана, начиная с 4 класса был введен предмет «Основы сельского хозяйства», на который отводилось 4 часа в неделю.

Школьные мастерские вспомогательных школ были переведены на выполнение оборонных заказов, а также изготавливали изделия, относящиеся к разряду широкого потребления. Умственно отсталые школьники в слесарных мастерских изготавливали металлические детали для оружия, тару для его упаковки, крепления для лыж; в швейных мастерских шили необходимые для фронта и тыла телогрейки, ватники, шапки; вязали рукавицы, шарфы и др.

При многих вспомогательных школах были созданы подсобные хозяйства. Эти хозяйства в ряде случаев полностью обеспечивали воспитанников школы овощами. Приказами Наркомпроса (Приказ Наркомпроса РСФСР №92 от 5 февраля 1944 года «Об обеспечении весеннего сева в подсобных хозяйствах педагогических училищ, детских домов, специальных школ и на пришкольных участках») регулировалась деятельность этих хозяйств. При распределении заданий учитывались возможности каждого учреждения с целью недопущения снижения уровня учебно-воспитательной работы.

Принятое Совнаркомом РСФСР в октябре 1942 года постановление о военно-физической подготовке учащихся массовых школ было распространено и на вспомогательные школы. В учебных планах 3-6 классов появился новый предмет «Военно-физкультурная подготовка». Его целью было военно-патриотическое и физическое воспитание школьников. Среди выпускников вспомогательных школ немало тех, кто отмечен наградами за подвиги на фронте и самоотверженный труд в тылу.

Сразу после Великой отечественной войны советское правительство стало осуществлять меры по расширению медицинской и педагогической помощи аномальным детям.

В феврале 1946 года было принято постановление Совнаркома РСФСР (№20) «О улучшении обучения и медицинского обслуживания детей, получивших разные увечья». Положения этого постановления были направлены на расширение сети специальных школ-интернатов для аномальных детей, организацию учебно-производственных мастерских, издание большим тиражом учебников, открытие учреждений для глубоко умственно отсталых детей при Министерстве социального обеспечения.

В 50-60 годы предметом специальных психологических исследований стала личность умственно отсталого ребенка в целом. Так исследования Б.И. Пинского [107] показали, что своеобразие психических процессов умственно отсталых

школьников оказывает непосредственное влияние на мотивацию и динамику их деятельности. При выполнении конструктивных заданий учащиеся плохо ориентируются в них, теряются; встречаясь с трудностями, не контролируют результаты своих действий, не соотносят их с образцами. Предложенную им задачу в процессе решения заменяют более простой. При выполнении работы с большим трудом руководствуются отдаленными мотивами. Более близкими для них являются ближайшие мотивы. Поэтому практические действия, направленные на изготовление конкретного предмета (изделия), выполняются ими лучше и с большим желанием, чем познавательные.

В дополнение к анализу строения деятельности умственно отсталых детей Б.И. Пинский [107, 108] дал ценные рекомендации, касающиеся способов и приемов повышения качества их учебной и трудовой деятельности. А также подчеркнул зависимость произвольности и целенаправленности действий умственно отсталых детей от уровня развития их потребностей.

Отечественные дефектологи того времени не рассматривали трудовую деятельность с позиции ее логического содержания, т.е. со стороны умственных действий, которые могут быть сформированы в процессе трудового обучения. Считалось, что труд без специальной целенаправленной работы педагога автоматически расширяет у ученика запас представлений, формирует такие качества наблюдательность и волю.

Приверженцем идеи автоматического положительного воздействия труда на психическое развитие умственно отсталых детей был и выдающийся русский олигофренопедагог А.Н. Граборов [39], который утверждал, что «между мышлением ребенка и его мускулами существует тесная связь. Каждая идея имеет свою двигательную форму; ум- посредник между чувствами и мускулами; представление не является законченным, пока оно не реализовано действием». Он считал, что процесс работы ставит ребенка в положение, из которого должен быть найден выход. Благодаря этому работающий становится способным ориентироваться в задании и выбирать оптимальный путь, требующий меньшей затраты физических сил; воспитывает уверенность в себе, формирует собственную личность.

В высказываниях А.Н. Граборова [40] о роли труда ярко прослеживается идея саморазвития ребенка и приемственность сенсуалистических идей (чувственное восприятие, эмоции являются основным и единственным способом познания мира) в приложении к специальной педагогике. Ручной труд рассматривался им как средство развития.

По мнению Г.М. Дульнева [45] такое положение вещей было связано с преобладанием идеи саморазвития ребенка в трудовой деятельности над идеей коррекции познавательной деятельности умственно отсталого ребенка в процессе трудового обучения. Статьи и методические пособия по методике ручного труда и профессионального обучения в основном содержали описание выработки правильных операционных рабочих навыков у школьников.

Специальные исследования Г.М. Дульнева [45], показали, что без специальной работы такого непосредственного «самовоспитания», автоматического улучшения познавательных процессов у детей не происходит.

Ошибочный по своей сути теоретические положения практика обучения умственно отсталых детей вносила свои корректировки. Учителя-практики отмечали, что степень самостоятельности учащихся при выполнении умственных операций, связанных с трудовыми заданиями, находятся на очень низком уровне. На уроке имело место очень своеобразное разделение труда- все, что надо делать руками, делали школьники, а установление последовательности трудовых операций, контроль за очередностью выполнения и их качеством лежало на учителе. Такой подход был отражен в ряде методических рекомендаций по организации трудового обучения умственно отсталых детей, т.е. пооперационный метод обучения был рекомендован как основной.

Возложение неоправданных надежд на спонтанную положительную динамику развития познавательной деятельности школьников в процессе труда привело к тому, что трудовое обучение свелось лишь к выработке операционных навыков. А работы по развитию умственной деятельности обучающихся в процессе труда не проводилось.

Аналогичная практика трудового обучения детей в эти годы была характерной и для массовой школы. Об этом свидетельствуют пособия И.Г. Розанова и Н.Л. Завитаева, раскрывающие вопросы методики преподавания ручного труда. В соответствии с таким методическим подходом в обучении, от учащихся и массовой, и вспомогательной школы не требовались планирование предстоящей работы, контроль за ее выполнением, соотнесение результата своей деятельности с образцом и т.п. Все мыслительные операции за них выполнял учитель. Пооперационный способ обучения труду приводил к закреплению у умственно отсталых школьников пассивности и несамостоятельности в труде и не способствовал активизации умственной деятельности.

Огромное теоретическое и практическое значение имеют исследования Г.М. Дульнева [30] в разработке основ трудового обучения во вспомогательной школе. Под руководством Г.М. Дульнева [45] его сотрудниками и учениками (В.Ю. Корвялис, Е.А. Ковалева [68], Г.Н. Мерсиянова, С.Л. Мирский [92, 93, 94], Н.М. Павлова [104], В.Т. Хохрина) была проделана большая работа по изучению трудовой деятельности умственно отсталых школьников. Показано, для их подготовки к труду в условиях массового производства недостаточно формирования только двигательных навыков. Не менее важной задачей является развитие у умственно отсталых школьников общетрудовых умений (ориентировка в задании, планирование и самоконтроль).

С этих позиций шло развитие новой ветви профессионально-трудоу обучения - сельскохозяйственный труд. На основе исследований о доступности умственно отсталым школьникам некоторых видов работ в овощеводстве, садоводстве и животноводстве разработаны программы по сельскохозяйственному труду. Кроме этого были разработаны средства способствующие повышению общеобразовательной и коррекционно-воспитательной роли труда.

Продолжительность обучения во вспомогательной школе 1960 году была доведена до 8 лет. Увеличение продолжительности обучения на один год позволило повысить уровень общеобразовательной и профессионально-трудовой подготовки школьников. Их образование стало в большей мере законченным.

Учебный план, введенный в 1960 году включал цикл «Трудовое обучение и воспитание». В этот цикл были включены следующие предметы: ручной труд, домоводство, профессионально-технический труд, сельскохозяйственный труд и черчение.

Для совершенствования профессионально-трудовой подготовки школьников старших классов вспомогательной школы впервые была введена в учебный план производственная практика. Большое внимание уделялось межпредметным связям. И в первую очередь это касалось взаимосвязи с профессионально-техническим трудом. Все общеобразовательные предметы стали иметь практическую направленность. Этим обеспечивался тот уровень доступности содержания обучения, при котором школьники ставились в ситуацию необходимости преодоления возрастающих трудностей.

Отечественные олигофренопедагоги всегда придерживались мнения, что дисбаланс между познавательными возможностями умственно отсталых школьников и предъявляемыми к ним требованиями должен преодолеваться не за счет снижения требований, а за счет совершенствования учебно-воспитательного процесса во вспомогательной школе.

Такой подход к содержанию обучения был в полной мере реализован в учебном плане и программах 1971/1972 учебного года. в новых программах был сделан акцент на коррекционно-развивающие возможности учебных предметов и, в том числе, труда. Появилась возможность усовершенствования системы профессионально-трудовой подготовки учащихся с нарушением интеллекта. С целью совершенствования профессиональной подготовки и социальной адаптации при наличии соответствующей базы, вспомогательные школы получили право вводить девятый год обучения.

Именно Г.М. Дульневу [30, 45] принадлежит первая попытка представить в аспекте коррекционно-развивающих задач вспомогательной школы систему трудового обучения умственно отсталых детей. Под его руководством проводится исследование целью которого является придание трудовому обучению в школе профессиональной направленности. Таким образом, профессиональная направленность была положена в основу успешной социализации умственно отсталых школьников. К исследовательской работе был привлечен ряд лучших учителей-методистов (Н.П. Буферов, Г.В. Васенков [22, 23], Б.А. Журавлев, И.П. Завьялов, Н.П. Патракеев, И.В. Уючкин и др.).

Принятое 17 января 1975 года Советом Министров СССР постановление «О мерах по дальнейшему улучшению обучения, трудоустройства и обслуживания лиц с дефектами умственного и физического развития» было направлено на дальнейшее развитие и упорядочение сети учреждений для аномальных лиц. Согласно этому постановлению в нашей стране стали открываться специальные

профессионально-технические училища, в том числе для выпускников вспомогательных школ.

В 70-е годы прошлого века усиливался социологический подход в воспитании и обучении умственно отсталых школьников. Внимание педагогов, работающих во вспомогательных школах было направлено на воспитание у учащихся социальных и гражданских качеств личности, формирование уметь жить и трудиться в условиях обычной среды.

Результаты катанестических исследований выпускников вспомогательных школ свидетельствовали о том, что часть из них вливались в трудовые коллективы заводов, фабрик, колхозов и совхозов. В тоже время, указывалось, что многие из них испытывали затруднения в трудоустройстве. Объяснялось это несовершенством системы профессионально-трудового обучения в школе. Профессионально-трудовые профили, введенные во вспомогательную школу, не всегда соответствовали психофизическому состоянию школьников, уровню развития производства и местным условиям. Нередко, вид трудового профиля, осваиваемый в школе не соотносился с их будущей профессией. Проведенные исследования показали, что одной из причин недостатков профессионально-трудового обучения во вспомогательной школе заключалась в отсутствии систематической и целенаправленной работы ученых и практиков по профессиональному отбору и профессиональной ориентации учащихся. Исследованиями К.С. Турчинской [137] (Украина) была определена необходимость профориентационной работы во вспомогательной школе. Результаты этих исследований показали, что нередко школьники высказывают желание работать в тех областях, которые им практически недоступны; уровень профессиональной устойчивости выпускников вспомогательных школ гораздо ниже уровня профессиональной устойчивости выпускников профессионально-технических училищ. Наряду с частой необоснованной сменой профессии наблюдается частая смена места работы. В целях повышения профессиональной устойчивости К.М. Турчинская [137] предлагала улучшить воспитательную работу с учащимися на производстве и усовершенствовать профориентационную работу во вспомогательной школе. Недостатки профессионально-трудовой подготовки учащихся вспомогательной школы являлись стимулом поиска дальнейших путей их преодоления для ученых-дефектологов и практиков.

Теория поэтапного формирования умственных действий, разработанная П.Я. Гальпериным [36] нашла широкое применение в практике работы вспомогательных школ, будучи эффективной при всех видах обучения. Одним из элементов этой теории является положение о большой роли первоначальной ориентировки в формировании новых действий. В рамках этой теории в книге В.Ф. Мачинской [90] «Внеклассная воспитательная работа во вспомогательной школе» (1978) представлен опыт обучения детей таким бытовым умениям и навыкам как мыывание, приготовление пищи, уборка помещения и т.д. Важность описания этого опыта состоит не только в его практической значимости. Ведь усвоение бытовых умений и навыков является не менее значимым, чем овладе-

ние, например, столярным делом для дальнейшей жизни. Важность также заключается и в соотносении опыта с теоретическими положениями психологии - чем более длительное и развернутой является ориентировочная основа первоначальных действий, тем легче и успешнее будет их выполнение в дальнейшем.

Новый подход в обучении, направленный на активизацию умственной деятельности в труде был предложен Л.В. Занковым [55, 56] и Д.Б. Элькониным [153]. Принципиально отличающимся от прежних взглядов было выдвигание в виде главной задачи трудового обучения в младших классах формирование у учащихся комплекса умственных действий, обеспечивающего самостоятельность в труде.

В рамках данного подхода шли поиски способов совершенствования обучения труду и повышения его влияния на развитие познавательной деятельности детей.

Формированию таких способов действия как планирование и самоконтроль в процессе трудовой деятельности, выявление причинно-следственных зависимостей в труде и др. Проблеме формирования общих способов действия у школьников посвящены работы Н.Д. Левитова [80], К.К. Платонова [111], А.А. Смирнова [127, 128] и В.В. Чебышевой [145].

В 80-х годах продолжалось совершенствование трудового обучения умственно отсталых детей. Под редакцией В.Г. Петровой [100] были выпущены переработанные программы «Обучение учащихся I-IV классов вспомогательной школы (Изобразительное искусство, физическая культура, ручной труд, пение, музыка).

В методических рекомендациях «Организация и содержание трудового обучения учащихся вспомогательных школ в 9 классах с повышенной трудовой подготовкой (1982г.), разработанных старшими научными сотрудниками НИИ дефектологии АПН СССР С.Л. Мирским [93] и Е.А. Ковалевой [68] указывалось, что цель создания этих классов заключается в завершении выпускниками вспомогательных школ профессионально-трудоустройству на первоначальном уровне. В соответствии с этими рекомендациями в 9 классы направлялись учащиеся, которые по состоянию здоровья физическим и умственным способностям могли овладеть специальностью, определенной для данной школы. К отбору и направлению школьников привлекались медико-педагогические комиссии. Их задачей являлось определение возможности обучения по той или иной специальности с учетом состояния здоровья и уровня интеллектуального развития.

Классы с углубленной трудовой подготовкой открывали школы, имеющие достаточную базу для профессионально-трудоустройству и имеющие тесную связь с промышленными предприятиями, колхозами и совхозами. Установившаяся связь с предприятиями обеспечивала возможность проведения длительной производственной практики в цехах предприятий, на фермах, полеводческих бригадах и др.

Органы народного образования регулировали открытие 9 классов с углубленной трудовой подготовкой с учетом потребности в рабочих кадрах промышленности и сельского хозяйства. Были разработаны требования к базовому предприятию для производственной практики.

Во-первых, структурные подразделения предприятия и само предприятие в целом должны были в полной мере соответствовать профилю трудовой подготовки школьников.

Во-вторых, на предприятии должны соответствовать ряду условий (набор специальностей, видов работ, рабочих мест) для получения учащимися производственной квалификации на уровне 1-2 разрядов.

В-третьих, каждому учащемуся должно было быть обеспечено рабочее место, материалы технологического оборудования, плановая смена видов работ и наставник для непосредственной передачи трудового опыта.

В-четвертых, во время практики условия труда должны были строго соответствовать установленным правилам техники безопасности, санитарии и гигиены труда подростков.

Согласно постановлению Совета Министров СССР от 10 августа 1978 года №707 «О мерах по дальнейшему укреплению учебно-материальной базы общеобразовательных школ для улучшения трудового обучения учащихся» базовое предприятие и вспомогательная школа заключали договор об условиях проведения производственной практики.

При выборе специальностей для профессионально-трудоуственного обучения в 9 классе в обязательном порядке требовалось соответствие профилю трудового обучения в восьмилетней школе. Такое соответствие рассматривалось в достаточно широких пределах и распространялось на близкие по своему содержанию специальности.

Данные статистики тех лет свидетельствовали, что выпускники 9 классов в основном полностью трудоустраиваются. В тоже время среди выпускников 8 класса трудоустроенных было в пределах 40-42 процентов. Это подтверждало целесообразность расширения сети 9-х классов. В случае отсутствия вблизи школы производственных предприятий, где могло бы быть организовано производственное обучение, осуществлялось межшкольное комплектование 9 классов с углубленной трудовой подготовкой.

На профессионально-трудоуственное обучение по специальности учебными планами отводилось 26 часов в неделю (производственная практика - 18 часов, занятия в школьных мастерских - 8 часов). В соответствии с этим, учителями трудового обучения составлялись две программы. Первая на проведение трудовой практики (612 часов), вторая на обучение в школьных мастерских (272 часа). Данные программы согласовывались с базовыми предприятиями.

В разработанные программы каждый учебный год вносились корректировки. В первую очередь это касалось программ производственной практики. Это было обусловлено необходимостью учета в них трудовых возможностей обучающихся и изменений в технологии производства и организации труда на базовых предприятиях.

Труду на базовом предприятии отводилось три дня в неделю по 6 академических (4 астрономических) часа. Занятия в школьных мастерских были направлены на освоение школьниками теории, выполнение тренировочных упражнений и практических работ.

В период трудовой практики учителя вели учет видов выполняемых учащимися работ (операций) и количества обработанных деталей. Особенности работы и поведения школьников фиксировались в индивидуальных дневниках наблюдений.

По завершении 9 класса учащиеся сдавали квалификационные экзамены на базовом предприятии. в соответствии с действующим законодательством экзамен принимала квалификационная комиссия предприятия. Профессионально-трудовое обучение в 9 классах с углубленной трудовой подготовкой было направлено на решение четырех групп задач:

1. Развитие трудовых навыков и необходимых в труде двигательных качеств учащихся.

Трудовые действия, сформированные на уровне навыка, являются важным условием самостоятельной работы выпускников вспомогательной школы. Двигательную организацию труда наряду с навыками определяют выносливость (одно из свойств, характеризующих работоспособность), сила, ловкость и быстрота.

Задача формирования навыков и развитие двигательных качеств до уровня, обеспечивающего выполнение установленной на производстве нормы выработки достаточно успешно решалась за счет заложенного в 5-8 классах фундамента ее решения. В 9 классе пристальное внимание уделялось систематическим упражнениям учащихся в выполнении основных трудовых операций с использованием производственного оборудования и формированию скоростных показателей. Большое значение придавалось четкой организации труда, наличию рабочих мест для каждого обучающегося, технологического оборудования, материала/комплектующих изделий, ежедневному учету работы и подведению ее итогов.

2. Формирование новых знаний по специальной технологии.

С целью подготовки квалифицированных рабочих учителями трудового обучения вспомогательных школ проводилась работа по формированию определенного круга знаний по осваиваемой школьниками специальности, от которых во многом зависело развитие практических умений. С опорой на запас знаний, полученных учащимися в восьмилетней школе, решалась задача усвоения технико-технологических сведений, отражающих технологию базового предприятия. В связи с этим планирование работы в школьных мастерских (теоретическое обучение) включало повторение материала программы восьмилетней школы в тесной взаимосвязи с учебными темами девятого класса.

Несмотря на то, что овладение конкретной специальностью в 9 классе требует формирование новых, более сложных, чем в 8 классе знаний учащихся общее построение учебного процесса оставалось прежним. Практика работы учи-

телей труда вспомогательных школ с учащимися 9 - х классов показала, что использование лекционного метода, большие по объему записи в тетрадях и т. п., широко используемые в работе профессионально-технических училищ не позволяют достигнуть необходимых результатов.

К проведению занятий в школьных мастерских (теоретическое обучение) по возможности привлекались педагоги, имеющие опыт работы с умственно отсталыми школьниками. На занятии постепенно происходило некоторое увеличение продолжительности его теоретического этапа, шире использовалась работа с литературой (учебник по труду для вспомогательной школы, литература для профессионально-технических училищ и производственного обучения) с учетом возросших познавательных особенностей девятиклассников.

3. Дальнейшая коррекция процессов трудовой деятельности учащихся при трудовом обучении.

Возросшие учебные возможности учащихся к моменту поступления в 9 класс, несмотря на разный уровень их психофизического развития, позволяли им решать более сложные задачи трудового обучения. Развитие умения рационально выполнять в производственных условиях такие трудовые действия как выполнение работы в более высоком темпе, с меньшими физическими затратами и лучшим результатом труда являлось основным направлением общей для всех учащихся коррекционной работы.

При осуществлении коррекционного воздействия педагогами учитывались индивидуальные особенности интеллектуальной и исполнительной стороны деятельности, особенности работоспособности при нарушении отношения к труду и повышенная утомляемость школьников.

4. Нравственное воспитание учащихся в процессе трудового обучения.

Учителями трудового обучения при организации воспитательной работы создавались условия для участия девятиклассников в общественных мероприятиях трудового коллектива (завода, фабрики, колхоза, совхоза); систематического анализа школьниками положительных/отрицательных случаев поведения людей с которыми они встречаются на практике.

Перечисленные направления не исчерпывали содержания воспитательной работы с учащимися вспомогательной школы, оно было гораздо шире.

В восьмилетней школе профессионально-трудовое обучение строилось на широкой основе. Например, программа обучения сельскохозяйственному труду предполагала подготовку в равной мере по овощеводству и животноводству, а программа по швейному делу, направленная на подготовку швей-мотористки легкого женского платья содержала раздел «Изготовление белья и детского платья». Узкая специализация в восьмилетней школе считалась нецелесообразной и недопустимой. Это было связано с тем, что узкая специализация не способствовала решению задачи общего умственного и физического развития учащихся. За период обучения в восьмилетней школе школьники приобретали более широкие профессиональные знания и умения, у них формировалось достаточно большое количество профессиональных приемов труда. Методисты и практики сходились во мнении по поводу негативного влияния узкой специализации в 5-8 классах на

уровень технико-технологических знаний, общее развитие учащихся, возможность выбора специальностей для завершения профессионального обучения и дальнейшее их трудоустройство.

В основу узкой специализации трудового обучения в 9 классе была положена более широкая трудовая подготовка в 5-8 классах. Этим создавалась возможность выбора разных специальностей в пределах одного трудового профиля. В 9 классе изменять трудовой профиль по сравнению с ранее осваиваемым запрещалось. Выбор специальностей напрямую зависел от характера местного производственного окружения. За вспомогательными школами было закреплено право смены специальностей, обучения учащихся одной учебно-трудовой группы по нескольким родственным специальностям. Школы также имели право направлять выпускников 8 класса в другие школы, проводящие углубленную трудовую подготовку по выбранной учащимся специальности и выбирать другое базовое предприятия без смены профиля трудового обучения.

Производственная практика решала задачи, которые не могли быть решены в условиях школьных учебных мастерских. К таким задачам относятся следующие: адаптация школьников к условиям производства, включение в трудовой коллектив, совершенствование профессиональных умений и навыков. Практика на предприятиях в целом носила учебный характер.

К 90-м годам вспомогательная школа была обеспечена программами по пяти видам труда в городских условиях: столярное дело, слесарное дело, картонажно-переплетное дело и швейное дело. Для школ, находящихся в сельской местности были разработаны программы: сельскохозяйственный труд, столярно-плотничное дело, штукатурно-малярное дело. Программа С.Л. Мирского [94] по обслуживающему труду и Е.А. Ковалевой [68] по цветоводству и декоративному садоводству ориентированы и на городские, и на сельские школы. Исходя из местных условий, в ряде школ обучение велось по тем профессиям, по которым учащиеся могли быть трудоустроены (трикотажное дело, вязальное дело, цветоводство, сетевязальное дело, обработка рыбы и др.).

В методиках профессионально-трудового обучения промышленным видам труда и сельскохозяйственному труду теоретически были обоснованы принципы коррекционной направленности трудового обучения в специальной (коррекционной) школе VIII вида. В те же годы были выпущены учебники Б.А. Журавлева «Столярное дело», Е.А. Ковалевой «Сельскохозяйственный труд». С целью совершенствования профессиональной подготовки умственно отсталых школьников периодически проводятся мероприятия по обобщению положительного опыта, вносятся конструктивные предложения по организации трудовой подготовки и трудоустройства умственно отсталых школьников.

Разрабатывалась система дифференцированного подхода к умственно отсталым школьникам в процессе трудового обучения (Е.А. Ковалева [68], С.Л. Мирский [93], Н.П. Павлова [104]). Была подготовлена коллективная монография «Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе». В данной монографии уделено значительное внимание вопросам профессионально-трудовой подготовки умственно отсталых школьников.

Большое внимание уделяется проблеме специфики трудового обучения и специализации трудовой подготовки с учетом местных условий и потребностей в кадрах данного региона.

В 1990–1999 годах, ознаменовавшихся глубоким экономическим кризисом, проблемы социальной сферы в целом и специального образования в частности решались с большим трудом.

Демонтаж прежней общественно - политической и экономической системы привели к тому, что изменения в сфере образования осуществлялись, по сути, стихийно; не было продуманной программы реформ. Негативными последствиями этого являлось сокращение финансирования специальных в т.ч. вспомогательных школ, начавшаяся деградация их учебно-материальной базы снижение качества обучения и воспитания. Процесс выработки стратегии развития системы образования в России в целом и специального образования в частности был дезориентирован.

Начиная с 1992 года специальные образовательные учреждения любого типа и специальные (коррекционные) в том числе, перестали нести ответственность за трудоустройство своих выпускников. С этого времени вопросы трудоустройства стали решаться службами занятости населения. Если трудоустройство выпускников специальных (коррекционных) школ VIII вида до 1991 года ежегодно составляло 90 -95% о их общего числа, то по данным органов управления образования субъектов РФ в течение 90-х годов этот показатель в значительной мере снизился до 25 -30). В первую очередь это было связано с ликвидацией системы базовых предприятий. Отсутствие базовых предприятий привело по сути к упразднению производственной практики и большим проблемам в трудоустройстве выпускников. Проведенные сотрудниками Института коррекционной педагогики РАО исследования состояния трудоустройства выпускников специальных (коррекционных) школ свидетельствовали о значительном снижении процента их трудоустройства по профилям трудового обучения, полученного в школе. Особенно остро стояла проблема трудоустройства выпускников, обучавшихся по ставшими традиционными профилям слесарное, столярное и швейное дело.

С переходом в нашей стране к рыночной экономике стали предъявляться более высокие требования к качеству, производительности и мобильности труда рабочих. Это выдвинуло на первый план проблему совершенствования трудовой подготовки умственно отсталых школьников и их адаптации к самостоятельной жизни и труду в новых экономических условиях.

Несмотря на сложную социально - экономическую ситуацию в стране, в условиях развития рыночной экономики происходило радикальное обновление системы специального образования России. Данное обновление выражалось в виде введения новых трудовых профилей. Вводимые профили удовлетворяли реалиям жизни. В основном это были строительные (маляр, плиточник, каменщик и др.) или сферы обслуживания населения (младший обслуживающий персонал, озеленители, дворники и т.п.).

Данной проблеме было посвящено исследование Г.В. Васенкова [23]. Результатом этого исследования стало определение наиболее эффективных форм организации трудовой подготовки умственно отсталых школьников.

В работах И.М. Бгажноковой [32], Б.В.Белявского [16], Г.В. Васенкова [22], Н.Н. Малофеева [87], А.М. Щербакова [152] освещены современные проблемы социально-трудовой адаптации учащихся специальных (коррекционных) школ VIII вида. И.М. Бгажнокова [32] посвятила свои исследования определению современных тенденций и перспектив развития специальных (коррекционных) школ.

Середина 90-х годов ознаменовалась разработкой альтернативных программ трудовой подготовки детей и подростков с выраженными отклонениями психофизического развития. Г.В. Васенковым и В.Н. Патракеевым разработаны учебно-методические комплексы (УМК) нового поколения. Г.В. Васенкову принадлежит разработка УМК «Переплетно-картонажное дело», а В.Н. Патракееву - «Слесарное дело».

Изучение Г.В. Васенковым психофизиологических и педагогических аспектов механизма формирования профессионально-двигательных навыков у учащихся вспомогательных школ позволило разработать методику и технологию трудовой подготовки умственно отсталых учащихся, компьютерные программы с использованием тренажеров по развитию когнитивных оперативных образов трудовых операций и речемыслительной деятельности [21, 22].

Вместе с происходящими в обществе демократическими изменениями и модернизацией системы специального образования появлялись и внедрялись в практику специальных (коррекционных) школ идеи продления срока обучения, воспитания и социализации детей с проблемами умственного и физического развития. Следует подчеркнуть, что идея продления срока обучения вызывала интерес не только у педагогов специального образования, но и у родителей детей с различными отклонениями в развитии

Повышенный интерес к данному вопросу был вызван рядом причин.

Во-первых, произошла смена приоритетов в задачах самой системы специального образования. Ведущими стали задачи обеспечения прав на получение доступного образования для всех категорий детей и социальная адаптация умственно отсталых выпускников.

Педагоги, работающие с умственно отсталыми детьми на всех доступных им уровнях, говорили о том, что выпускникам требуется особая помощь в обеспечении их права на трудовую занятость. Без оказания специально организованной помощи подавляющее большинство из них не могут конкурировать на рынке труда со своими нормально развивающимися сверстниками, испытывают трудности в самостоятельном трудоустройстве даже в случае наличия вакантных мест. Ставшая традиционной система пятилетнего профессионально-трудового обучения уже не могла справиться с решением этого круга задач. Очевидным был тот факт, умственно отсталые подростки 15 - 16-летнего возраста не готовы к дальнейшей самостоятельной трудовой деятельности в новых экономических

условиях. частные предприятия не имели возможности, да и не хотели заниматься организацией их сопровождением на рабочем месте в виде наставничества. Что касается профессиональных училищ, то в них в эти годы было явно недостаточно специальных (коррекционных) групп. В специальных (коррекционных) школах отсутствовали 10-12 классы с углубленной трудовой подготовкой.

Общеизвестным является то, что социальная адаптация по своей сути является универсальной основой для личного и социального благополучия человека. Умственно отсталый ребенок не может самостоятельно выделить, освоить и усвоить звенья социальных структур, позволяющие личности комфортно поддерживать существование в социальной среде и успешно реализовывать в ней свои потребности и цели. У такого ребенка отсутствует или представлена в зачаточном состоянии база для самостоятельного и благополучного существования в сложном социуме. Социальную адаптацию считают не только одной из самых важных задач обучения и воспитания умственно отсталых детей, но и действенным средством компенсации первичного дефекта. Социум рассматривается как мощный образовательный ресурс для формирования адаптивно направленного образовательного содержания, его обогащения, распределения и программно-методического обеспечения.

Разработанные Типовое положение о специальном (коррекционном) образовательном учреждении Правительства РФ от 12 марта 1997 года №288 и учебный план, утвержденный приказом Минобразования РФ от 10 апреля 2002 года №29/2065-П позволили начать внедрение в практику специальных (коррекционных) школ системы 10-12 классов. Опыт организации образовательного процесса в 10-12 классах предварительно был апробирован в ряде школ субъектов РФ. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы показал, что умственно отсталым старшеклассникам вполне доступны такие трудовые профили как «Озеленение», «Основы электродела», «Кружевоплетение», «Работа с кожей».

В Методических рекомендациях о деятельности 10-12 классов в специальных (коррекционных) учреждениях VIII вида с углубленной трудовой подготовкой (Письмо Минобразования РФ от 19 июня 2003 года №27/2932-6) были обозначены условия организации работы по обучению и воспитанию умственно отсталых подростков в старших классах. В данном документе в частности указывалось на то, что открытие классов с углубленной трудовой подготовкой возможно только лишь при наличии хорошей материальной базы и кадрового обеспечения. Прием учащихся в коррекционные классы с углубленной трудовой подготовкой должен осуществляться на основе заключения психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), на основании заявления родителей (законных представителей), решения педагогического совета о необходимости и целесообразности продления срока пребывания в образовательном учреждении. Вопрос о продлении срока обучения предписывалось решать по каждому учащемуся персонально. В соответствии с методическими рекомендациями учащиеся 10-12 классов объединяются в учебные трудовые группы наполняемость которых не

должна превышать 6 человек. Состав группы по степени выраженности умственной отсталости может быть однородным или смешанным. Учебный план рекомендовалось составлять в соответствии с СанПиНами 2.4.2-578-96 по предельно допустимой недельной нагрузке. Распределение учебных часов и набор учебных предметов должен соответствовать задачам углубленной трудовой подготовки и углубленной социально-бытовой ориентировки в обществе. В определении содержания трудового обучения учителям предлагалось ориентироваться на программы учреждений начального профессионального образования региона с целью реализации дальнейшей возможности выпускникам продолжать свое обучение в профессиональных училищах. В методических рекомендациях также было отмечено, что обучение в классах (группах) с углубленной трудовой подготовкой может завершаться аттестацией по трудовому обучению. При наличии договора о сотрудничестве с учреждениями начального профессионального образования, документов, регламентирующих порядок проведения экзамена в состав комиссии рекомендовалось включать представителей профессиональных училищ. Учащимся, успешно усвоившим программу трудового обучения, присваивать квалификацию по избранной профессии с выдачей свидетельства государственного образца.

При разработке программ и методических материалов по предметам, входящим в учебный план учителям трудового обучения предписывалось ориентироваться на опубликованные в сборниках «Новая модель обучения в специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждениях VIII вида (Книга 1. Книга 2. Москва, изд-во ЭНАС», 2001) и Трудовое обучение в специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждениях VIII вида (новые программы)» (Москва изд-во ЭНАС, 2001.) в которых был представлен опыт педагогического коллектива специальной (коррекционной) общеобразовательной школы №77 г. Москвы. Данные программы рекомендовалось подвергать модификации с учетом конкретных условий социума, в котором находится школа и состава учащихся. Министерством образования РФ рекомендовалось при выборе профиля трудовой подготовки в 10-12 классах руководствоваться примерным перечнем профессий.

Таким образом в методических рекомендациях по организации трудового обучения в 10-12 классах уже не шло речи о производственной практике учащихся и базовом предприятии. Цели и задачи организации 10-12 классов определены только в общем виде (углубленная трудовая подготовка, углубленная социально-бытовая ориентировка в обществе). Описание содержания трудового обучения учащихся свелось к отсылу педагогов-практиков к двум книгам издательства ЭНАС. Эти книги, имея определенную методическую ценность, не отражают всю многогранность методических подходов трудового обучения умственно отсталых учащихся старших классов.

На основе отечественного и зарубежного опыта сложилась определенная организационная структура, способная в различных формах (открытие 10-12 производственных классов, создание центров и производственных цехов и т.д.) осуществлять профессиональную подготовку умственно отсталых учащихся.

Научно-исследовательская и практическая деятельность отечественных специалистов в области профессионально-трудового обучения детей и подростков с недостатками умственного и психофизического развития позволила продолжить становление системы профессионально-трудового обучения в специальных (коррекционных) школах России.

В настоящее время в ряде специальных (коррекционных) школ России накоплен положительный опыт по возрождению делового взаимодействия с органами местной власти с целью определения базовых предприятий и рабочих мест учащихся старших классов. Такое положение вселяет чувство оптимизма по поводу дальнейшего развития системы профессионально - трудовой подготовки учащихся с нарушением интеллекта. В то же время необходимо отметить несоответствие материально-технического оснащения школьных мастерских требованиям учебной программы и недостаточность организационно-методического обеспечения учебного процесса. Проблемой является и кадровое обеспечение школ специалистами - учителями профессионально- трудового обучения, владеющими знаниями в области олигофренопедагогики и специальной психологии.

В Российской Федерации профессионально – трудовая подготовка учащихся с нарушением интеллекта реализуется в четырех формах:

1. Специальная (коррекционная) школа (по окончании 9 класса) – профессиональная группа колледжа / техникума.

2. Специальная (коррекционная) (по окончании 9 класса) – 10 (11) классы с углубленной трудовой подготовкой на базовых предприятиях.

3. Интегрированные формы обучения профессиям учащихся 10-12 классов на базе специальных (коррекционных) школ и профессиональных групп колледжей / техникумов.

4. Учебно-производственные отделения (комбинаты) при специальных (коррекционных) общеобразовательных школах VIII вида.

По ряду объективных и субъективных причин первый из перечисленных профилей, являющийся в настоящее время в Краснодарском крае преобладающим, недостаточно эффективен. Это связано как с содержанием, так и формой обучения. К недостаткам организации обучения умственно отсталых подростков в учреждениях среднего профессионального образования относятся следующие:

1. В учреждения как правило отсутствуют специалисты - дефектологи;

2. Не гарантируется дальнейшее после окончания обучения трудоустройство;

3. В подавляющем числе случаев предлагаемые для освоения специальности не соотносятся с профилем трудового обучения в девятилетней школе;

4. Сроки обучения в профессиональной группе ограничены 9-10 месяцами, что явно недостаточно для овладения умственно отсталыми подростками новой специальностью;

5. Отсутствие в учебных планах предметов общеобразовательной (математика, русский язык, история и т.д.) и коррекционной направленности (социально-бытовая ориентировка).

Все вышеперечисленные недочеты являются препятствием как в получении качественной профессиональной подготовки умственно отсталыми учащимися, так и их адаптированности в целом. Статьями 29 и 30 Закона «Об образовании» разграничены уровни (начальная трудовая подготовка и профессиональная подготовка) квалификационной подготовки рабочих. В соответствии с этим в учреждениях среднего профессионального образования могут обучаться только учащиеся с легкой степенью умственной отсталости и задержкой психического развития. Начальное профессиональное образование предполагает его получение на базе общего среднего образования, которым, как известно, выпускники специальных (коррекционных) школ овладеть не могут. Идеальной формой профессиональной подготовки могли бы стать специальные профессионально-технические училища (ПТУ) для обучающихся с интеллектуальной недостаточностью, к сожалению, в Краснодарском крае они пока не созданы.

Поэтому вторая форма профессионально - трудовой подготовки, также не реализуемая в настоящее время у нас в крае, является более предпочтительной. Ведь открытие 10-11 классов на базовых предприятиях, когда с учащимися работают специалисты-дефектологи и опытные, квалифицированные производственники, явилось бы определенным продвижением в социально - трудовой адаптации умственно отсталых школьников, о чем свидетельствуют результаты адаптированности выпускников ряда школ России.

Третья форма профессионально-трудовой подготовки (интегрированная) появилась в конце 90-х годов. Она является сходной с реализуемой до начала 90-х годов. Их разница заключается в определении места проведения практических занятий (базовое предприятие – профессионально-техническое училище). В Краснодарском крае попытка использования данной формы профессионально-трудовой подготовки была сделана в ГБОУ специальной (коррекционной) школе VIII вида ст-цы Николаевской, но, к сожалению, не нашла поддержки в министерстве социального развития. Хотя данная форма профессионально-трудовой подготовки способствует наиболее качественной подготовке квалифицированных рабочих на уровне I-III разрядов.

Организация учебно-воспитательного процесса с 1 по 12 классы непосредственно на базе специальных (коррекционных) школ / школ-интернатов является самой эффективной формой организации профессионально-трудовой подготовки умственно отсталых учащихся. В Бельгии, Германии, Голландии и ряде других европейских стран широко практикуется такой подход к профессионально-трудовой адаптации умственно отсталых школьников. Это позволяет решать ряд важных проблем, связанных с социализацией лиц с интеллектуальной недостаточностью в современном обществе.

Социально-трудовая адаптация подразумевает не только наиболее эффективную форму профессионально-трудовой подготовки, но и развитие адаптивной личности, понимающей значение и место труда в жизни человека, общественные нормы в трудовой деятельности. Для решения этой задачи требуется

разработка специальной учебной программы, которая включала бы в себя определенный набор предметов, направленных на социализацию в обществе детей и подростков с умственной отсталостью.

Сложившаяся в специальных (коррекционных) школах практика профессионально-трудовой подготовки не отвечает в полной мере возросшим требованиям современного производства. Это выдвигает на первый план проблему внесения изменений по целому ряду направлений подготовки учащихся с умственной отсталостью к самостоятельной жизни и общественно-полезному труду. Результаты катамнестических исследований свидетельствуют о том, что большинству выпускников коррекционных школ оказываются доступными овладение несложными профессиями и достаточно успешная работа на ряде производственных предприятий. В тоже время их возможности в профессионально-трудовой подготовке существенно ограничены. Нередко возникают проблемы с подбором в соответствии с индивидуальными особенностями обучающихся видов доступного профессионального труда. Имеются трудности в овладении ими содержанием учебного материала на уровне достаточном для самостоятельной профессиональной деятельности и медленным темпом его усвоения. Повышение требований к качеству, производительности и мобильности труда рабочих в современных промышленных условиях сделали ранее существовавшую систему трудовой подготовки умственно отсталых детей и подростков малоэффективной.

В связи с этим назрела необходимость в организационно-структурной перестройке специальной (коррекционной) школы; изменении содержания и повышения качества учебно-воспитательной работы до уровня, соответствующего социально-экономическим условиям настоящего времени. В структура такой школы-комплекса должна быть следующей: подготовительный класс; школа-интернат (1-9 класс); курсы профессиональной подготовки.

Подготовительный класс, девятилетняя школа и учебно-производственное отделение, включающее цеха различного производства являются основными структурными единицами такого комплекса. Все структурные единицы должны быть оснащены современным оборудованием. Обязательными составляющими комплекса должны быть психологическая и медицинская службы. Срок обучения в учебно-производственном отделении должен быть не менее трех лет. Учебный план отделения кроме дисциплин профессионально-трудовой подготовки в обязательном порядке должен включать общеобразовательные дисциплины.

Таким образом, профессионально-трудовая подготовка умственно отсталых учащихся будет иметь два этапа. Первый этап - 5-9 классы (освоение более широкого трудового профиля) и второй этап - трехлетние курсы в учебно-производственном отделении (специализация, овладение конкретной специальностью). Именно восьмилетний срок обучения является минимально достаточным для получения учащимися профессионального образования. Из учащихся имеющих более тяжелые отклонения в развитии и не сумевших освоить профессию и в эти сроки, по окончании курсов могут комплектоваться постоянные трудовые группы для продолжения работы в производственных цехах.

Профессионально-трудовая подготовка подростков с интеллектуальными нарушениями на базе специальной (коррекционной) школы будет более эффективной, чем в профессиональной группе колледжа/техникума. Наблюдения А.В. Логосова [81] показывают, что в учреждениях СПО в первую очередь предназначенных для лиц, не имеющих отклонений в развитии, далеко не всегда имеются материально-технические и кадровые условия, соответствующие возможностям учащихся с умственной отсталостью. В учебных планах профессиональных групп учреждений СПО отсутствуют общеобразовательные предметы. Мастера производственного обучения не имеют переподготовки по направлению «Дефектология» (специализация олигофренопедагогика) и поэтому не знакомы ни с теорией, ни с практикой трудового обучения умственно отсталых учащихся.

Совершенствование профессионально-трудовой подготовки учащихся в виде увеличения сроков обучения и изменения учебного плана и программ является необходимым, но не решающим фактором. Главным было и остается качество учебно-воспитательной работы, ее направленность на исправление недостатков в развитии умственно отсталого ребенка. Не меньшее значение имеет выявление индивидуальных трудовых возможностей ребенка. Наблюдение за трудом учащихся в начальной школе, изучение особенностей их трудовых способностей перед началом профессионального обучения (4-5 классы) дает возможность предварительного определения доступности каждому из них вида труда и проведения коррекционной работы. На последующих годах обучения вид труда может уточняться в зависимости от индивидуальных психофизических возможностей школьника.

Достоверность получаемых результатов достигается за счет комплексного обследования (психолог и педагоги) с последующим сопоставлением данных.

В настоящее время в Краснодарском крае функционирует 42 специальные (коррекционные) школы для детей с нарушением интеллекта. В четырех из них функционируют 10-11 классы с углубленной трудовой подготовкой (Г(С)КОУ школа №8 г. Ейск, ГБОУ школа №21 г. Краснодар, ГКОУ школа-интернат №2 г. Сочи, ГБОУ школа-интернат ст-ца Старолеушковская). Трудовое обучение в коррекционных школах осуществляется по 17 трудовым профилям. Среди них и те, появление которых в учебных планах школ обусловлено веяниями времени: Клининговое дело (ГКОУ школа-интернат ст-ца Медведовская); Художественная керамика (ГКОУ школа №8 г.Ейск); Основы кулинарии, Строительное дело (ГБОУ школа-интернат ст-ца Полтавская); Декоративно-прикладное творчество, Ремесло. Декоративная обработка древесины (ГКОУ школа №22 г. Армавир) и др. К сожалению, основными трудовыми профилями в коррекционных школах края являются Столярное дело и Швейное дело. Выпускникам 9-х классов, обучавшимся по данным профилям, в профессиональных училищах и профессиональных группах колледжей/техникумов приходится осваивать новые трудовые профили. В таких случаях 9 -10- месячное обучение не дает желаемых результатов, так как умственно отсталый учащийся, в соответствии со своими психофизическими особенностями, не может овладеть на минимально достаточном уровне теорией и практикой новой специальности. И по окончании обучения

оказывается не конкурентно способным на рынке труда, социально не адаптированным.

Для умственно отсталого подростка переход от школы/ профессиональной группы к оплачиваемой трудовой деятельности является сложным и требует серьезной предварительной работы педагогов и психологов. Это обусловлено особенностями ценностно-смысловой, эмоционально-мотивационной, когнитивной, коммуникативной, операциональной и перцептивной сфер у данной категории обучающихся.

Интеграция в общество, личная и социальная независимость лиц с нарушением интеллекта возможна только при достаточном уровне самоактуализации, умении оптимально соотнести собственные интересы и возможности с интересами группы, коллектива и общества в целом. Причинами, затрудняющими трудоустройство и дальнейшую трудовую адаптацию, являются следующие: психологическая неготовность к переходу от обучения к профессиональному труду; отсутствие ясной жизненной перспективы; неадекватная самооценка и недостаточно сформированная способность оценки своих возможностей при определении профиля и содержания профессии; неспособность адекватно учитывать влияние производственного микроклимата на человека и неготовность к преодолению профессиональных трудностей.

В 2011-2013 годах ГБОУ школа № 21 г. Краснодара стала Федеральной стажировочной площадкой, деятельность которой была направлена на тиражирование передового педагогического опыта социализации детей с нарушением интеллекта в условиях специальной (коррекционной) школы VIII вида. Одним из направлений работы стажировочной площадки являлось «Профессиональная ориентация и профильная подготовка учащихся в условиях специального (коррекционного) образовательного учреждения. По данному направлению для каждой категории слушателей были определены оптимальные формы стажировки (групповая, индивидуально-групповая, индивидуальная), методы обучения (наблюдение за организацией учебного процесса во время проведения открытого занятия, совместный анализ открытого занятия, тренинги), организационные формы повышения квалификации (семинары, коллоквиумы, совещания, конференции), формы аттестации.

В рамках деятельности стажировочной площадки кафедрой коррекционной педагогики и специальной психологии ККИДППО разработаны критерии успешной социализации детей с умственной отсталостью, обучающихся в специальных (коррекционных) школах VIII вида, которые позволили оценить работу школы по направлениям деятельности стажировочной площадки.

С 2018 года ГКОУ КК школа-интернат ст-цы Крыловской, ГБОУ КК школа-интернат №7 ст-цы Казанской, ГБОУ КК школа № 59 г. Краснодара являются инновационными площадками, деятельность которых посвящена трудовому обучению, воспитанию и профессиональной ориентации умственно отсталых школьников.

В ГБОУ специальной (коррекционной) школе № 59 г. Краснодара реализу-

ется инновационный проект «Модель предпрофильной ориентации обучающихся с умственной отсталостью через внеурочную деятельность «Шаги в будущее». В качестве основной идеи инновационного проекта определена – необходимость развития и совершенствования существующей модели профориентации обучающихся с умственной отсталостью «Шаги в будущее», готовность к ее трансляции образовательным организациям, осуществляющим реализацию адаптированных основных общеобразовательных программ для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Значимость профориентационной работы для обучающихся массовой и коррекционной школы традиционна и меняется в зависимости от социально-политического контекста. Новизна подхода в решении проблемы педагогическим коллективом школы заключается в организации профориентационной работы с учащимися посредством наполнения содержания внеурочной деятельности в условиях реализации ФГОС. Профориентационная работа проводится начиная с 1-го класса с учетом индивидуально-типологических и возрастных особенностей учащихся.

Система профориентационной работы согласно модели «Шаги в будущее», реализуемая в ГБОУ школа № 59 г. Краснодара включает:

- здоровьесформирующую современную образовательную среду, обеспечивающую индивидуальный образовательный маршрут с учетом особых образовательных потребностей обучающихся;
- обновление содержания и технологии преподавания не только образовательной области «Технология» по предмету «Профильный труд», но и предметные области «Речь и речевая практика», «Русский язык», «Математические представления», «Математика» и др.;
- формирование жизненных компетенций, необходимых для решения практико-ориентированных задач и становление социальных отношений обучающихся в различных социокультурных практиках;
- современное оборудование: мастерские, лаборатории, учебные и специальные (развивающие) кабинеты, соответствующее современному уровню обучения, воспитания, развития и коррекции имеющихся нарушений у детей с умственной отсталостью;
- профессиональную ориентацию обучающихся с учетом потребностей рынка труда в городе Краснодаре и выбора выпускниками будущей трудовой и социокультурной занятости;
- условия для профессионального роста педагогических работников, являясь ресурсным центром активно создает методическую сеть образовательных организаций в крае, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), с целью диссеминации своего опыта работы;
- деятельностные, практико-ориентированные технологии в организации образовательного процесса;
- расширение межведомственного взаимодействия (спорт, культура,

здравоохранение, образовательные учреждения, общественные родительские организации и другие) для вовлечения обучающихся с ментальными нарушениями и их родителей в активный процесс социальной адаптации путем привлечения к культурно-массовым мероприятиям, проведения совместных культурных мероприятий со здоровыми детьми.

Основным положением организации образовательной деятельности обучающегося с интеллектуальными нарушениями является ориентация на позицию нормализации качества его жизни. Учитывая сложность контингента обучающихся ГБОУ школа № 59 г. Краснодара (40% обучающихся с ТМНР и умственной отсталостью разной степени выраженности) и наличия существенных различий в степени выраженности нарушений данная позиция реализуется с учетом следующих ценностных ориентиров:

гуманистический характер образования учащихся с ОВЗ, принятие и уважение личности ребёнка с ментальными нарушениями;

основные результаты образования обеспечивают личностное развитие каждого учащегося в контексте культурных ценностей; создание условий для индивидуального самовыражения каждого учащегося доступным ему образом;

доверие и уважение друг к другу всех участников образовательных отношений и социальных партнеров школы;

ориентация на потенциальные возможности учащихся (зону актуального и ближайшего развития);

работа междисциплинарной команды специалистов;

содержание образования через получение обучающимися максимально доступного уровня жизненной компетенции для реализации его в условиях семьи и гражданского общества;

создание единой социокультурной среды на основе объединений усилий семьи и школы способствует социальной реабилитации и успешной интеграции в общество обучающихся и семей, попавших в трудную жизненную ситуацию;

создание условий для творческого саморазвития каждого учителя, его самореализации в профессиональной деятельности;

открытость как основной принцип деятельности образовательной организации, готовность к сотрудничеству в рамках создаваемой методической сети школ края.

Философией нашей школы является расширение и создание открытого образовательного пространства, которое способно помочь ученикам с ограниченными возможностями здоровья реализовать свои особые образовательные потребности в процессе обучения в школе, преодолеть социальную изолированность и стать успешным на рынке труда после окончания школы.

В основе деятельности ГБОУ школа № 59 г. Краснодара положены принципы:

➤ принцип индивидуального подхода в реализации образовательных, воспитательных и коррекционных задач;

➤ принцип формирования знаний учащихся с учетом жизненной необходимости и практической значимости;

- принцип вариативности построения образовательного пространства школы;
- принцип взаимодействия специалистов и родителей (законных представителей) обучающихся, как равноправных участников образовательных отношений;
- принцип коррекционно- компенсирующей направленности.

Образовательное пространство, построенное на указанных принципах, ориентировано на личность ребенка: развитие его способностей и внутреннего духовного мира, сохранение и укрепление его здоровья, на открытое сотрудничество педагогов и учеников, педагогов и родителей в целях подготовки его к максимально осознанному выбору своего дальнейшего жизнеустройства.

Модель «Шаги в будущее» ГБОУ школы № 59 г. Краснодара позволяет осуществлять включить в профориентационную работу обучающихся и их родителей (законных представителей) с 1го класса, обеспечивает преемственность при переходе обучающихся из 4 в 5 класс при определении профессионального профиля, а также в ходе дальнейшего контроля за его реализацией и своевременной корректировкой профиля профессионально-трудового обучения с учетом психофизических особенностей развития обучающихся.

Эффективное взаимодействие с родителями обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на всем протяжении обучения ребенка в школе позволяет всем заинтересованным сторонам сделать осознанный выбор профиля трудового обучения с целью их успешной социализации, обеспечения полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

ГКОУ КК школа-интернат ст-цы Крыловской с 2019 года реализует инновационный проект по теме «Модернизация трудовых профилей в специальной (коррекционной) школе - успешная социализация учащихся с нарушениями интеллекта».

Цель инновационной площадки - создание образовательной среды, обеспечивающей процесс социализации и жизненного самоопределения детей с умственной отсталостью.

Основными задачами инновационного проекта являются:

1. профориентационная работа, мотивирующая к освоению профессиональных образовательных программ и к осознанной самостоятельной трудовой деятельности;
2. модернизация трудовых профилей;
3. создание системы профессионально-трудовой подготовки, комплексной поддержки профессионального образования выпускников, возможности их самозанятости в условиях сельской местности;
4. создание условий для коррекции, развития и формирования жизненно-важных компетенций в процессе трудовой подготовки;
5. развитие форм социального партнерства, создание продуктивной системы взаимодействия;
6. развитие учебно-опытного участка.

Основная идея инновационной деятельности состоит в создании модели организации трудового обучения и воспитания, основанной на мотивирующей профориентационной работе, углублённой трудовой подготовке учащихся 10 класса, направленной на самозанятость при отсутствии возможности трудоустройства.

В 2018-2019 учебном году педагогом Мартыновой Е.И. под руководством методического совета школы-интерната, разработаны следующие инновационные продукты: рабочая программа «Профессиональный труд (цветоводство и декоративное садоводство) 10 класс», программа внеурочной деятельности «Технология размножения: деревья, кустарники, цветущие растения».

Рабочая программа «Профессиональный труд (цветоводство и декоративное садоводство) 10 класс» составлена в соответствии с требованиями ФГОС обучающихся с умственной отсталостью (нарушениями интеллекта). Достоинством программы является ее построение по концентрическому типу, с учетом преемственности планирования тем на весь период обучения в школе. Подбор программного материала в полной мере учитывает дидактические принципы обучения предмету (воспитывающее обучение; сознательности и активности учащихся в усвоении учебного материала; наглядности в сочетании со словесными средствами; научности и системности обучения; дифференцированного и индивидуального подхода). Программа успешно прошла процедуру рецензирования на кафедре коррекционной педагогики и специальной психологии ГБОУ ИРО Краснодарского края.

Программа внеурочной деятельности «Технология размножения: деревья, кустарники, цветущие растения» соответствует требованиям ФГОС обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и направлена на расширение и углубление знаний, совершенствование трудовых навыков у обучающихся, проходящих трудовое обучение по профилю «Цветоводство и декоративное садоводство». Изучение всех разделов программы закономерно предусматривает не только теоретическую составляющую, но и практические занятия. Содержание учебного материала отобрано с учетом типологических и индивидуальных особенностей обучающихся. На программу получена положительная рецензия ГБОУ ИРО Краснодарского края.

Учителем Григорян М.А. по предмету «швейное дело» разработаны разноуровневые тесты, направленные на определение уровня сформированности образовательных результатов обучающихся с умственной отсталостью, и инструкционно-технологические карты. Инструкционно-технологические карты представляют собой план изготовления изделия, который отражает те предметные образцы, которые расположены между кроем и законченным изделием и каждый образец соответствует технологической операции. Все элементы инструкционных карт используются в различных вариантах в индивидуальной и фронтальной работе с учащимися.

Учителем столярного дела, Стрежевским Г.Г. разработаны контрольные тесты по столярному делу для 5-9 классов, экзаменационные тесты для учащихся 9-го класса 4 группы (уровня) обучаемости.

В рамках апробации реализуемой программы «Профессиональный труд (цветоводство и декоративное садоводство) 10 класс» второй учебный год идет набор обучающихся в 10 класс.

До реализации проекта трудовое обучение в школе реализовывалось по 3 основным направлениям: швейное дело, столярное дело, сельскохозяйственный труд. В 10 классе с углубленной трудовой подготовкой в 2018-2019 учебном году введен новый трудовой профиль «Цветоводство и декоративное садоводство», а в 20219-2020 учебном году «Цветоводство и декоративное садоводство» в виде факультативного курса осваивают учащиеся 5-9 классов. Результатом введения нового профиля стали появившиеся на территории школы клумбы, рабатки, маточки декоративных растений.

С целью диссеминации результатов деятельности инновационной площадки на базе образовательного учреждения проведен ряд семинаров районного и зонального уровней для педагогов общеобразовательных и специальных (коррекционных) школ.

Направление деятельности инновационной площадки заинтересовало администрацию государственного бюджетного учреждения социального обслуживания населения Ростовской области «Азовский детский дом-интернат для умственно отсталых детей». Педагогом Мартыновой Е.И. осуществляется консультационная деятельность по внедрению внеурочной деятельности «Технология размножения: деревья, кустарники, цветущие растения».

В рамках деятельности инновационной площадки администрацией и рабочей группой педагогов школы проводится активная работа, направленная на укрепление взаимодействия с уже имеющимися социальными партнерами, а также на установление новых внешних связей (администрация МО Крыловский район; Крыловское территориальное отделение Всероссийского общества инвалидов; государственное казенное учреждение социального обслуживания Краснодарского края «Крыловский комплексный центр реабилитации инвалидов»; ООО «Дары Кубани»; ИП М.А. Саакян; ООО «Кавказ»; КФХ «Тополь»; ИП ГКФХ М.В. Ганжа; МБДОУ №5; МБУК «Кинотеатр «Октябрь»; ООО питомник «ГРАНД»; ИП ЛПХ М.А. Пагосян.

Социальные партнеры в рамках разностороннего сотрудничества оказывают как материальную поддержку, приобретая малогабаритную сельскохозяйственную технику, так и предоставляя производственную базу для прохождения практики обучающимися школы-интерната.

Выпускники школы продолжают образование по основным программам профессионального обучения в ГКПОУ МТСП КК «Армавирском промышленном техникуме для инвалидов», ГБПОУ КК «Ленинградском техническом колледже» (филиал), ГБПОУ КК «Павловском техникуме профессиональных технологий», ГБПОУ КК "Ейском полипрофильном колледже", но к сожалению большинство из них получает профессию не совпадающую с направлением изучаемого в школе трудового профиля. Выбор будущей профессии ограничен предложенными специальностями в близлежащих организациях профессионального образования.

ГБОУ КК школе-интернат №7 ст-цы Казанской в 2017 году присвоен статус краевой инновационной площадки по теме: «Создание и реализация модели трудового обучения учащихся специальной (коррекционной) школы-интерната в соответствии с требованиями ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью».

Основная идея инновационной деятельности заключается в разработке модели трудовой подготовки и профессиональной ориентировки обучающихся с легкой умственной отсталостью, создании условий для их успешной социализации и дальнейшей социально-трудовой адаптации. Выстраивание этой модели осуществляется педагогическим коллективом школы с учетом новых требований к образовательным результатам, предусмотренных Стандартом для этой категории обучающихся и с учетом их образовательных потребностей.

Важнейшей составляющей модели является комплексное (психолого-педагогическое) сопровождение, позволяющее в максимальной степени обеспечить дифференциацию и индивидуализацию трудового обучения, в т.ч. выбора трудового профиля и профессиональной ориентации. В соответствии с планом реализации проекта было проведено комплексное обследование обучающихся членами психолого-педагогического консилиума с целью определения подходов к дифференциации и индивидуализации трудовой подготовки, разработке индивидуальных учебных планов, выбору форм, средств и методов трудового обучения, осуществлению профориентационной работы.

Для фиксации данных комплексного обследования и отслеживания индивидуальных показателей развития учащихся, а также фиксации достижений обучающихся в предметной области «Технология» была разработана «Индивидуальная карта психофизического развития и трудового обучения учащегося».

В течение 2016-2019 гг. осуществлялась разработка и обновление содержания рабочих программ по ручному труду и профилям трудового обучения в соответствии с требованиями ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью. Учителями трудового обучения был разработан диагностический материал для оценки сформированности базовых учебных действий (БУД).

В соответствии с результатами комплексной диагностики обучающихся, для части из них были разработаны индивидуальные образовательные маршруты, предусматривающие особые подходы, уровень сложности и последовательность формирования трудовых операций.

Одним из элементов реализуемой модели трудового обучения явилось формирование трудовых навыков в условиях дополнительного образования. Работа по формированию системы трудовых действий у обучающихся с нарушениями интеллекта осуществляется в кружках художественного направления. Деятельность учащихся в кружках, имеющих трудовую направленность, ориентирована на расширение их кругозора, коррекцию сенсомоторного развития, формирование системы регулятивных действий (регулятивных БУД) и интереса к данному виду труда. При организации кружков и определении их направленности учитываются профили трудового обучения, возможности и особые образовательные

потребности учащихся, их желания и склонности к тому или иному виду деятельности.

Важнейшей составляющей реализуемой модели трудового обучения и воспитания является профессиональная ориентация обучающихся. В рамках реализуемой в школе-интернате модели трудового обучения профессиональная ориентация представляет собой комплекс целенаправленных мероприятий (психологических, педагогических), направленных на профессиональное самоопределение обучающегося с учетом его склонностей, интересов, возможностей и потребностей рынка труда.

Социальным педагогом школы-интерната разработана программа профессиональной ориентации учащихся 1-9 классов «Мой выбор». Основной целью данной программы является формирование у умственно отсталых школьников основ профессионального самоопределения с учетом их склонностей, интересов, возможностей, а также потребностей рынка труда в районе и крае.

С целью определения уровня сформированности образовательных результатов в предметной области «Технология» были разработаны и апробированы диагностические тесты и контрольно-измерительные материалы по предметам «Ручной труд» и «Профильный труд».

С целью создания условий для повышения уровня профессиональной компетенции педагогов муниципальных общеобразовательных школ по трудовому обучению и профессиональной ориентации обучающихся с умственной отсталостью на базе школы-интерната был организован консультационный центр по вопросам трудового обучения и воспитания учащихся с интеллектуальными нарушениями. Консультационный центр проводит:

- консультирование педагогов по вопросам разработки и реализации рабочих программ по предметам «Ручной труд» и «Профильный труд»;
- оказание консультативно-методической помощи в организации образовательного процесса;
- консультирование родителей детей с умственной отсталостью, обучающихся в муниципальных общеобразовательных школах, в вопросах трудового воспитания и профессиональной.

Специалистами отечественной научной школы (О.С. Никольская, О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова, О.А. Карабанова, И.А. Коробейников, В.З. Кантор) разработана целостная, научно обоснованная Концепция развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья на 2020-2030 годы. В ее основу положены результаты современных исследований в области специальной психологии и коррекционной педагогики, а также данные актуальных междисциплинарных исследований, научных представлениях о специфике современного детства и анализе современного состояния и тенденций развития образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) за рубежом и в России.

В концепции представлены основные положения, ключевые ориентиры и стратегические направления развития всех уровней образования детей с ограниченными возможностями здоровья, включая уровень профессиональной подготовки молодых людей и инвалидов с ОВЗ.

В данном документе профессиональное образование определено как важнейшая сфера социализации обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья и как условие их интеграции в общество. Подчеркнуто, что в основе успешной профессиональной самореализации лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья лежат условия, качество воспитания и обучения на разных ступенях общего образования (дошкольное, предпрофессиональное и профессиональное).

Современные целевые установки в области профессионального образования умственно отсталых лиц предполагают выстраивание следующей вертикали: учреждения дошкольного и общего образования с профориентационной работой в них, обучение в организациях среднего профессионального образования (специальные группы), выход на открытый рынок труда посредством сопровождения их трудоустройства, поддержка по месту работы. При этом признается, что определенная часть инвалидов и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья не сможет получить профессиональное образование. Это обусловлено тяжелой степенью выраженности нарушения развития (умеренная, тяжелая и глубокая умственная отсталость; расстройство аутистического спектра; тяжелые, множественные нарушения развития). В этом случае речь, в первую очередь, идет о профессиональном обучении и об организации их трудовой и/или социальной занятости с сопровождением и включением в социум в доступных для них формах. Данное направление не представлено в концепции, т.к. не соотносится с уровнем профессионального образования. Но по мнению авторов-разработчиков, заслуживает отдельного рассмотрения так как затрагивает вопросы жизнеустройства значительной части лиц с инвалидностью.

При более благоприятных вариантах нарушенного развития, в частности при легкой умственной отсталости, предполагающих возможность получения профессии в системе среднего профессионального образования (СПО) показатели трудоустройства и трудовой деятельности существенно ниже ожидаемых. И внешние факторы (недостаток рабочих мест, стереотипные убеждения работодателей в неспособности умственно отсталого в качественном выполнении работы, объективная невостребованность той или иной профессии по месту проживания и др.). Даже отсутствие этих препятствий не дает гарантию стабильного их включения в профессиональную деятельность.

Такое явление достаточно широко распространено в нашей отечественной и зарубежной практике. Его причины также кроются не только в наличии у самих умственно отсталых (особенно тех, кто имеет статус инвалида), но и, нередко, у членов их семей, иждивенческих установок, низкой активности в поиске работы, отсутствии реалистических представлений о выбранной профессии, в неспособности к продуктивному взаимодействию в трудовом коллективе и в неумении самостоятельно решать даже несложные проблемные ситуации.

Целевые установки, задачи, организационные, нормативные и правовые аспекты профессионального образования отражены в современной законодательной базе и формально поддерживают, и регулируют процессы получения доступных профессий лицами с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, в том числе с умственной отсталостью, защищают их право на труд и регламентируют условия этого труда. Социальная интеграция инвалидов постепенно становится главной задачей в нашей стране. До недавнего времени социальная интеграция была ориентирована на компенсационную модель.

В последние годы отмечается достаточно большое количество исследований и методических разработок разного уровня, посвященных практической реализации задач профессионального образования инвалидов и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, как сложной, развивающейся и многоуровневой системы.

Разработаны различные направления и формы работы по профессиональной ориентации обучающихся с ОВЗ, а также адаптированные программы для организации СПО, определены перечни профессий, доступных лицам с ОВЗ различных нозологических групп. Положительным моментом является возврат к модели дуального образования, в соответствии с которой, теоретическая подготовка проводится в образовательном учреждении, практическая подготовка - на рабочем месте. Но, к сожалению, эти разработки до настоящего времени существенно не изменили ситуацию с профессиональной самореализацией и трудоустройством инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Исследователи и авторы-разработчики методических рекомендаций вероятными причинами считают недостаточную личностную готовность обучающихся с инвалидностью и ОВЗ к профессиональной самореализации. Профессиональная самореализация по своей сути является системным результатом коррекционно-развивающего обучения и воспитания на всех уровнях образования. Уровень готовности к освоению профессии обучающимися с инвалидностью и ОВЗ выражается в способности к произвольному, контролируемому выполнению произвольных и социально коммуникативных задач.

Так для обучающихся с умственной отсталостью характерна мотивационно-потребностная незрелость, недостаточная в целом определенность профессионального выбора, недостаточная действенность мотивации.

Причиной также является отсутствие или низкий коэффициент полезного действия работы по профессиональной ориентации.

По данным ИКП РАО профориентация практически отсутствует в условиях инклюзивного образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Это связано с тем, что, как правило, профориентационной работой занимаются педагоги, не имеющие дефектологического образования, ориентирующиеся на нормотипичных учащихся. В связи с этим отсутствует индивидуальная диагностическая, просветительская и консультативная помощь детям с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. В сложившейся ситуации профориентационной работой занимается семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

В специальных образовательных учреждениях профориентационная работа в подавляющем большинстве случаев реализуется в традиционной форме, что также не способствует получению желаемого результата. Имеет место недостаточное уделение внимания координации профориентационной работы, проводимой образовательным учреждением и семьей ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Поэтому семья часто транслирует таким детям нереалистичные представления о перспективах профессиональной самореализации.

Используемые в профориентационной работе с обучающимися с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья опросники, целью которых является выявление индивидуальных интересов, склонностей, способностей, учебной и трудовой мотивации не обладают необходимой степенью надежности и валидности по отношению к испытуемым. Построение на основе результатов такой диагностики рекомендаций по выбору профессии и прогнозирование успешности ее освоения приводит к достаточно большому количеству ошибок. Разработчики концепции подчеркивают, что более точную информацию о мотивационных установках подростка с нарушением развития, характеристиках его учебного и коммуникативного поведения, степени его социально-психологической адаптированности можно получить в процессе длительного динамического наблюдения за формированием этих качеств, начиная с младшего школьного возраста.

В концепции также представлены целевые ориентиры оценки предпосылок профессиональной самореализации на основных уровнях образования.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА «ОРГАНИЗАЦИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЕ»

Дети с ограниченными возможностями здоровья традиционно рассматриваются как одна из наиболее уязвимых категорий детей с точки зрения их социальной успешности и личностного развития.

Получение детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми – инвалидами дополнительного образования в сообществе сверстников и взрослых является их неотъемлемым законодательно закреплённым правом и основополагающим условием успешной социализации. Обеспечение полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в доступных видах социальной деятельности закреплено Федеральным законом Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Эта категория детей обладает дополнительными образовательными правами на особые педагогические подходы и специальные образовательные условия, закреплёнными в ст. 2, 5, 16, 29, 31 ФЗ № 273.

Также, в национальном проекте «Образование» одним из федеральных проектов, входящих в национальный проект является проект «Успех каждого ребенка», в котором предусмотрено до 2024 года охватить дополнительными общеобразовательными программами не менее 70% детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с использованием дистанционных технологий [97].

Обеспечение реализации прав детей с ОВЗ и детей – инвалидов на участие в программах дополнительного образования является одной из важнейших задач государственной образовательной политики.

Расширение образовательных возможностей этой категории обучающихся является наиболее продуктивным фактором социализации детей с интеллектуальной недостаточностью (далее – ИН). Программы дополнительного образования решают задачи реализации образовательных потребностей детей, относящихся к данной категории, защиты прав, адаптации к условиям организованной общественной поддержки их творческих способностей, развития их жизненных и социальных компетенций.

Получение детьми с ИН данной категории дополнительного образования способствует социальной защищённости на всех этапах социализации, повышению социального статуса, становлению гражданственности и способности активного участия в общественной жизни и в решении проблем, затрагивающих их интересы. Дополнительное образование для детей с ИН означает, что им создаются условия для вариативного вхождения в те или иные детско-взрослые сообщества, позволяющие им осваивать социальные роли, расширять рамки свободы выбора (социальные пробы) при определении своего жизненного и профессионального пути [110].

Для воспитания и развития ребёнка с особыми образовательными потребностями важна детско-взрослая общность, в которой существует равновесное соотношение связей и отношений, что способствует проявлению в общности индивидуальных интересов, ценностей и смыслов участников, а также формированию единого ценностно-смыслового пространства. Детско-взрослая общность рассматривается в дополнительном образовании детей как событие, где возможен выход на гуманистические ценности человеческого бытия. Развитие ребёнка с особыми образовательными потребностями происходит в разнообразных общностях, наиболее традиционными являются: семья, класс, клуб, игровая общность.

Участие в детско-взрослых сообществах данной категории детей оказывает определяющее влияние на развитие их личности, формирование мировоззрения и постановку жизненных целей. Условия реализации программ дополнительного образования связаны с факторами, определяющими спрос на различные формы и направления дополнительного образования для детей с ИН:

- организационная доступность;
- информационная доступность;
- территориальная доступность;
- инженерно-архитектурная доступность;

- материально-техническая доступность;
- кадровая доступность;
- социально-психологическая доступность;
- финансовая доступность.

Условия организации данного вида деятельности могут представлять собой:

- дифференцированные условия (оптимальный режим образовательных нагрузок);

- психолого-педагогические условия (коррекционно-развивающая направленность образовательного процесса; учёт индивидуальных особенностей ребёнка; соблюдение комфортного психоэмоционального режима; использование современных педагогических технологий, в том числе информационных, компьютерных для оптимизации образовательного процесса, повышения его эффективности, доступности);

- специализированные условия (выдвижение комплекса специальных задач обучения, ориентированных на особые образовательные потребности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья; дифференцированное и индивидуализированное обучение с учётом специфики развития ребёнка; комплексное воздействие на детей, осуществляемое на индивидуальных и групповых занятиях);

- здоровьесберегающие условия (оздоровительный и охранительный режим, укрепление физического и психического здоровья, профилактика физических, умственных и психологических перегрузок детей, соблюдение санитарно-гигиенических правил и норм).

В настоящее время дополнительное образование детей рассматривается как стратегический ресурс социально-экономического развития региона, страны в целом, «место встречи» социальных партнёров, участников социального взаимодействия. Дополнительное образование детей представляет собой уникальную площадку, на которой корпоративная солидарность – благо. Благодаря вариативным программам дополнительного образования, интересы семьи, педагогов, детей совпадают. Чем лучше будет каждому участнику взаимодействия, тем качественнее будут развиваться процессы изменения системы учреждений дополнительного образования детей. Определение факторов, противодействующих и способствующих интенсивности изменений, является задачей сегодняшнего дня.

Сущность социального партнёрства заключается в равноправном взаимодействии социальных (административно-правовых, гражданских, культурных и образовательных учреждений), производственных субъектов и бизнес-структур, направленном на целесообразное выполнение профессионально-образовательной миссии образовательным учреждением системы дополнительного образования детей.

Как показывает анализ практики, все совокупные субъекты социального партнёрства в системе дополнительного образования детей могут быть разделены на две группы: субъекты, вступающие во взаимодействия между собой на

мезосоциальном уровне (учреждения дополнительного образования детей, органы государственной власти, работодатели) и на микросоциальном (кадровый, управленческий состав учреждений дополнительного образования детей и контингент обучающихся).

Социокультурная модель социального партнёрства в дополнительном образовании детей включает в себя три культурных пространства:

- гуманитарная культура, обеспечивающая диалог между социальными нормами, идеалами и терминальными ценностями-целями субъектов, которые детерминируют их социальные, жизненные предпочтения;

- технологическая культура, обеспечивающая ориентацию общества на определённое качество и доступность дополнительного образования детей и уровень инноваций, что обуславливает актуальный набор социальных компетентностей педагогов дополнительного образования детей и обучающихся;

- профессионально-педагогическая культура, в пространстве которой выстраивается диалог между социальным заказом на дополнительное образование детей и инструментальными ценностями-средствами на уровне субъектов системы.

Содержание социального партнёрства должно быть направлено на обеспечение всех основных аспектов модернизации дополнительного образования детей и содержать в себе 6 составляющих:

- формирование дорожных карт учреждений дополнительного образования детей;

- содержание дополнительных образовательных программ, организация образовательного процесса, контроль качества образования;

- изучение рынка труда;

- кадровое обеспечение;

- материально-техническое обеспечение;

- привлечение дополнительных финансовых средств.

Неразработанность механизмов социального партнёрства, сохраняющегося разрыва связей с работодателями, социальными партнёрами порождает проблему разработки концептуальных основ формирования краевой социокультурной модели социального партнёрства в системе дополнительного образования детей с ИН.

Особое место социальное партнёрство в системе дополнительного образования детей занимает в процессе изучения рынка труда с целью обеспечения ответственности структуры и масштабов трудоустройства выпускников учреждений дополнительного образования детей потребностям экономики региона. В связи с этим основными путями решения этой задачи являются следующие: развитие взаимодействия учебных заведений системы дополнительного образования детей и региональных служб занятости населения; заключение и реализация договоров о совместной деятельности между потенциальными работодателями и учреждениями в системе дополнительного образования детей.

Итак, социальное партнёрство может стать реальным социальным механизмом управления развитием системы дополнительного образования детей посредством последовательного и целенаправленного выполнения положений Общественного договора о развитии системы дополнительного образования детей в Краснодарском крае.

Социальное партнёрство как социальное взаимодействие в системе дополнительного образования детей включает три этапа:

- установление контактов посредством общения и диалога;
- определение уровней взаимодействия посредством осмысления норм, идеалов и целей субъектов;
- совместная целенаправленная деятельность с учётом запросов семьи и детей в системе дополнительного образования детей [130].

Первый этап социального партнёрства представляет собой установку контакта на основе доверия, что обуславливает определённую степень добровольности со стороны каждого из субъектов.

Второй этап социального партнёрства – это общение, во время которого происходит осмысление норм, идеалов и ценностей субъектов (ценности-цели). Доверие между партнёрами должно чем-то подкрепляться. Практика показывает, что «опереться» можно исключительно на нравственную позицию субъектов, их убеждённость в правильности тех целей, с которыми они вступают в социальный контакт.

Для эффективного осуществления социального партнёрства, необходимо выявить реальные потребности различных субъектов в краевой системе дополнительного образования детей, а затем обратить внимание на осмысление ценностных установок, а именно:

- нормы – это тот заказ от государства, который зафиксирован в образовательной политике и государственных стандартах;
- идеалы – это обобщённые цели дополнительного образования детей, зафиксированные в инновационном предвидении будущих жизненных ориентиров детей, необходимых для развития страны;
- цели – это идеал личности, зафиксированный в результатах программ дополнительного образования детей.

Следующим третьим этапом является организация совместной деятельности по достижению определённых результатов проектов и программ дополнительного образования детей. Здесь «проявляются» ценности-средства, которые детерминируют открытость социального партнёрства [132].

Этапы и эффективность социального партнёрства можно наглядно представить в виде схемы

Особое место в социальном партнёрстве в интересах ребёнка занимают адаптированные программы дополнительного образования с учетом особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья.

Дети-инвалиды и дети с ограниченными возможностями здоровья традиционно рассматриваются как одна из наиболее уязвимых категорий детей с точки зрения их социальной успешности и личностного развития.

Получение детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми – инвалидами дополнительного образования в сообществе сверстников и взрослых является их неотъемлемым законодательно закреплённым правом и основополагающим условием успешной социализации. Обеспечение полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в доступных видах социальной деятельности закреплено Федеральным законом Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Эта категория детей обладает дополнительными образовательными правами на особые педагогические подходы и специальные образовательные условия, закреплёнными в ст. 2, 5, 16, 29, 31 ФЗ № 273.

Обеспечение реализации прав детей с ОВЗ и детей – инвалидов на участие в программах дополнительного образования является одной из важнейших задач государственной образовательной политики.

Расширение образовательных возможностей этой категории обучающихся является наиболее продуктивным фактором социализации детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья в обществе. Программы дополнительного образования решают задачи реализации образовательных потребностей детей, относящихся к данной категории, защиты прав, адаптации к условиям организованной общественной поддержки их творческих способностей, развития их жизненных и социальных компетенций.

Получение детьми-инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья данной категории дополнительного образования способствует социальной защищённости на всех этапах социализации, повышению социального статуса, становлению гражданственности и способности активного участия в общественной жизни и в решении проблем, затрагивающих их интересы.

Дополнительное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья (инвалидов) означает, что им создаются условия для вариативного вхождения в те или иные детско-взрослые сообщества, позволяющие им осваивать социальные роли, расширять рамки свободы выбора (социальные пробы) при определении своего жизненного и профессионального пути.

Для воспитания и развития ребёнка с особыми образовательными потребностями важна детско-взрослая общность, в которой существует равновесное соотношение связей и отношений, что способствует проявлению в общности индивидуальных интересов, ценностей и смыслов участников, а также формированию единого ценностно-смыслового пространства. Детско-взрослая общность рассматривается в дополнительном образовании детей как событие, где возможен выход на гуманистические ценности человеческого бытия. Развитие ребёнка с особыми образовательными потребностями происходит в разнообразных общностях, наиболее традиционными являются: семья, класс, клуб, игровая общность.

В реализации партнерских программ важны устойчивые связи учреждения с общественностью, неформальными объединениями. Желаемым результатом в данном случае является создание благоприятных условий для социализации детей путем взаимодействия и сотрудничества с предприятиями, общественными

организациями. Сложившиеся взаимоотношения школы с предприятиями и общественными организациями г. Краснодара представляют собой налаженные связи, способствующие социализации и адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья к самостоятельной жизни в обществе. Рост спортивных и творческих достижений обучающихся, активное участие в жизни города, совместные мероприятия с социальными партнерами способствуют созданию условий для социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. Поэтому на современном этапе развития коррекционного образования становится необходимой организация социального партнерства как фактора обеспечения социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. Такое взаимодействие решает ряд задач, стоящих перед образованием в целом, позволяет привлечь все больший круг заинтересованных лиц и организаций для оптимизации учебно-воспитательного процесса в учреждении, выполнения социального заказа общества. Возникла потребность в разработке качественно новых моделей взаимодействия социальных партнеров и учреждения, поэтому творческой группой педагогов школы- разработана и реализована практика «Социальное партнерство в интересах детей: новые векторы интеграции».

Участие детей с интеллектуальными нарушениями в общественных отношениях является задачей программ дополнительного образования, составной частью социальной и образовательной инклюзии. Социальная инклюзия является результатом специального обучения, направленного на включение индивидуума в жизнь общества [8]. Образовательная инклюзия, являясь частью интеграции социальной, рассматривается как процесс воспитания и обучения особых детей совместно с обычными детьми в специально организованных условиях деятельности детско-взрослых сообществ.

При организации дополнительного образования обучающихся с интеллектуальными нарушениями необходимо учитывать их особенности: узость их социальных контактов, недостаточные коммуникативные умения и навыки, слабое овладение навыками самообслуживания, неумение преодолевать трудности самостоятельной жизни после окончания школы.

Формирование личности ребенка, имеющего отклонения в развитии, по Л. С. Выготскому, «должно быть подчинено социальному, должно быть увязано с ним и даже больше - органически слиться с ним, войти в него как составная часть. Надо воспитывать не дефективного, но ребенка, прежде всего. Социальное воспитание победит дефективность». Социальное воспитание неотделимо от процесса преодоления или ослабления недостатков, лежащих в основе своеобразия личности. Процесс формирования, становления ребенка как личности происходит во взаимодействии с окружающей средой, которая оказывает на этот процесс влияние посредством разных социальных факторов. В содержании социальной адаптации детей с нарушениями в развитии на передний план выдвигается создание необходимых условий для интеллектуального, морального, культурного, физического развития ребенка. Речь идет о социальной реабилитации данной категории детей [33].

Развивающий эффект любого обучения и воспитания зависит во многом от того, как организована совместная деятельность взрослого и ребенка, или ребенка и сверстника, насколько хорошо он может выстраивать партнерские отношения с другими людьми не только в стенах школы, но и в социуме.

Важной задачей любого ОУ является разностороннее развитие каждого ребенка и его успешная адаптация в обществе. Идея поиска оптимальных условий развития личности обучающихся, в том числе детей с выраженным интеллектуальным недоразвитием, детей-инвалидов, стала одной из главных задач учебно-воспитательного процесса нашего образовательного учреждения.

Для решения этой задачи и удовлетворения запросов детей и их родителей наш педагогический коллектив направил свою деятельность на привлечение социальных партнеров разного уровня на основе соблюдения взаимных интересов всех участников образовательного процесса.

И. С. Якиманская указывает на необходимость создания новой педагогической парадигмы, основными принципами которой являются право обучающегося на уникальность, внутреннюю свободу, активность и самостоятельность. На сегодняшний день остро стоит проблема организации дополнительного образования детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). На наш взгляд, имея довольно широкий спектр оказываемых услуг, дополнительное образование имеет ограниченную методологическую и материально-техническую базу для создания условий получения качественного дополнительного образования всеми категориями детей, в том числе и детьми с умственной отсталостью. Важную роль дополнительного образования в процессе социализации и развития обучающихся с легкой умственной отсталостью отмечает Е. В. Селезнева, О. Ю. Буторина, и др. [38].

Е. В. Селезнева озвучила основные проблемы организации дополнительного образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в различных образовательных организациях. Подчеркивается важность системы дополнительного образования, которая, по мнению автора, помогает реализовывать адаптированные основные образовательные программы и является многоуровневой системой коррекционно-развивающего пространства [59].

Концепция дополнительного образования детей в Российской Федерации показывает, что дополнительное образование осуществляет назначение «социального лифта» для большого числа обучающихся не получающих должного уровня образования в семье и образовании в целом. Дополнительное образование, таким образом, возмещает, недостатки или дает возможности для образовательных и социальных успехов обучающихся, в том числе с особенностями развития и оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

Таким образом, можно выделить ряд проблем, касающихся развития системы дополнительного образования детей.

Во-первых, это потребность в совершенствовании дополнительного образования в связи с изменением современного общества и его запросов.

Во-вторых, отсутствие теоретических разработок, касающихся мониторинга качества дополнительного образования не позволяют в полной мере оценить эффективность данного вида деятельности для социализации и развития обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

В-третьих, неформализованное общение как форма проведения занятий дополнительного образования является одним из мощных ресурсов социализации, которые не всегда используются в полной мере и требуют более пристального внимания психологов и педагогов.

В-четвертых, дополнительное образование может быть инклюзивной площадкой, так как допускает совместное обучение детей с ОВЗ и нормативным развитием.

Специальная (коррекционная) школа № 21 г. Краснодара реализует два типа дополнительного образования, которые мы условно разделили на два кластера:

- 1) внутренний кластер – реализация педагогами школы программ дополнительного образования для учащихся с интеллектуальной недостаточностью;
- 2) внешний кластер – привлечение организаций – социальных партнеров в систему дополнительного образования.

Внутренний кластер дополнительного школьного образования.

Работа всех педагогов дополнительного образования оценивается, и видна по успешным результатам детей в конкурсах, концертах, выставках, олимпиадах, соревнованиях и др.

Анализ опыта включения детей с ограниченными возможностями в процесс освоения дополнительных образовательных программ позволяет выделить следующие варианты:

– дополнительные образовательные программы, нацеленные прежде всего на трудовую и профессиональную адаптацию детей с интеллектуальными нарушениями. Например, обучающиеся могут выбрать и освоить (если позволяют имеющиеся проблемы в развитии) основы швейных навыков («Кубанские умельцы», «Иголочка»), декоративно-прикладного творчества («Меридиан»), фотодела («Объектив»), кулинарного дела («Веселый кулинар»);

– дополнительные образовательные программы, ориентированные на социальную реабилитацию через включение ребенка в различные виды творческой деятельности. Этот вариант реализуется в школе и организациях дополнительного образования и предполагает развитие творческого потенциала обучающегося в рамках доступной ему деятельности и социальную адаптацию детей с ограниченными возможностями в коллективе (в том числе и во взаимодействии со здоровыми людьми) в творческих объединениях. С этой целью представлены следующие направления: туристско-краеведческое (Мультимузей), социально-педагогическое («Тимуровское движение», арт- студия «Светлячок», «Зебра»), естественно-научное (ЗОЖ «Юный лекарь»), художественное (хоровая студия «Родничок», вокальная группа «Экспресс», танцевальная студия «Виртуоз», театральная студия «Ассорти», хоровая студия «Карамелька»). Физкультурно-спортивное направление представлено спортивной секцией «Чемпион», Клубом любителей шашек и настольным теннисом (таблица 1).

Адаптированные программы дополнительного образования, реализуемые в
ГБОУ школе № 21, г. Краснодар

№ п/п	Название программы	Направленность программы, основное содержание
1.	Театральная студия «Ассорти»	<p>Художественно-эстетическая В процессе театрализованной деятельности складывается особое, эстетическое отношение к окружающему миру, развиваются общие психические процессы: восприятие, мышление, воображение, память, внимание и т.д. Совместное обсуждение постановки спектакля, коллективная работа по его воплощению, само проведение спектакля – все это сближает участников творческого процесса, делает их союзниками, коллегами в общем деле, партнерами, что крайне необходимо для детей с ОВЗ.</p>
2.	«Зебра»	<p>Социальная адаптация Главная цель данной программы – формирование культуры поведения у обучающихся с особыми образовательными потребностями по правилам дорожного движения (на улицах, дорогах, в транспорте, в любых дорожных ситуациях).</p>
3.	Хоровая студия «Карамелька»	<p>Художественно-эстетическая Хоровое пение занимает одно из ведущих мест в ходе формирования художественной культуры детей с отклонениями в развитии. Среди различных форм учебно-воспитательной работы музыка является одним из наиболее привлекательных видов деятельности для учащихся с ограниченными возможностями здоровья. В процессе хоровых занятий у учащихся развивается ответственность за общее дело. Сопереживание одних и тех же образов, чувств, заложенных в произведении, усиливает воздействие музыки на каждого. Совместные занятия в одном музыкальном коллективе играют большую роль, как в музыкально-эстетическом развитии обучающихся, так и в воспитательной работе.</p>
4.	«Клуб любителей шашек»	<p>Спортивная Обучение учащихся принципам шашечной игры, воспитание у них интереса и любви к этой игре, подготовка воспитанников к дальнейшим ступеням развития.</p>
5.	«Веселый кулинар»	<p>Социально-педагогическая В программу включены разделы: «Основы сервировки стола» – работа направлена на приобретение учащимися навыков оформления столов для ежедневного принятия пищи, праздников, правильное использование приборов и ИОПуды.</p>
6.	«Меридиан»	<p>Художественно-эстетическая Данная программа имеет художественно-эстетическую направленность, а по функциональному назначению прикладной, то есть создает условия для овладения детьми определенной совокупности умений и сИОПобов действия. Программа создает необходимые условия для свободного самовыражения их художественного творчества ребенка. Декоративно прикладное искусство позволяет ребёнку</p>

		систематически развивать органы чувств и творческие способности.
7	Хоровая студия «Родничок»	Художественно-эстетическая Позволяет наиболее полно реализовать творческий потенциал ребенка, способствует развитию целого комплекса умений, совершенствованию певческих навыков, помогает реализовать потребность в общении.
8	«Экспресс»	Художественно-эстетическая Программа обусловлена тем, что занятия вокалом развивают художественные способности детей, формируют эстетический вкус, улучшают физическое развитие и эмоциональное состояние детей.
9	«Арт-студия»	Социально-педагогическая Программа «Светлячок» направлена на выявление творческих способностей, раскрытие индивидуальных возможностей, интересов, на психологическую реабилитацию ребенка с различными нарушениями развития.
10	«Мультмузей»	Социально-педагогическая Основной целью программы является приобщение детей ограниченными возможностями к отечественным и кубанским художественным ценностям музея.
11	«Зебра»	Социальная адаптация Главная цель данной программы – формирование культуры поведения у обучающихся с особыми образовательными потребностями по правилам дорожного движения (на улицах, дорогах, в транспорте, в любых дорожных ситуациях).
12	«Тимуровское движение»	Социально-педагогическая Возрождение традиций тимуровского движения. Пропаганда идеи тимуровского движения среди подростков с ОВЗ. Развитие у учащихся с ОВЗ чувства сопереживания проблемам общества, приобщение к активному преобразованию действительности.
13	«Объектив»	Социально-адаптированная Занятия «Объектива» направлены на формирование навыков и умений в использовании фотоаппарата, видеокамеры, построении композиции, изучение основ фотографии; профориентации учащихся.
14	«ВИРТУОЗ»	Социально-педагогическая Специфические средства воздействия на учащихся, свойственные танцам, способствуют общему развитию: коррекции недостатков физического развития, общей и речевой моторики, эмоционально-волевой сферы, воспитанию положительных качеств личности дисциплинированности, коллективизма), эстетическому воспитанию. Содержанием работы на занятиях танцевального кружка является музыкально- ритмическая деятельность учащихся. Дети учатся слушать музыку, выполнять под музыку разнообразные движения, танцевать.
15	«Иголочка»	Художественно-эстетическая Данная программа направлена на обучение детей с интеллектуальными нарушениями самым простейшим основам шитья. Адаптированная программа дополнительного образования «Иголочка» имеет художественно-эстетическую и практическую направленность. По функциональному предназначению является предпрофессиональной. Новизна программы состоит в том, что она сочетает в себе академические

		традиционные приемы шитья с современными требованиями в сочетании с новыми материалами.
16	«Юный лекарь»	Социально-педагогическая Программа курса «Юный лекарь» имеет комплексный характер, так как включает основы различных биологических наук: анатомии, физиологии, гигиены, микробиологии. Содержание и структура курса обеспечивают выполнение требований к уровню подготовки умственно отсталых школьников. Содержание курса направлено на обеспечение эмоционально-целостного понимания высокой значимости жизни, ценности знаний о правилах оказания первой медицинской помощи, а также на формирование способности использовать приобретенные знания в практической деятельности.

Также стоит отметить и компенсаторную составляющую указанного варианта, поскольку возможность развить в себе определенные способности и проявить себя в каком-либо виде творчества позволяет скорректировать самооценку ребенка, раскрыть весь спектр его возможностей, тем самым отодвигая на второй план имеющиеся ограничения [28].

Комплектование групп дополнительного образования проводится с 1 сентября. Группы дифференцируются по годам обучения (1 год обучения, 2-й год обучения), по охвату (групповые и индивидуальные занятия). При реализации дополнительных общеобразовательных программ могут предусматриваться как аудиторные, так и внеаудиторные занятия, которые проводятся по группам.

Расписание занятий в системе дополнительного образования составляется для создания наиболее благоприятного режима труда и отдыха обучающихся заместителем директора по ВР с учетом пожеланий обучающихся, родителей (законных представителей) обучающихся и их возрастных особенностей. Учебно-тематическое планирование позволяет целостно представить образовательный маршрут обучающихся.

В дополнительных общеобразовательных программах содержится комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты). В программы включены учебно-тематические планы, оценочные и методические материалы, а также представлены ожидаемые результаты на разных этапах освоения программы, структура и формы организации образовательного процесса.

Все программы, разрабатываемые для детей с ограниченными возможностями, обязательно содержат и коррекционную составляющую. Дополнительное образование детей способствует практическому приложению знаний и навыков, которые получены на уроках.

Форму текущего контроля определяет педагог с учетом контингента обучающихся, уровня обученности детей, содержания учебного материала, используемых им образовательных технологий и др.

Формой подведения итогов реализации данной программы являются: конкурсы на лучшее выполнение творческого задания внутри коллектива, общешкольные мероприятия (праздники, концерты, смотры, конкурсы, фестивали, ярмарки творчества, соревнования и спартакиады и т.д.).

Реализация дополнительных общеобразовательных программ осуществляется в течение всего учебного года. Программы дополнительного образования рассматриваются на педагогическом совете и утверждаются директором школы.

В условиях дополнительного образования учащиеся могут не только развивать свой творческий потенциал, навыки адаптации к современному обществу, но и имеют возможность получить полноценную организацию свободного времени.

Дополнительное образование детей способствует практическому применению знаний и навыков, которые получены ими на занятиях.

Развитие системы дополнительного образования в школе зависит во многом от успешности обеспечения условий. Основное и дополнительное образование не существуют друг без друга, так как по отдельности они имеют односторонний характер.

Дополнительное образование решает проблемы социальной адаптации и профессионально помогает выпускникам сделать свой правильный выбор.

Внешний кластер дополнительного образования.

Коррекционное образовательное учреждение находится в поиске эффективных форм воспитательной работы актуальных индивидуальным потребностям обучающихся. Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» одним из инновационных направлений является сетевая форма взаимодействия, которая предполагает возможность освоения обучающимися образовательной программы с использованием нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность.

Как утверждается в публикациях по аналогичной теме, для специальных (коррекционных) школ, осуществление сетевых проектов позволяет обеспечить открытый характер взаимодействия при помощи использования ресурсов социальной среды, в которой умственно отсталый школьник может раскрыть свой потенциал в лично значимых и интересных для него видах деятельности. Такие проекты, с одной стороны, позволяют решить проблему расширения социальных контактов для ребенка с ограниченными возможностями здоровья, привлечь учреждения к социальному партнерству, а с другой – способствовать устранению имеющихся стереотипов и установок относительно неспособности детей выполнять социально значимые и творческие виды деятельности аналогично выполняемым их нормативно развивающимися сверстникам.

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Краснодарского края специальная (коррекционная) школа № 21 г. Краснодара является открытой социально-педагогической системой, способной реагировать на изменения внутренней и внешней среды. Одним из путей повышения качества дополнительного образования коллектив школы видит в установлении прочных связей с социумом. Основным направлением воспитательной работы является социализация воспитанников не только через творческую деятельность в рамках дополнительного образования в школе, но и через сотрудничество с другими организациями культуры, образования, медицины, негосударственного сектора экономики.

Социальными партнерами школы в воспитании и развитии детей являются организации среднего профессионального образования, дополнительного образования, музеи и библиотеки, спортивные клубы медицинские учреждения. За 2018-2019 учебный год были проведены следующие мероприятия в рамках организации сетевого взаимодействия с социальными партнерами.

1. Государственное автономное профессиональное образовательное учреждение Краснодарского края «информационно-технологический техникум» (Мастер – класс по выпечке пирожных из слоеного теста. «Профессия повар»);

2. Совет ветеранов Центрального округа, г. Краснодар («День защитников Отечества»);

3. Муниципальное бюджетное учреждение культуры муниципального образования город Краснодар «Городской дом культуры западного внутригородского округа города Краснодара» (Выставка творческих работ учащихся «Жизнь в искусстве»);

4. Центральная городская библиотека им. Н. А. Некрасова, г. Краснодар (Литературный утренник «Кубанские стихи согреты солнцем», беседа о зависимости от компьютерных игр «Игромания – болезнь века», экологический час «Протяни руку дружбы природе», литературный утренник «Новогодние огни приглашают в сказку»);

5. Муниципальное бюджетное учреждение «Физкультурно-спортивный клуб инвалидов «ИСКРА», г. Краснодар (Соревнования по настольному теннису среди спортсменов ПОДА, спорт глухих, спорт ЛИН, лично – командные соревнования по дартсу среди спортсменов ПОДА, спорт глухих, спорт ЛИН);

6. Краснодарский государственный историко-археологический музей-заповедник имени Е. Д. Фелицына, г. Краснодар («Кубань Великая Отечественная», «Кубанский край-земля родная», «Древнее прошлое Кубани», «Как казаки на Кубань пришли», «Екатеринодар-Краснодар», «Занимательная археология», «К 50-летию юбилею олимпийского чемпиона А.Н. Москаленко», «Природа Краснодарского края»);

7. Краснодарская краевая детская библиотека имени братьев Игнатовых, г. Краснодар (урок памяти «900 дней мужества», «Зоопарк в твоём багаже» мультимедийный урок по творчеству Джеральда Дарелла, «Берлинская операция», час истории «От рядового до генерала», конкурсная программа ко Дню защитника Отечества, мастер – класс по созданию поделки «Пылающие мгновенья той весны», «Семь правил здоровья», интерактивная беседа «Кубанская азбука от А до Я», урок патриотизма «Основы православия» мультимедийный урок русской культуры);

8. Федеральное казенное учреждение «Центр управления в кризисных ситуациях главного управления МЧС России по Краснодарскому краю» («Пожарная безопасность и оказание первой помощи при ожогах»)

9. Государственное бюджетное учреждение здравоохранения «Наркологический диспансер» департамента здравоохранения Краснодарского края (кинолекторий «Дети в интернете», кинолекторий «Безопасный интернет», профессиональная беседа «Сделай правильный выбор», профилактика употребления

ПАВ, информационный час «Полезные и вредные привычки», профессиональная беседа «Мир без табака»). В таблице 2 представлены направления сотрудничества с организациями – социальными партнерами.

Таблица 2.

Направления сотрудничества с организациями – социальными партнерами

№	Название организации – социального партнера	Направления сотрудничества
1.	Ресурсный социально-правовой центр, г. Армавир	Профориентация
2.	ГКУ КК «ЦНЗ города Краснодара»	Профориентация, тестирования, родительские собрания
3.	Информационно-технологический техникум, г. Краснодар	Профориентация, экскурсии, родительские собрания
4.	Совет ветеранов Центрального округа, г. Краснодар	Общешкольные мероприятия военно-патриотической направленности
6.	МБОУ ДОД ЦДТ «Содружество», г. Краснодар	Общешкольные мероприятия, выездные концерты
7.	ЦГБ имени Н.А. Некрасова, г. Краснодар	Общешкольные мероприятия, внеурочная деятельность. Согласованный план взаимодействия
8.	МБУ ФСКИ «Искра», г. Краснодар	Городские спортивные мероприятия для инвалидов
9.	КГИАМЗ им. Фелицына, г. Краснодар	Экскурсии, выездные мероприятия
10.	Краснодарский краевой музей им. Ф.А. Коваленко, г. Краснодар	Арт-студия «Песочная фантазия», клубная деятельность, экскурсии, акции. Согласованный план взаимодействия
11.	Краснодарская краевая библиотека им. братьев Игнатовых, г. Краснодар	Общешкольные мероприятия, внеурочная деятельность. Согласованный план взаимодействия
12.	ГАУК КК «Кубанькино»	Общешкольные мероприятия, видеоматериалы
13.	МБОУ ДО ДЮЦ, г. Краснодар	Общешкольные мероприятия, выездные концерты
14.	МБУК ИО г. Краснодар «Городской Дом культуры Центрального внутригородского округа города Краснодара»	Общешкольные мероприятия, выездные концерты, ИОПещение кружков
15.	ГБУЗ «Наркологический диспансер» МЗ КК	Общешкольные профилактические мероприятия. Согласованный план взаимодействия
16.	Федеральное казенное учреждение «Центр управления в кризисных ситуациях главного управления МЧС России по Краснодарскому краю»	Общешкольные профилактические мероприятия. Согласованный план взаимодействия
22	ОПДН ОП УМВД по г. Краснодару	Общешкольные профилактические мероприятия. Согласованный план взаимодействия

В рамках анализа проведенной работы был выявлен ряд проблем, ограничивающих эффективное взаимодействие воспитанников школы с организациями – социальными партнерами [29].

Как видно из представленных сведений, большинство мероприятий проводятся в пассивной форме, где обучающиеся являются лишь наблюдателями и не проявляют активного участия в действии. Другими словами, не учитывается своеобразие развития детей с умственной отсталостью, где основным компонентом усвоения социального опыта является практико-ориентированная деятельность. На наш взгляд, эта проблема связана с неосведомленностью некоторых

социальных партнеров с психофизиологическими и возрастными особенностями обучающихся с умственной отсталостью. Мы видим решение данной проблемы в просвещении партнеров с особенностями фокус-группы детей, с которой они взаимодействуют. Специалистами школы подготовлена серия видеоуроков, в которой рассказывается об особенностях развития, а также формах и приемах работы по усвоению новых знаний и навыков обучающимися коррекционной школы. Основная идея просветительской программы – рассматривать инвалидность не как медицинскую проблему, а как проблему неравных стартовых возможностей ребенка с ограниченными возможностями здоровья и цель сетевого взаимодействия заключается в использовании ресурсов партнеров для создания благоприятных условий и достойного образа жизни лиц с особыми образовательными потребностями.

Другой проблемой, условной малоэффективности проводимых встреч, выступает точечность и эпизодичность мероприятий. Мы предполагаем, что системный, особым образом организованный порядок взаимодействия с социальными партнерами позволит повысить результативность и принести намного больше пользы обучающимся. Нами выдвинуто предположение, что социальные проекты, основанные на принципах аутсорсинга, помогут организовать работу намного эффективнее.

Таким образом, определенным образом организованное, взаимообогащенное дополнительное образование позволяет обучающимся с ОВЗ приобрести бесценный социальный опыт, что в конечном итоге улучшит качество жизни обучающихся с ОВЗ и их семей.

Сетевое взаимодействие и реализация социальных проектов также позволяет создать условия для социальной адаптации детей с интеллектуальной недостаточностью, то есть дать старт в жизнь, где диагноз – не приговор.

Ниже представлен образовательный аутсорсинг в системе дополнительного образования обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

Государственные образовательные учреждения все более становятся субъектами активизации инновационных процессов в использовании образовательных технологий, новаций в управлении, проявляют заинтересованность в нововведениях для обеспечения собственных конкурентных преимуществ, однако они не всегда обладают достаточными ресурсами для этого. В этих условиях приобретают значимость необходимость реорганизации системы управления, поиск технологий управления, направленных на формирование профессиональных компетенций у субъектов образовательного процесса как важного ресурса учебного заведения. К таким технологиям управления образовательным учреждением можно отнести образовательный аутсорсинг, который в теории инновационного управления понимается как выполнение отдельных функций (образовательных, управленческих, производственных, информационных, финансовых и др.) внешней организацией, располагающей для этого ресурсами на основе долгосрочного соглашения.

Аутсорсинг означает использование внешнего источника ресурса. В аутсорсинге осуществляется передача организацией на основании договора определённых бизнес-процессов или производственных функций на обслуживание другой организации (компании). Экономическое значение аутсорсинга состоит в перераспределении функций основной организации за счет привлечения аутсорсера, специализирующегося на определенных видах деятельности с целью повышения эффективности и прибыльности основной организации.

При аутсорсинге для экономии затрат появляется возможность освободить соответствующие организационные, финансовые и человеческие ресурсы, чтобы развивать новые направления, или сконцентрировать усилия на существующих, требующих повышенного внимания.

В образовании идея привлечения сторонних организаций, работающих в режиме аутсорсинга, обоснована тем, что необходимость повышения качества отдельных школьных предметов наталкивается на недостаток учебных средств и компетентности педагогического персонала. К таким предметам следует отнести предметы социально-гуманитарного профиля, для которых требуется дополнительная информационная и поведенческая среда, средства и технологии коммуникации, которые школа обеспечить не может. Вот почему передача части образовательных функций государственным и частным организациям и учреждениям, заинтересованным в росте образовательного потенциала страны, может служить примером решения проблемы.

Образовательный аутсорсинг – это инновационная технология привлечения внешних ресурсов для образования и образовательная технология, которая работает в новой экономической практико-ориентированной образовательной среде.

Идеология образовательного аутсорсинга сегодня актуальна и востребована, потому что отражает тенденции, происходящие в социально-экономическом развитии общества и в системе образования. Являясь методологией адаптации управления образовательным учреждением к условиям рынка, аутсорсинг позволяет повысить конкурентоспособность организации, используя все имеющиеся возможности внешней среды, а также пересмотреть подходы к управлению для достижения конкретных преимуществ в рамках долгосрочного стратегического планирования развития учреждения.

В контексте рассматриваемой нами проблемы причиной перехода школ к аутсорсингу является сосредоточение усилий на вопросах управления повышением качества подготовки выпускников школ к жизни и труду, предполагающее взаимодействие и частичную передачу образовательных функций социальным партнерам. Механизм сбалансированного обмена компетенциями между учебным учреждением, научными структурами и производственными предприятиями, способен обеспечить достижение конкурентных преимуществ обеим сторонам, поскольку основной принцип аутсорсинга - «заниматься тем, что можешь и умеешь делать лучше других, и поручать другим то, что они делают лучше» [116].

Реализация мероприятий проекта носит межведомственный характер и предполагает участие в этом процессе не только субъектов системы образования, но и профессиональных участников сообщества, регулирующих органов, общественных и некоммерческих организаций.

Основной стратегической целью реализуемого проекта является обеспечение необходимых организационно-педагогических условий деятельности образовательных учреждений и учреждений начального, среднего профессионального образования, учреждений дополнительного образования, а также детских и молодежных общественных объединений края для социализации обучающихся ИН, повышения уровня их функциональных экономических и социальных навыков в органичном единстве обучения, воспитания и дополнительного образования, то есть путем формирования интегративного образовательного пространства.

Направлениями проекта являются:

1 Разработка Стратегическими задачами и апробация современных и адекватных обучающимся с ИН моделей организации дополнительного образования.

2 Совершенствование педагогических технологий, используемых в процессе социально-экономического образования обучающихся с ИН и содержания этого образования.

3 Отработка в процессе дополнительного образования детей с особыми образовательными потребностями моделей взаимодействия школы с организациями – социальными партнерами.

4 Совершенствование системы профессионального педагогического образования, повышение квалификации и переподготовки педагогических кадров в области социально-экономического образования обучающихся с ИН.

5 Совершенствование профессиональных компетенций руководителей образовательных учреждений как средства повышения уровня конкурентоспособности школы и иных образовательных учреждений.

6 Внедрение современных и адекватных технологий повышения уровня социально-экономической культуры семей, воспитывающих обучающихся с ИН.

В качестве методологической основы практико-ориентированного обучения школьников с ИН выступают взаимосвязанные компетентностный и деятельностный подходы.

Рассмотрим наиболее важные компоненты этой модели.

Цель состоит в разработке организационно-педагогических условий, способствующих овладению рядом "гибких" и "жестких" навыков, составляющих основу качественной продуктивной деятельности в экономической и социальной сферах, что будет свидетельствовать о сформированности этих навыков у обучающихся с ИН.

Необходимо выделить те навыки, которые образуют ядро социальных навыков обучающихся с ИН:

– предметный навык («научиться быть»), основанный на системно-личностном подходе и направленная на формирование способности оценки социально-экономических условий жизнедеятельности человека и их социальных, политических, правовых, технических, экологических и этических аспектов с точки зрения личности, предприятия, домохозяйства, государства;

– методический навык («научиться делать»), базирующийся на деятельностно-ориентированном обучении и направленная на формирование способности решать возникающие проблемы путем привлечения знаний, умений, собственного опыта и опыта других;

– коммуникативный навык («научиться жить вместе»), формируемый путем обучения в группах с применением активных методов обучения и направленная на формирование чувства социальной ответственности как наличия собственной позиции гражданина и возможности участвовать в общественных процессах;

– социальный навык («научиться быть ответственным»), формируемый путем обучения в группах с применением активных методов обучения и направленная на формирование чувства социальной ответственности как наличия собственной позиции гражданина и возможности участвовать в общественных процессах;

– образовательный навык («научиться познавать») как способность самостоятельно приобретать умения, находить нужную информацию.

Формирование перечисленных компетенций возможно только в условиях постоянно развивающегося интегративного образовательного пространства (далее – ИОП).

ИОП представляет собой основу практико-ориентированного обучения школьников с ИН с учетом их возрастных и психофизиологических возможностей. Структура ИОП включает внутреннюю и внешнюю среду. Внутренняя среда – это внутришкольная система дополнительного образования: мастерские, кабинеты, пришкольная территория.

Внешняя среда ИОП представляет собой институциональное окружение школы, которое объединяет:

- учреждения культуры и спорта,
- некоммерческие и общественные организации,
- государственные регулирующие и управленческие структуры,
- колледжи,
- межшкольные организации.

Исходя из сформулированной цели, выделим комплекс задач формирования "гибких" и "жестких" навыков:

– образовательные, формирующие систему знаний, умений, представлений и ценностей в социальной и экономической сфере, составляющих основу навыков;

– психологические, состоящие в формировании у обучающихся психологической готовности к самостоятельной работе над эмоционально-волевой и нравственной сферами личности;

– дидактические, направленные на разработку концепции содержания образования, построенного на основе отражения места и роли человека в социально-экономической системе;

– методические, ориентированные на применение такой методической концепции, которая позволяла бы эффективно формировать навыки обучающихся с ИН и овладеть способами самостоятельного приобретения знаний, решения проблем;

– воспитательные, которые заключаются в формировании у обучающихся способности справляться с настоящими и будущими жизненными проблемами и самим формировать свою собственную жизненную позицию.

Объектом формирования "гибких" и "жестких" навыков являются учащиеся коррекционной школы.

Целью их обучения, с точки зрения компетентностного подхода, является формирование способностей и готовности справляться с настоящими и будущими проблемами их жизнедеятельности и самим формировать свою жизненную позицию.

Субъектами модели выступают те профессионалы, которые участвуют в педагогическом процессе и имеют возможность непосредственно взаимодействовать с обучающимися, а также представители тех организаций и предприятий, в которых обучающиеся усваивают новый социальный опыт и, кроме того, организаторы (модераторы) взаимосвязи теоретического и практического обучения.

Особенно важными аспектами обучения представляются его высокий воспитательный и профориентационный потенциалы.

Для практико-ориентированного обучения детей с ИН разработана дидактико-методическая модель, основными принципами построения которой являются:

- системный и деятельностно-компетентностный подходы;
- открытость для всех категорий обучающихся;
- нравственно-экономический подход (социальная ответственность, этика, экологические проблемы, ресурсы для будущего, примеры из истории и современности, российский и зарубежный опыт);
- базовые дидактические и методические модули;
- модули, адаптированные к условиям специальной (коррекционной) школы (дополнительная оболочка);
- многовариантность реализации с учетом ресурсов психофизиологических возможностей обучающихся с ИН.

Методическая подсистема способствует формированию навыков обучающегося с ИН – готовность применять полученные знания в имитационной и практической деятельности.

К методическим базовым модулям модели обучения относятся:

- имитационные игры (деловые и ролевые);
- досуговые, профориентационные мероприятия;

– участие в реальной деятельности (мастер-классы, совместные проекты, конкурсы).



Рисунок 1 – Методические базовые модули подсистемы проекта.

Важной задачей любого ОУ является разностороннее развитие каждого ребенка и его успешная адаптация в обществе. Идея поиска оптимальных условий развития личности обучающихся, в том числе детей с выраженным интеллектуальным недоразвитием стала одной из главных задач учебно-воспитательного процесса нашего образовательного учреждения. Для решения этой задачи и удовлетворения запросов детей и их родителей наш педагогический коллектив направил свою деятельность на привлечение социальных партнеров разного уровня на основе соблюдения взаимных интересов всех участников образовательного процесса.

Цель проекта - интеграция внутреннего и внешнего кластера дополнительного образования, способствующая формированию устойчивых социальных навыков обучающихся с интеллектуальными нарушениями для последующей их успешной адаптации в обществе.

В ходе выполнения мероприятий решались следующие задачи:

- использование внутреннего потенциала школы для организации дополнительного образования обучающихся;
- привлечение ресурсов местного сообщества для расширения реабилитационного пространства школы;

- разработка модели формирования "гибких" и "жестких" навыков в контексте интеграции внутреннего внешнего кластера дополнительного образования;
- отработка модели взаимодействия школы и социальных субъектов для оптимальной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, построенная на принципах аутсорсинга;
- разработка и реализация на основе социального партнерства комплекса мероприятий по социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья, по сохранению здоровья, профессиональной ориентации обучающихся;
- расширение адаптивных возможностей старшеклассников и выпускников специальной коррекционной школы, формирование у них социальных и экономических знаний, умений, навыков, морально-нравственных качеств.

Создавая условия для развития социального партнерства, педагоги школы ориентируются прежде всего на формирование образовательного пространства, способствующего самореализации обучающихся, приобретению ими социального опыта, пропаганду социально позитивных действий и поступков.

Актуальность решения проблемы заключается в разработке проекта «Организация дополнительного образования обучающихся с интеллектуальными нарушениями «Социальное партнерство в интересах детей: новые векторы интеграции» с учётом особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья и обосновании необходимости создания для них специальных образовательных условий при реализации программ дополнительного образования (далее – ДО).

Значимость и обоснованность разработки требований связана с тем, что в результате воздействия объективных неблагоприятных факторов более 85 % детей в России (а по некоторым оценкам, до 93 %) уже в момент рождения попадают в «зону риска», т. е. имеют предрасположенность к возникновению различного рода нарушений в процессе дальнейшего развития. При своевременном обеспечении правильного ухода и благоприятных условий развития, состояние многих из этих детей может стабилизироваться, если этот шанс будет упущен, то многие из них не смогут себя реализовать в обществе профессионально, социально и лично.

В данном случае можно использовать метафоры *soft-skills* и *hard-skills* для описания стратегий дополнительного образования. Данные стратегии различаются в зависимости от того, с каким образовательным результатом связывают посещение кружков и секций ребенком: с формированием «гибких» навыков и личностных компетенций или с приобретением «жестких» навыков, т.е. узкоспециальных знаний и умений. Характерные черты стратегии, ориентированной на развитие «гибких» навыков:

- 1) множественность относительно одинаковых по важности положительных эффектов от занятий;
- 2) отсутствие приверженности к основному предмету занятий;

3) учет интереса ребенка к предмету при выборе конкретного вида активности.

Отсутствие приверженности к основному предмету занятий проявляется в том, что ребенок посещает, например, курс рисования, однако польза от посещения данных занятий лежит не в плоскости будущих успехов и достижений.

Выразить эмоции можно не только на бумаге, уравновесить психологическое состояние можно и иначе, например, на музыкальных или спортивных занятиях.

Стратегия выбора ДО, ориентированная на развитие «жестких» навыков, характеризуется:

1) фиксацией в большей степени на предмете занятий, чем на интересе ребенка к предмету;

2) стремлением родителей при выборе дополнительных занятий для ребенка поместить их в какую-то институциональную рамку.

Стратегия, ориентированная на развитие «жестких» навыков, подразумевает выбор ДО, в котором институциональные требования порой такие же жесткие, как в основном образовании.

Важно отметить, что мотив интереса не является системообразующим. Интерес ребенка с умственной отсталостью непостоянен и может снижаться, например, при возникновении трудностей в получении каких-то навыков, которые требуют длительного освоения.

Привлечение организаций – социальных партнеров в систему дополнительного образования может как компенсировать недостатки школьного обучения, так и делать образовательное пространство школьника более разнообразным – развивать навыки и давать опыт, который трудно получить в стенах школы.

ДО как компенсация недостатков школьной программы, на наш взгляд, не составляет самостоятельную модель, поскольку является «тенью» и продолжением школьной системы. Компенсирующее ДО лишено собственной образовательной цели, его цели продиктованы школьной системой. Модели развития «гибких» и «жестких» навыков представляют собой разные способы создания образовательной среды для выхода за границы школьной программы, обе модели имеют собственные образовательные цели и результаты, при их применении поразному выстраиваются отношения организаций ДО со школьником, используются разные форматы обучения.

Институт социального партнерства предполагает развитие у учащихся с умственной отсталостью «гибких» навыков.

Модель развития «гибких» навыков имеет очень важные свойства, которых нет у модели развития «жестких» навыков. Только в рамках первой модели ребенок может попробовать себя в максимально разных видах активностей, получить разнообразный опыт, подкрепленный позитивными эмоциями. Она обладает существенно большим потенциалом для формирования интереса к разным видам активностей и, в отличие от второй модели, не имеет таких строгих барьеров на входе.

У обеих моделей есть определенные достоинства, обеим есть место в системе ДО, поскольку оба вида результатов, формируемые в рамках двух моделей, имеют ценность для семей, воспитывающих детей с ОВЗ. Формирование некоторых компетенций и навыков требует длительной систематической работы, которая должна подкрепляться институциональными правилами, что возможно только в рамках модели развития «жестких» навыков.

Разнообразным образовательное пространство «особого» школьника можно сделать, только усиливая модель развития «гибких» навыков и посредством включения в систему ДО взаимодействия с различными организациями – социальными партнерами. При этом важно, чтобы у всех участников образовательного процесса было единое понимание того, на какие результаты направлено обучение, поскольку разные результаты требуют разных форматов обучения, разной длительности обучения и разных практик взаимодействия со школьниками. Важно отметить, что разные тематические направления и предметные блоки дополнительных занятий нельзя однозначно относить к той или иной модели или роли ДО – модели развития «гибких» навыков, модели развития «жестких» навыков или к компенсирующим занятиям.



Рисунок 2 – Интеграция образовательного пространства как основное условие формирования социальных навыков обучающегося с интеллектуальными нарушениями.

Создавая условия для развития социального партнёрства в образовательном учреждении, мы ориентировались, прежде всего, на формирование простран-

ства, способствующего самореализации обучающихся, приобретению ими социального опыта, пропаганду общественно значимых действий и поступков. Алгоритм развития социального партнерства можно представить таким образом:

- знакомство – анализ ресурсов, поиск мотивов взаимодействия, доверительное отношение и заинтересованность в сотрудничестве;
- совместная деятельность – оформление нормативно - правовой базы сотрудничества, проведение совместных мероприятий, повышение мотивации во взаимодействии;
- партнерство – построение взаимоотношений на условиях взаимовыгоды и взаимответственности, повышение уровня компетентности участников, качества совместной деятельности, рациональное использование ресурсов.

Разработанная модель взаимодействия внутреннего и внешнего кластера дополнительного образования, выделяет основные направления социального взаимодействия:

- развитие общественного управления образовательным учреждением;
- социализация обучающихся с интеллектуальными нарушениями;
- здоровьесбережение обучающихся;
- обеспечение открытости деятельности образовательного учреждения.

Успешное становление ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, а в последующем молодого человека как личности, определяет не только его включение в общественную жизнь, нахождение им своей ниши, улучшение «качества» жизни, но и в конечном счете, прогресс общества, его устойчивое развитие.

Опыт работы по данному направлению может быть использован другими образовательными учреждениями г. Краснодара и Краснодарского края.

Ниже также представлена модель дополнительного образования обучающихся с интеллектуальной недостаточностью

Основная идея проекта заключается в разработке, реализации и трансляции интеграционной модели дополнительного образования обучающихся с умственной отсталостью, в которой дополнительное образование в школе консолидируется с ресурсными возможностями организаций - партнеров, причем подобное взаимодействие построено на инновационных принципах социально-экономического аутсорсинга. Реализация данной модели позволяет каждому учащемуся решить проблемы социальной адаптации и профессионального самоопределения, увидеть полную картину мира и приобрести столь необходимые социальные навыки, что в свою очередь изменяет к лучшему качество жизни ребенка с ОВЗ и его семьи.

В качестве продуктов деятельности выступают:

Диагностика потенциала с целью выяснения возможностей формирования "гибких" и "жестких" социальных навыков у обучающихся с ИН;

Комплекс мер, направленных на разработку планов работы с каждой организацией социальным партнером;

Разработка адаптированных дополнительных общеразвивающих программ, направленных на формирование социальных навыков, с привлечением ресурсов организаций – социальных партнеров.

В качестве целевых групп мы рассматриваем:

- обучающихся с ИН 1-11 классов;
- работники организаций - социальных партнеров;
- руководители и педагогические работники образовательных организаций.

Условия реализации модели дополнительного образования для обучающихся с интеллектуальной недостаточностью.

Организация подписания договоров о сотрудничестве.

Так, на этапе экспертной работы определились направления совместной деятельности с организациями Краснодарского края (ГОУ Краснодарского края – 6, учреждения дополнительного образования детей – 3, учреждения социального значения – 3, иные социальные партнеры муниципального, краевого уровней).

В дальнейшем предполагается подписание соглашений о сотрудничестве с организациями - социальными партнерами:

1 С учреждениями образовательной сферы в целях: организации культурно-массовых мероприятий; проведения и помощи в проведении конкурсов, фестивалей детского творчества; создания совместных концертных, досуговых программ; создания совместных творческих проектов; проведения курсов повышения квалификации для специалистов сферы дополнительного образования, психологов и педагогических работников школ, детских садов и т.д.

2 С профессиональными средними специальными учебными заведениями в целях организации получения профессионального образования выпускниками школы.

3 С учреждениями социальной сферы - (больницы, поликлиники) в целях формирования навыков здорового образа жизни.

4 С учреждениями культуры и спорта в целях: участия в соревнованиях, турнирах, фестивалях, концертных программах; проведения детских праздничных программ; проведения и помощи в проведении конкурсов, фестивалей детского творчества.

5 С административными учреждениями, организациями в целях: поддержки инициатив; предоставления концертных программ к календарным датам; проведения праздников; проведения профилактической работы с детьми аддиктивного и девиантного поведения.

Корректировка и реализация адаптированных образовательных программ ДО в контексте реализуемой модели.

Организация взаимодействия на уровне педагогов дополнительного образования (консультативно-методическая помощь (обучение, мастер-классы, совместные культурно-массовых, образовательных, просветительских мероприятий, конкурсы, конференции, акции, форумы, семинары, консультации).

Организация взаимодействия на уровне обучающихся (экскурсии, совместные занятия, участие в выставках, фестивалях, совместные проекты.)

Организация информирования о деятельности субъектов партнерства (совместные семинары; круглые столы; конференции; совещания, освещение в СМИ).

Вышеназванные направления деятельности положены в основу программы совместной деятельности учреждений с последовательным планированием работы.

Для полноты представления о необходимых условиях развития партнерства были выделены субъектные позиции управления, которые позволяют выстраивать партнерские отношения. Так, координирование ходом реализации программы образовательного партнерства, определяющим отношения всех субъектов, является Координационный совет проекта (далее – Совета).

Организационно-управленческим механизмом регулирования взаимодействия с организациями – социальными партнерами является Координационный совет по интеграции дополнительного и других сфер образования [135].

Содержание деятельности Совета (функции).

1. Координирующая (ведущая функция) – координация целей, задач и деятельности образовательных учреждений и органов образования по интеграции дополнительного и других сфер образования.

2. Организующая – организация как внешней интеграции (взаимодействия между учреждениями), так и внутренней интеграции (внутри учреждений) как условие развития личности ребенка.

3. Диагностическая – проведение диагностики состояния и результатов интеграции дополнительного и других сфер образования.

4. Стимулирующая – формирование мотивов (педагогических работников, детей, родителей, общественности) к взаимодействию и участию в процессах интеграции дополнительного и других сфер образования.

5. Информационная – актуализация проблем, решение которых возможно только при организации интеграции, а также распространение информации о состоянии и результатах процесса интеграции дополнительного и других сфер образования.

Неразвитость инфраструктурных и информационных посредников на рынке образовательных услуг для обучающихся с ИН делает чрезвычайно актуальным внедрение аутсорсинговой формы сотрудничества образовательного учреждения и других образовательных субъектов.

На данном этапе развития российского общего образования появилась необходимость формирования на региональном уровне новой образовательной модели, целью которой должна стать разработка и апробация модели образовательного аутсорсинга.

Такой инновационной структурой может стать центр образовательного аутсорсинга (ЦОС).

Основная задача центра образовательного аутсорсинга – интеграция образовательного пространства для обучающихся с ИН в системе дополнительного

образования с привлечением социальных партнеров в образовательных учреждениях Краснодарского края.

Интеграция образовательного пространства (ИОП) – это новый подход к организации обучения в школе. Школа (в том числе, специальная (коррекционная)) не может собственными ресурсами в полном объеме обеспечить практическую составляющую обучения детей с ИН. Оставаясь главным звеном в образовательном процессе, в условиях ИОП школа перестает быть единственным ее участником. В образовательное пространство постепенно вовлекаются заинтересованные в этом процессе стороны: организации социальной, культурной, спортивной, образовательной сферы. Каждая сторона вносит свой вклад в организацию практико-ориентированного обучения детей с ИН.

Задачи центра образовательного аутсорсинга:

- обеспечение конкурентоспособности образовательных систем и процессов, образовательных учреждений (организаций), педагогических работников и обучающихся;
- создание полноценного рынка образовательных программ, доступных для различных групп обучающихся с ИН;
- подготовка мультипликаторов аутсорсинга в рамках дополнительного профессионального педагогического образования.

В рамках своей деятельности ЦОА проводит семинары, конференции, круглые столы для методистов и руководителей ОУ, открытые образовательные мероприятия по направлениям деятельности для педагогов и учащихся с привлечением внешних для образования ресурсов на основе аутсорсинговых технологий с использованием Web-форматов.

Выгоды использования образовательного аутсорсинга для привлечения внешних ресурсов в образовательных системах, образовательных учреждениях, иных образовательных субъектах:

- освобождение внутренних ресурсов – это возможность сконцентрироваться на ключевых аспектах основной образовательной деятельности и получить синергетический эффект;
- оптимизация образовательных процессов;
- снижение затрат и уменьшение инвестиций в образовательную инфраструктуру;
- повышение способности быстро реагировать на внешние изменения;
- улучшение качества образовательных услуг в целом.

Результат использования образовательного аутсорсинга будет выражаться в преумножении капитала образовательной системы и повышении эффективности его дальнейшего использования.

Модель авторской методической сети.

Основной целью инновационной деятельности можно считать внедрение нового вида образовательной деятельности – сетевого взаимодействия школ по формированию системы практико-ориентированного обучения школьников с ИН в контексте интеграции внутреннего и внешнего кластера ДО.

Сетевое взаимодействие ОУ основывается на участии партнеров в решении образовательных задач, в частности, организации практико-ориентированного обучения школьников с ИН, что способствует повышению эффективности образовательного процесса в интересах всех его участников и прежде всего обучающихся с ИН.

Условиями для сетевого взаимодействия ОУ является информационно-коммуникативная среда, а также социально-педагогическая инфраструктура. При этом главным ресурсом организации сетевого взаимодействия в рамках инновационной деятельности должна стать практико-ориентированная образовательная среда (ИОП).

Инновационные формы сотрудничества с социальными партнерами повышают конкурентоспособность образовательных систем, в том числе образовательных учреждений, педагогических работников и обучающихся, а также позволяют сформировать рынок социальных и образовательных программ, доступных для различных групп обучающихся с ИН, помогают высвободить внутренние ресурсы школы, давая ей возможность сконцентрироваться на ключевых проблемах основной образовательной деятельности.

Сотрудничество образовательных учреждений с социальными и профессиональными партнерами на основе аутсорсинговых образовательных технологий в рамках инновационной деятельности усиливает их ресурсную устойчивость, связанную с «переливом» материальных, кадровых и финансовых ресурсов между аутсорсером и образовательным субъектом на основе конкурентного выбора партнера и рыночной оценки качества образовательных услуг. Результат этого взаимодействия – преумножение интеллектуального капитала образовательной системы и повышение эффективности ее дальнейшего функционирования [14].

Цель центра образовательного аутсорсинга – формирование интегративного образовательного пространства (далее – ИОП) в системе дополнительного образования в образовательных учреждениях Краснодарского края.

В основе формирования инновационной сети лежит создание локальных инновационных сетей базовой школой. Базовая школа рассматривается как ЦОС, основной целью которых является трансляция и сопровождение (организационное, научное, методическое, информационное) инновационного опыта по практико-ориентированному обучению школьников основам предпринимательства и инициирование инноваций в своем инновационном поле.

Основные задачи ЦОС:

- 1) организационно-методическое (сетевое взаимодействие) и информационно-аналитическое сопровождение образца инноваций;
- 2) обеспечение связи школ инновационного поля с научными, методическими и другими организациями, заинтересованными в обновлении содержания и форм образовательной практики;
- 3) оказание содействия в организации ИОП всем участникам инновационного поля и формирование ИОП локальной сети;
- 4) разработка программ инновационной деятельности;

5) изучение, анализ и организация эффективного использования имеющихся ресурсов инновационной сети (педагогических, научных, организационно-методических, материально-технических и т.д.);

6) освоение технологии образовательной миграции;

7) организация и проведение исследовательской работы.

Схема, формы и методы сетевого взаимодействия (совместные события, проекты, совместная учебно-познавательная, исследовательская, творческая деятельность и пр.)

При реализации модели организаций в рамках программ поводом к формированию сетевого взаимодействия может стать любое образовательное событие, такое как:

- реализация программ ДО;
- проектирование индивидуального маршрута обучающегося с ОВЗ;
- совместное проведение специализированных мероприятий (конференции, семинары, спортивные фестивали) т.д.

Представляется, что описанные выше вариативные модели позволят создать новые возможности для социализации детей с ОВЗ в условиях дополнительного образования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Реализация принципа адаптивности системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам обучающихся (статья 3 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации») предполагает осуществление в общеобразовательных организациях инклюзивного образования, которое в статье 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» понимается как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей». Из этого определения следует, что *инклюзивное образование, хотя и направлено на включение детей с ОВЗ в группы обучающихся без ограничений здоровья, но основывается на дифференцированном подходе, который, в свою очередь, предусматривает разные модели организации этой инклюзии.*

Зарубежный и отечественный опыт организации инклюзивного образования детей с ОВЗ показывает, что такая форма получения образования требует не только финансового, материально-технического и кадрового обеспечения, но и новых подходов к организации системы общего и специального образования с учетом потребностей всех детей.

Особенностью зарубежных форм инклюзивного образования является то, что они, прежде всего, ориентированы на социальную интеграцию. Обучение ребенка с ОВЗ может осуществляться в классе (группе) совместно со здоровыми сверстниками, но по специальной программе и другим учителем (дефектологом). Смысл такой инклюзии в создании условий для общения ребенка с ОВЗ со сверстниками.

Согласно другому представлению, инклюзия понимается как полноценное включение обучающегося с ОВЗ в совместную учебную деятельность с детьми, не имеющих ограничений по здоровью, то есть обучение по одной с ними образовательной программе и в одинаковых условиях. При этом предусматривается возможность оказания необходимой коррекционной и другой помощи такому ребенку. Однако такое инклюзивное образование может быть полезно далеко не всем обучающимся с ОВЗ.

При отставании в психическом развитии (в том числе сочетающимся или связанным с нарушениями анализаторов, речи, аутизма) обучающийся с ОВЗ имеет комплекс особых образовательных потребностей

Очевидно, что инклюзивное обучение (понимаемое как совместное обучение детей с ОВЗ с их здоровыми сверстниками) в настоящее время не может полноценно заменить выстроенную в течение многих десятилетий систему специального образования, включающую дифференцированную для разных категорий обучающихся с ОВЗ сеть образовательных организаций. За долгие годы в этих образовательных организациях были созданы специальные условия, в том числе уникальная образовательная среда для успешной социализации обучающихся с ОВЗ, разработаны эффективные технологии их коррекции и реабилитации.

Вместе с тем, в специальной педагогике давно признается также тот факт, что часть обучающихся с ОВЗ не нуждаются в таких особых условиях образования, которые могут быть обеспечены только в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях. Именно им и может быть рекомендовано совместное обучение со сверстниками без нарушений развития, то есть форма инклюзивного образования, реализующаяся непосредственно в учебной деятельности.

В школьном возрасте другие формы (модели) инклюзии реализуются преимущественно во внеурочной деятельности обучающихся. Цель такой внеурочной инклюзии – создать условия для приобретения обучающимися с ОВЗ опыта социального взаимодействия со сверстниками без ограничений в здоровье и формирование социально-коммуникативных компетенций, для дальнейшей успешной социализации и социальной адаптации.

В соответствии с изложенным выше, *под инклюзивным образованием следует понимать любые виды и формы образовательной деятельности обучающихся с ОВЗ, осуществляющейся совместно с обучающимися без ограничений по здоровью.* Полезная для социализации ребенка с ОВЗ организационная форма получения образования (совместное обучение со здоровыми сверстниками или обучение в коррекционном классе) и соответствующая ей модель инклюзии может быть рекомендована психолого-медико-педагогической комиссией. Право выбора этой формы получения образования сохраняется за родителями ребенка с ОВЗ. Это обстоятельство определяет особую значимость информационно-просветительской работы с родителями детей с ОВЗ.

С другой стороны, представляется важным рассматривать понятие инклюзивного образования несколько шире – в соответствии с определением представленным в Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации», где оно понимается как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Создание в любой образовательной организации условий, обеспечивающих равный доступ к образованию для всех детей с учетом всего разнообразия их образовательных потребностей будет характеризовать качественно другой уровень развития всей системы образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамовская Л.Н. Активизация читательской деятельности учащихся на уроках литературы в общеобразовательной школе [Текст] : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Абрамовская Л.Н.; [Место защиты: Ин-т худож. образования Рос. акад. образования]. - Москва, 2015. - 22 с.
2. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов [Текст] / А. К. Аксенова. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 316 с.
3. Актуальные проблемы интегрированного обучения. Материалы Международной научно-практической конференции по проблемам интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья 29 – 31 января 2001 г. – М., 2001.
4. Александровская Э.М. Социально-психологические критерии адаптации к школе // Школа и психическое здоровье учащихся / Под ред. С.М. Громбаха. – М.: Медицина, 1988. – С. 32-43.
5. Алехина С.В. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья // Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: монография / Н.В. Новикова, Л.А. Казакова, С.В. Алехина; под общ. ред Н.В. Лалетина; Сиб. Федер. ун-т, Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева [и др.]. Красноярск, 2013. С. 71 - 95.
6. Алехина, С.В. Инклюзия как мировоззрение и образовательная концепция // Инклюзивное образование: история и современность. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2013. – 33 с.
7. Асмолов, А. Г., Семёнов А. Л., Уваров А. Ю. Российская школа и новые информационные технологии: взгляд в следующее десятилетие. М.: Изд-во НексПринт, 2010, — 84 с.
8. Ахутина Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: Учебное пособие / Под ред. О.Б. Иншаковой. – Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2001. – С. 7–20.
9. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М., Хотылева Т.Ю. и др. Нейропсихологический подход в инклюзивном образовании // Инклюзивное образование: методология, практика, теория: Материалы научно-практической конференции. – М.: МГППУ, 2011. – С. 71–73.
10. Байбородова Л.В. Воспитание и обучение в сельской малочисленной школе: Учеб. пособие. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2004.
11. Баранов А.А. Научные и практические проблемы российской педиатрии на современном этапе // научно-практический рецензируемый журнал «Педиатрия» – 2005. № 3. – С. 4 – 8.
12. Бархатова Е.И. Особенности литературных предпочтений и читательской активности семиклассников общеобразовательной школы [Текст] // Юный ученый. Казань, 2016– 3 (06) – С.1-7

13. Батербиев М.М. Разновозрастное обучение: От идеи до реализации. – Братск, 2001.
14. Беззубова Е.Б. Типология школьной дезадаптации // Школьная дезадаптация: эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – М., 1995 - С. 33 – 34.
15. Безменов П.В. Социально-психологические предпосылки школьной неуспеваемости и ее коррекция у учеников младших классов // Вопросы психического развития детей и подростков / Научно-практический журнал, психиатрии, психологии и смежных дисциплин. – 2001. № 1. – С. 64–69.
16. Белявский Б.В. Из опыта работы вспомогательных школ Российской Федерации по трудовому обучению //Дефектология, 1991, №5.-с.48-52.
17. Блинов В.И., Дулинов М.В., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. Проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения. – М.: Издательство «Перо», 2019. – 72 с.
18. Бородина В. А. Летняя школа чтения: заочная творческая лаборатория [Текст] / В. А. Бородина. – М. : РШБА, 2011. – 392 с. – (Профессиональная библиотека школьного библиотекаря. Сер.1, Вып. 1-2) – Приложение к журналу «Школьная библиотека».
19. Булин-Соколова Е.И. Информационно-коммуникационные технологии в обучении младших школьников. Дис. канд.пед.наук. М., 2003. – 225 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/informatsionno-kommunikatsionnye-tekhnologii-v-obuchanii-mladshikh-shkolnikov> (дата обращения: 07.05.2020).
20. Варченко В.И. Дидактические условия использования компьютерных технологий в начальной школе. Дис. канд.пед.наук. М., 1998. – 164 с URL: <https://www.dissercat.com/content/didakticheskie-usloviya-ispolzovaniya-kompyuternykh-tekhnologii-v-nachalnoi-shkole> (дата обращения: 07.05.2020).
21. Васенков Г.В. Актуальные проблемы профессиональной подготовки умственно отсталых учащихся //Дефектология, 1998.-№4.-с.40-45.
22. Васенков Г.В. Компьютерная программа тренажер по картонажно-переплетному делу.-М.,1995.
23. Васенков Г.В. Технология трудового обучения детей с недостатками интеллекта /Дефектология.-2004.-№3.-с.60-66.
24. Винокуров Л.Н. Основы педагогической диагностики и профилактики нервно-психических нарушений у детей и подростков: Учебное пособие. - Кострома, КГПУ, 1994. - 251 с.
25. Винокуров Л.Н. Учителю о психическом здоровье школьника: Учебное пособие. - Кострома, КГПИ, 1992. - 195 с.
26. Винокуров Л.Н. Школьная дезадаптация и ее предупреждение у учащихся. – Кострома: РЦ НИТ «Эврика - М», 2002. – 132 с.
27. Винокуров Л.Н., Кузма Л.П. О первых результатах исследования уровня распространенности и клинико-психологической структуры школьной дезадаптации среди учащихся младших классов сельских школ Костромской области / Л.Н. Винокуров, Л.П. Кузма // Вопросы психического здоровья детей и

подростков: научно-практический журнал психиатрии, психологии, психотерапии и смежных дисциплин / Ред. Н.М. Иовчук. – 2008. – № 2 2008 (8). – С. 103-106.

28. Власенко В.С., Литвиненко Э.Р., Шагундокова Д.М. Модель формирования жизненных компетенций у умственно отсталых школьников в рамках организации внеурочной деятельности: региональный опыт. Материалы научно-практической конференции. Образование лиц с ООП: Методология, Теория, практика, БГПУ, Минск, 19-20.11. 2020г.

29. Власенко В.С., Литвиненко Э.Р. Создание интегрированного образовательного пространства как основное условие формирования устойчивых социальных навыков обучающихся с расстройствами аутистического спектра и умственной отсталостью Сборник статей «Лучшие практики реабилитации детей с РАС в Краснодарском крае» / Под ред. Л.П. Кузмы, В.С. Власенко, Сочи: Типография ИП Кривлякин С.П.(«Оптима»), 2020 г. С. 26-31.

30. Вопросы трудового обучения во вспомогательной школе /Под ред. Г.М. Дульнева -М.: Просвещение,1965.

31. Воспитание и обучение глубоко умственно отсталого ребенка //Основы дефектологии. -Спб: Лань, 2003.

32. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития /Под ред. И.М. Бгажноковой-М.,1996.

33. Выготский Л.С. Основы дефектологии. -- СПб.: Лань, 2003. - 654 с. - (Учебники для вузов. Специальная литература)] – С.73.

34. Выготский Л.С. Принципы воспитания физически дефективных детей / Собрание сочинений: В 6 т. - М., 1983. - Т.5.

35. Выготский Л.С., Собрание сочинений. В 6 томах., т. 5, 1983.

36. Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме формирования умственных действий. - М., 1965.

37. Гнездилов М.Ф. К вопросу о политехнизации вспомогательной школы //Вопросы дефектологии. - 1931. -№ 3 (15).

38. Голосова С. В., Федоренко Л. П. Основные парадигмы современной педагогической науки // Концепт. 2016. №S3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-paradigmy-sovremennoy-pedagogicheskoy-nauki> (дата обращения: 24.12.2020).]

39. Граборов А.Н. Очерки по олигофренопедагогике. - М.: Учпедгиз, 1961.

40. Граборов А.Н., Кузьмина Н.Ф., Новик Ф.М. Олигофренопедагогика.- М., 1941.

41. Григорьев С.Г., Гриншкун В.В., Демкин В.П., Краснова Г.А., Роберт И.В., Щенников С.А. и др. Теория и практика создания образовательных электронных изданий. М.: Изд-во РУДН, 2003, — 241 с.

42. Даниленко О.В. Повышение эффективности процесса усвоения учебного материала младшими школьниками в условиях компьютеризации обучения. Дис. канд.пед.наук. М., 2000. – 193 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/povyshenie-effektivnosti-protsesssa-usvoeniya-uchebnogo-materiala-mladshimi-shkolnikami-v-usl> (дата обращения: 07.05.2020).

43. Данюшевский И.И. Учебно -воспитательная работа в детских домах и специальных школах: Статьи и доклады. - М.,1954.
44. Дистанционное образование как средство включения ребенка-инвалида в образовательное пространство: УМК / Авт.-сост. Е.Ю. Журавлева. Хабаровск, ХК ИРО, 2012 – 60 с.
45. Дульнев Г.М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе - М., 1969.
46. Евстатова, А.А. Организацаи внеурочной деятельности для развития читательской активности младшего школьника [Текст] : выпуск.бакал.работы / А.А. Евстатова. – Красноярск, 2018. – 45 с.
47. Егорова Е.И. Дифференцированный подход в обучении русскому языку детей с разными возможностями на коррекционно-развивающих занятиях – один из методов инклюзивного образования // Инклюзивное образование: Сб. науч.-метод. материалов / Под ред. А.Ю. Белогурова. – М.: Спутник+, 2015. – С. 96–102.
48. Журавлев А.А., Журавлева Е.Ю. Региональные особенности организации дистанционного образования детей-инвалидов в Хабаровском крае: сборник методических рекомендаций для педагогов к 2011-2012 учебному году / А.А. Журавлев, Е.Ю. Журавлева. – Хабаровск: ХК ИРО, 2011. - 48 с.
49. Журавлева Е.Ю. Механизм взаимодействия участников проекта «Развитие дистанционного обучения детей-инвалидов». Образование на Дальнем Востоке [электронный журнал]. 2010.- №2.
50. Журавлева Е.Ю., Звягина А.Н., Приходченко Е.В., Сорока В.А.. Качественное образование для всех: пособие для родителей обучающихся детей –инвалидов с использованием дистанционных образовательных технологий / Краснодар: ГБОУ ДПО ИРО Краснодарского края, 2016. - с. 35.
51. Журавлева Е.Ю., Анализ результатов дистанционного обучения по программам общего образования (проект «Телешкола»)// Региональный опыт реализации дистанционного образования Краснодарского края: Сборник методических материалов / Е.Ю. Журавлева, Е.В. Приходченко, А.В. Черномурова; под общ. ред. Е.Ю. Журавлевой. Краснодар: ККИДППО, 2014.–74 с.
52. Зайцев Д. В. Социальные проблемы образовательной инклюзии детей с ограниченными возможностями // Вестник СГТУ. 2011. №2 (60). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-problemy-obrazovatelnoy-inklyuzii-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami> (дата обращения: 24.12.2020).
53. Замский Х.С. История олигофренопедагогики -2-е изд. -М., 1980.
54. Замский Х.С. Умственно отсталые дети: История их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века: Монография.-М.: НПО «Образование», 2005.-400 с
55. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. -М.: Педагогика,1990.
56. Занков Л.В. О коррекционно-воспитательной работе в специальных школах /Учебно-воспитательная работа в специальных школах, 1944, вып.1, - с.10-11.

57. Зеленская Ю.Б. Использование компьютерной программы Speechviewer ("Видимая речь") в процессе логопедического воздействия: Дис. канд.пед.наук. М., 2003. – 164 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/ispolzovanie-kompyuternoj-programmy-speechviewer-vidimaya-rech-v-protssesse-logopedicheskogo-> (дата обращения: 07.05.2020).
58. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е.П. Ильин – СПб.: Питер, 2002 – 512 с: ил. – (Серия «Мастера психологии»)
59. Ильина С. Ю., Зарин А. П. Проблемы реализации адаптированной основной общеобразовательной программы обучающихся с легкой умственной отсталостью // Специальное образование. 2016. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-realizatsii-adaptirovannoy-osnovnoy-obshchobrazovatelnoy-programmy-obuchayuschih-s-legkoj-umstvennoy-otstalostyu> (дата обращения: 24.12.2020).
60. Ильченко С.В. Элементы компьютерной грамотности в начальной школе исследование Дис. канд.пед.наук. М., 1999. – 154 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/elementy-kompyuternoj-gramotnosti-v-nachalnoi-shkole> (дата обращения: 07.05.2020).
61. Инклюзивное образование: право, принципы, практика / Н.В. Борисова, С.А. Прушинский. Отв. ред.: М. Ю. Перфильева. // М.: Владимир, ООО «Транзит-ИКС», 2009.
62. Карпова, Н.Л. Основы личностно-ориентированной логопсихотерапии. Учебное пособие [Текст] / Н. Л. Карпова.– М.: Флинта, 1997.– 160 с.
63. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков: Книга для учителя -2-е изд. - М.,1994. -223с.
64. Кащенко В.П., Крюков С.Н. Воспитание - обучение трудных детей: Из опыта санатория -школы. -М., 2005.
65. Кирилл и Мефодий Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия 2010 (3 cd) - Тринадцатое, обновленное и дополненное [2009] [NRG].
66. Киселева, Т. Б. Возрастные и индивидуальные особенности темпа чтения учащихся младших классов [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Татьяна Борисовна Киселева. – М., 2004,– 149 с. [62, с.4-7].
67. Китик Е.Е. Использование компьютерных технологий обучения в процессе профессиональной подготовке логопедов: раздел «Дислалия». Дис. канд.пед.наук. М., 2006. – 153 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/ispolzovanie-kompyuternykh-tekhnologii-obucheniya-v-protssesse-professionalnoi-podgotovki-log> (дата обращения: 10.05.2020).
68. Ковалева Е.А. Трудовое воспитание во вспомогательной школе: Учебное пособие. -М.: Просвещение, 2008. -290с.
69. Колосова, Е.А. Детское чтение в современной России: социальные функции, структура и практика [Текст] : дис. ... канд. социол. наук : 22.00.04 : защищена 24.05.11 / Елена Андреевна Колосова. – М., 2011. – 147 с.
70. Конвенция о правах инвалидов (Принята Резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН от 13 декабря 2006 года N 61/106) URL: <http://docs.cntd.ru/document/902114182> (дата обращения: 14.09.2020).

71. Кондранина, Т.И. Чтение, 2-4 класс, методические разработки уроков [Текст] / С.И. Воробьева С.Н., Т.И. Кондранина, 2003.
72. Крылова, Н.А. Обучение чтению слабовидящих учащихся начальных классов [Текст]: Автореферат дис. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. (13.00.03) / Акад. пед. наук СССР. Науч.-исслед. ин-т дефектологии. - Москва: [б. и.], 1976. - 22 с.
73. Кузма Л.П., Е.Н. Азлецкая Е.Н., Лукашева О.В. Инклюзивное образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных школах: учеб. пособие. – Краснодар: ГБОУ ИРО Краснодарского края, 2016.
74. Кузма Л.П., Шевченко Л.Е., Клещева Л.А. Методологические основы и технологии реализации образовательных стандартов обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Учебное пособие. – Краснодар, «Просвещение ЮГ», 2017.
75. Кузма Л.П., Шумилова Е.А. О стратегических направлениях развития системы образования и комплексного сопровождения лиц с ОВЗ в Краснодарском крае // Сборник материалов краевой научно-практической конференции по вопросам образования и комплексного сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья в Краснодарском крае / Под ред. Л.П. Кузмы, В.В.Рябцева, Е.А. Шумиловой – Типография ИП Кривлякин С.П. («Оптима»). Сочи, 2019. – С.3–9.
76. Кузма Л.П., Шумилова Е.А. Об организации разновозрастного обучения учащихся с легкой умственной отсталостью // Мир науки, культуры, образования: научный журнал / Ред. А.В. Петров – 2020. – № 1 (80) 2020.
77. Кукушкин И. И. Новые инструменты освоения дефектологического знания для новой аудитории // Педагогика. 2017. № 9. С. 79–88.
78. Кукушкина О.И. Виртуальная лаборатория студента-дефектолога: цифровые инструменты профессиональной подготовки // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2018. №190. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnaya-laboratoriya-studenta-defektologa-tsifrovye-instrumenty-professionalnoy-podgotovki> (дата обращения: 10.05.2020).
79. Кукушкина О.И. Использование информационных технологий в разных областях специального образования: Дис. д-ра пед. наук. М., 2005. - 381с. URL: <https://www.dissercat.com/content/ispolzovanie-informatsionnykh-tekhnologii-vrazlichnykh-oblastyakh-spetsialnogoobrazovaniya> (дата обращения: 07.05.2020).
80. Левитов Н.Д. Психология труда. -М.: Учпедгиз,1963.
81. Логосов А.В. Специальные группы при ПТУ - эффективная форма профессиональной подготовки выпускников вспомогательных школ /А.В. Погосов, Х.С. Замский //Дефектология. - 2008. - №6. - С. 42-46.
82. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии/ Б.Ф. Ломов – М.: Наука, 1984. - 226 с.
83. Лошакова И.И. Ярская-Смирнова Е.Р. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов // Социально-

психологические проблемы образования нетипичных детей. Саратов, 2002. – 15-21 с.

84. Маевская Н. В. Проектирование компьютерных инструментов обучения студентов-логопедов работе с заикающимся ребенком // Дефектология. 2012. № 6. С. 75–80.

85. Малофеев Н.Н. Новые информационные технологии в специальном образовании: проект «Нетрудоспособные дети и инвалиды» // Дефектология. 1991. №5.

86. Малофеев Н. Н. Специальное образование в России и за рубежом: в 2 ч. Ч. 1: Западная Европа. - М.: Печатный двор, 1996. – 13-62 с.

87. Малофеев Н.Н. Современный этап развития системы специального образования России: результаты исследования как основа построения программы развития // Дефектология. - 2016. - №4. - с.3-15.

88. Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Интеграция и специальные образовательные учреждения: необходимость перемен // Дефектология, № 2, 2008.

89. Манифест о цифровой образовательной среде URL: <http://manifesto.edutainme.ru/> (дата обращения: 04.04.2020).

90. Мачинская В.Ф. Внеклассная воспитательная работа во вспомогательной школе. - М., 1978.

91. Медиапособие «Современное наполнение информационно-образовательной среды учреждения. Выпуск 1», под общ.ред. Е.Ю. Журавлевой. - 2012 г.

92. Мирский С.Л. Методика профессионально-трудового обучения во вспомогательной школе. -М.: Просвещение, 1988.

93. Мирский С.Л. Формирование знаний учащихся вспомогательной школы на уроках труда: Книга для учителя. -М.: Просвещение, 2010.-183с.

94. Мирский С.Л., Ковалева Е.А. Методические рекомендации «Организация и содержание трудового обучения учащихся вспомогательных школ в 9 классах с повышенной трудовой подготовкой». -М., -1982.

95. Мясищев В.Н. Личность и неврозы / В.Н. Мясищев - М.: Наука, 1960 - 240 с.

96. Назарова О.Б. Преемственность в обеспечении компьютерной подготовки учащихся начальной и средней школы. Дис. канд.пед.наук. М., 1999. – 171 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/preemstvennost-v-obespechenii-kompyuterno-i-podgotovki-uchashchikhsya-nachalnoi-i-srednei-shk> (дата обращения: 07.05.2020).

97. Национальный проект «Образование». Паспорт проекта утверждён: 24 декабря 2018 года. Номер документа: Р-97 Принят: 23 сентября 2019г.. Режим доступа <https://docs.edu.gov.ru/>

98. Николаева Т. В. Виртуальная практика для сурдопедагогов: принципы и этапы проектирования // Дефектология. 2016. № 4. С. 67–76.

99. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе: Пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов пед. ин-тов/ Под ред. В.В. Воронковой – М.: «Школа-Пресс», 1994.

100. Обучение учащихся I-IV классов вспомогательной школы (Изобразительное искусство, физическая культура, ручной труд, пение и музыка): Пособие для учителей /Под ред. В.Г. Петровой. -2-е изд.,перераб. -М.: Просвещение, 1983. - с.112-194.
101. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др.; Под ред. Л. В. Кузнецовой. — М.: Издательский центр «Академия», 2002.— 480 с
102. Особенности обучения и воспитания во вспомогательной школе /Под ред. Д.И. Азбукина, Е.Н. Завьяловой.- М.,1934.
103. Павлов И.П. Избранные сочинения. -М.:Эксмо ООО, 2015.
104. Павлова Н.П. Система социально-бытовой ориентировки учащихся вспомогательной школы //Дефектология. -2011.-№1. -с.53-58.
105. Петрова В.Г. Практическая и умственная деятельность детей -олигофренов. - М.,1968.
106. Пилецкая Л. С. Профессиональная мобильность личности: новый взгляд на проблему // Молодой ученый. -2014. -№2. - С. 693-697
107. Пинский Б.И. Коррекционно - воспитательное значение труда для психического развития учащихся вспомогательной школы. -М.: Педагогика, 1985.
108. Пинский Б.И. Психология трудовой деятельности учащихся вспомогательной школы. -М.: Педагогика, 1977.
109. Пинский Б.И. Формирование двигательных навыков учащихся вспомогательной школы - М.: Педагогика, 1977.
110. Письмо Минобрнауки России от 29.03.2016 N ВК-641/09 "О направлении методических рекомендаций (вместе с Методическими рекомендациями по реализации адаптированных дополнительных общеобразовательных программ, способствующих социально-психологической реабилитации, профессиональному самоопределению детей с ограниченными возможностями здоровья, включая детей-инвалидов, с учетом их особых образовательных потребностей)".
111. Платонов К.К. Вопросы психологии труда. -М.: Медицина. -2-е изд.,1970.
112. Послание Президента России В.В. Путина к Федеральному собранию от 12 декабря 2013 года.
113. Постановление Правительства РФ от 23 мая 2015 года N497 «О федеральной целевой программе развития образования на 2016-2020 годы».
114. Постовская В.А. Предметные уроки и экскурсии в I-IV классах вспомогательной школы. -М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962.
115. Профессиональный стандарт педагога, утвержденный Приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «18» октября 2013 г. №544н.
116. Пузаткин О.В. Правовые основы аутсорсинга в образовании // Наука и школа. 2016. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pravovye-osnovy-autsorsinga-v-obrazovanii> (дата обращения: 24.12.2020).
117. Развитие инклюзивного образования: сборник материалов / Составители: С. Прушинский, Ю. Симонова. // Москва: РООИ «Перспектива», 2007.

118. Региональные особенности организации дистанционного образования детей-инвалидов в Хабаровском крае: сборник методических рекомендаций для педагогов к 2011-2012 учебному году / под общ. ред. Е.Ю. Журавлевой. – Хабаровск: ХК ИРО, 2011. - 149 с.

119. Речицкая Е.Г., Трифонова Э.П. Использование информационных технологий в коррекционно-развивающем обучении глухих учащихся младших классов // Социально-гуманитарные знания. — 2006. - №10. - С. 300-305.

120. Рубцов В.В. Ученик за компьютером: что можно, что нельзя / Основы социально-генетической психологии: Избр. психол. тр. М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. - С. 222-234.

121. Руководство по инклюзии: обеспечение доступа к образованию для всех» / Перевод с англ.: С. Котова. Редакция: М. Перфильева. // Москва: Владимир, ООО «Транзит-ИКС», 2007

122. Сайт “Безопасность в Интернете” URL: <http://security.mosmetod.ru/internet-zavisimosti?start=10> (дата обращения: 04.04.2020г.)

123. Семейная групповая логопсихотерапия : исследование заикания [Текст] / под ред. Н. Л. Карповой. – СПб. : Нестор-История, 2011. – 328 с.

124. Сеченов И.М. Рефлексы головного мозга. -М.: изд-во АСТ,2015.

125. Слостенин, В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. М.: Издательский центр "Академия", 2002. 576 с.

126. Словари и энциклопедии по Академике: информационная система [сайт]. URL: https://psychology_pedagogy.academic.ru/

127. Смирнов А.Н. Коррекционно-воспитательная работа учителя вспомогательной школы. Изд. 3-е: Просвещение, 1982.-104с.

128. Смирнов А.Н. О воспитании самоконтроля учащихся при изучении слесарного дела //Школа и производство. -1962.-№2.

129. Соболева, А. Е. Чтение с увлечением [Текст] / А. Е. Соболева, С. В. Краснова. –М. : Эксмо, 2009. – 183с

130. Степихова В. А., Развитие социального партнерства в сфере дополнительного образования детей: методические рекомендации. СПб АППО, Санкт-Петербург, 2015, 24с.

131. Сыромятникова Л.И., Борисова Л.П. Актуальность инклюзивного образования в современном мире // Молодой ученый. – 2016. №5. – С.741–743.

132. Тарасенко Л. В. Социальное партнерство в системе дополнительного профессионального образования: социокультурный анализ // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2010. №2с. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoe-partnerstvo-v-sisteme-dopolnitelnogo-professionalnogo-obrazovaniya-sotsiokulturnyy-analiz> (дата обращения: 24.12.2020).

133. Терещенко М.Г., Кузма Л.П. Организация образовательного процесса в разновозрастном коррекционном классе для обучающихся с легкой степенью умственной отсталости // научно-методический журнал «Кубанская школа», 2019 № 4. – Краснодар.

134. Терюкова Т.С. О ценностях и целях экономического, финансового и предпринимательского образования / Школьный журнал Экономика в школе - 2010 №3/4.

135. Тихомирова Г.Ю. Фестиваль как форма социально-культурной деятельности // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2016. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/festival-kak-forma-sotsialno-kulturnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 24.12.2020).

136. Трифонова Э.П. Использование информационно-компьютерных технологий в коррекционной работе по развитию познавательной сферы глухих школьников: Дис. канд.пед.наук. М., 2008. – 286 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/ispolzovanie-informatsionno-kompyuternykh-tekhnologii-v-korreksionnoi-rabote-po-razvitiyu-p> (дата обращения: 07.05.2020).

137. Турчинская К.С. Профориентация во вспомогательной школе. -Киев: Радянська школа, 1976. =126 с.

138. Ухтомский А.А. Доминанта. -Спб.: Питер, 2002

139. Ухтомский А.А. Избранные труды.- Ленинград: Наука, 1978.

140. ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), утвержденные приказом Минобрнауки России от 19.12.2014 №1599.

141. Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.1995 N 181-ФЗ (ред. от 24.04.2020). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559 (дата обращения: 14.09.2020).

142. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 31.07.2020) "Об образовании в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2020). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения: 14.09.2020).

143. Хайдарпашич М. Р. Компьютерные инструменты выявления и анализа феноменологии развития представлений о мире у детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03: защищена: 20.06.2013 / Хайдарпашич М. Р. . М.: ФГНУ ИКП РАО, 2013. 24 с. 167с.

144. Цыренов В. Ц. Социализация и инкультурация детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях разных типов и видов [Электронный ресурс] : автореф. дис. д-ра пед. наук. - М., 2015. - 43 с. - Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/sotsializatsiya-i-inkulturatsiya-detei-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-v-obshcheob> (дата обращения: 14.09.2020).

145. Чебышева В.В. Самоконтроль в процессе труда //Вопросы психологии обучения труду: Сб. научн. трудов / Под ред. А.А. Смирнова, -М.,1983.

146. Чудинова, В.П. Развитие «Нации читателей»: роль чтения и библиотек российская детская библиотека [Текст] / под ред. Е.А. Колосовой. – М., 2014. – 178 с.

147. Шевчук Л.Е. Интегрированное обучение учащихся с особенностями развития в общеобразовательном учреждении. Дефектология: научно-методический журнал. – 2004. № 6. – С. 28-31.

148. Шипицына Л.М, Современные тенденции развития специального образования в России // Актуальные проблемы интегрированного обучения. Материалы Международной научно-практической конференции по проблемам интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья 29 – 31 января 2001 г. – М., 2001.

149. Шумилова Е.А. К вопросу о стратегии развития образования детей с ограниченными возможностями здоровья и ее реализации в региональных условиях / Е.А. Шумилова, Л.П. Кузма, В.С. Власенко // В сборнике: Специальное образование XXI века: от ранней помощи до профессиональной подготовки. Сборник научных трудов. Отв. редактор Л.М. Кобрина. Санкт-Петербург, 2020. С. 135-141.

150. Шумилова Е.А. Педагог и родитель цифровой эпохи в призме инклюзии / Е.А. Шумилова // Преемственная система инклюзивного образования: теоретические и практические аспекты. материалы IX Международной научно-практической конференции. Казань, 2020. С. 12-17.

151. Щедрова Е.Ю. Информационные технологии как средство личностного развития слабовидящего школьника. Педагогическая информатика. - 2003. - N 1. - С. 3-9.

152. Щербаков А.М. Проблемы трудового обучения и профессиональной подготовки учащихся вспомогательной школы // Дефектология, 1998.-№4.-с.24-28.

153. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды .-М.: Педагогика, 1989-560с.

154. Якимов, И.А. Творческое чтение : пособие для учителей нач. кл. и воспитателей дошкол. учреждений / И. А. Якимов. – М. : Рус.слово, 2009. – 141, [2] с., [8] л. цв. ил.– Прил.: с. 121-142

155. Яковлева И. М. Профессионально-личностная готовность педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Вестник МГОПУ. Серия «Педагогика». 2009. № 6.с.140 -144.

156. Ясюкова Л.А. Психологическая профилактика проблем в обучении и развитии школьников. – СПб.: Речь, 2003.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Бахтинова Ольга Олеговна, преподаватель кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии государственного бюджетного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Институт развития образования» Краснодарского края, Россия, г. Краснодар

Власенко Валерия Сергеевна, кандидат психол. наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии государственного бюджетного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Институт развития образования» Краснодарского края, Россия, г. Краснодар

Журавлева Елена Юрьевна, кандидат психол. наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии государственного бюджетного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Институт развития образования» Краснодарского края, Россия, г. Краснодар

Кузма Левонас Прано, кандидат психол. наук, заведующий кафедрой коррекционной педагогики и специальной психологии государственного бюджетного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «ГБОУ ИРО Краснодарского края», Россия, г. Краснодар

Куц Валентина Андреевна, студент-магистрант кафедры дефектологии и специальной психологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования "Кубанский государственный университет", Россия, г. Краснодар

Смахтина Анна Владимировна, старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии государственного бюджетного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Институт развития образования» Краснодарского края, Россия, г. Краснодар

Чернышенко Нина Сергеевна, старший воспитатель МАДОУ детский сад №8 «Гармония» г. Новороссийск, Краснодарский край

Шевченко Людмила Евгеньевна, кандидат пед. наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии государственного бюджетного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Институт развития образования» Краснодарского края, Россия, г. Краснодар

Шумилова Елена Аркадьевна, доктор пед. наук, доцент, зав. кафедрой дефектологии и специальной психологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования "Кубанский государственный университет", Россия, г. Краснодар

Стандартизованная методика исследования навыка чтения (СМИНЧ)*ТЕКСТ I*

<i>Как я ловил раков</i>	<i>Слов</i>
В нашей деревне текут два ручейка. В них живет	9
много раков. Мальчики ловят их руками под камнями,	17
в дырах между корнями или под берегом. Потом они	26
варят их и лакомятся ими. Одного рака я получил от	36
моего друга, и он мне очень понравился, был очень вкусный.	46
Мне тоже захотелось ловить раков. Но легко сказать,	54
а трудно сделать. У раков есть свое оружие — клешни,	63
которыми они щиплются как следует. Кроме того, я	71
боялся сунуть руку в дыру между корнями. Ведь можно	80
прикоснуться к лягушке или даже к змее! Мой друг	89
посоветовал мне, как можно ловить раков совсем	96
по-другому...	98
Нужно привязать на длинную палку тухлое мясо.	104
Рак крепко схватит мясо и затем его легко вытащить	113
из воды, как рыбу на удочке. Этот способ мне очень	123
понравился, и поэтому я подготовил все нужные вещи.	131
В пруду я нашел глубокое место и сунул палку в воду.	142
Сажу спокойно. Вода чистая, но раков я не видел	151
нигде. Вдруг я заметил усы, потом глаза и клешни, и,	161
наконец, весь рак медленно вылез к мясу. Потом схватил	170
мясо клешнями и разорвал его челюстями. Я очень	178
осторожно вытянул свою удочку из воды, и рак лежит на	188
траве.	
Но некоторые раки были более осторожными. Когда	196
палка-удочка дрожала, рак сразу ее отпускал и задом	205
плыл в нору.	208
Отгадайте, почему задом? Но все-таки я наловил	215
много раков. Мама их сварила. Какими они были красными!	224
И очень вкусными!	227

Вопросы к тексту:

1. Сколько ручейков текут в деревне?
2. Кто в них живет?

3. Где мальчики ловят раков?
4. Что мальчики с ними делают?
5. От кого мальчик получил рака?
6. Чего захотелось мальчику?
7. Что есть у раков?
8. Что боялся сделать мальчик?
9. Почему?
10. Что посоветовал ему друг?

Оценивание результатов:

1. Скорость чтения подсчитывается по числу верно прочитанных слов/букв в тексте за 1 минуту. Слова, прочитанные неправильно, вычитаются из общего количества слов/букв. Существуют ориентировочные показатели по темпу чтения на конец первого полугодия: 2 класс – 30-40 слов в минуту, 3 класс – 50-60 слов в минуту, 4 класс – 75-85 слов в минуту.

2. Определение коэффициента техники чтения (далее КТЧ) КТЧ 1 и КТЧ 2 по таблице вычисления КТЧ. Сначала определяем первичный показатель техники чтения (скорость чтения) и в первом вертикальном столбце находим значение наиболее близкое к получившемуся. Затем находим вертикальный столбец, соответствующий классу и номеру текста. На пересечении строки и столбца определяем КТЧ

3. Способ чтения: 1 – преимущественно побуквенное, 2 – переход к слоговому, 3 – преимущественно слоговое, 4 – переход к чтению целыми словами, 5 – чтение целыми словами, 6 – чтение группами слов

4. Понимание прочитанного проверяется путем ответа на стандартный набор вопросов (отмечены под каждым текстом). Если ребенок ответил на все вопросы, то уровень А (полное понимание текста); ответы на 7-9 вопросов из 10 – Б (неполное понимание текста); ответы на 4-6 вопросов из 10, то уровень В (фрагментарное понимание содержания); ответы на 3 и менее вопросов – Г (полное отсутствие понимания)

ХОЧЕШЬ УЗНАТЬ О СЕБЕ? (И.И. Тихомирова)

Дорогой любитель заполнять тесты и тем самым познавать себя! Говорят, что чтение – лучший проявитель души. Так ли это? Проверь себя.

№	вопрос	Варианты ответов опрошенных учеников		
		3	2	1
1	Ты любишь читать книги?	да	иногда	нет
2	Что главное для тебя в художественной литературе?	характеры людей	тема	Сюжет (события)
3	Когда ты читаешь рассказ, повесть или роман, обращаешь ли внимание на описание природы или лирические отступления?	всегда	иногда	никогда
4	Испытывал ли ты когда-нибудь при чтении эмоциональное потрясение? Радость или грусть?	часто	иногда	никогда
5	Когда ты читаешь, видишь ли все происходящее мысленным взором, слышишь ли звуки внутренним слухом?	всегда	иногда	никогда
6	Какие персонажи тебя интересуют больше?	обычные люди	-	супермены
7	Представляешь ли ты себя во время чтения на месте литературных героев, сопереживаешь ли им?	всегда	иногда	никогда
8	Интересен ли тебе внутренний мир персонажей, их мысли, чувства, тайные намерения?	да	не очень	всегда интересно
9	Вызывает ли у тебя книга желание помечтать, пофантазировать, сочинить самому?	всегда	иногда	никогда
10	Возникает ли у тебя потребность перечитать понравившуюся тебе книгу?	Часто	иногда	никогда
11	Задумываешься ли ты над смыслом прочитанного произведения?	Часто	иногда	никогда
12	Что ты ждешь от книги?	возможность поразмышлять	острых ощущений	отвлечения от реальности
13.	Замечаешь ли ты при чтении выразительность языка, особенности стиля автора?	да	иногда	нет

Если ты набрал 35–42 баллов, то ты интересная личность. Ты наблюдателен, подмечаешь в человеке тонкости его поведения. Ты чувствителен и обладаешь богатым воображением. Ты склонен к рефлексии, т.е. любишь размышлять над жизнью. Книга помогает тебе узнавать себя и других. Именно на таких, как ты, и рассчитывает художник свои произведения.

Если ты набрал 25–32 баллов, то ты, всего скорее, активная личность. Хотя и читаешь, но больше по необходимости, чем позову души. Вчитываться в книгу тебе не хватает терпения, усидчивости, ты и в жизни не можешь похвастаться этими качествами. Анализировать прочитанное для тебя настоящая мука. Ты читаешь между делом, и только острые приключения могут тебя привлечь. Страдания и переживания – не для тебя, но иногда ты сам себя не узнаешь и можешь увлечься и поплакать над книгой, и хочется тогда обнять весь мир.²²⁶

14–22 баллов обозначают, что художественная литература, да и вообще искусство не занимает в твоей жизни сколько-нибудь значительного места. И чтение художественной литературы не считаешь серьезным делом, возможно, ты склонен к научному мышлению и по складу своему – рациональный деловой человек. Высокие материи тебя не увлекают. Хорошо бы тебе подружиться с читающим сверстником. Ученые говорят, что утрата интереса к чтению равносильна утрате счастья! Задумайся над этим.

**Бахтинова О.О.,
Власенко В.С.,
Журавлева Е.Ю.,
Кузма Л.П.,
Куц В.А.,
Смахтина А.В.,
Чернышенко Н.С.,
Шевченко Л.Е.,
Шумилова Е.А**

Инклюзия как бренд современного образования

Коллективная монография

Сдано в набор 15.01.2021 Подписано в печать 30.01.2021
Формат бумаги 60x84/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.

Тираж 500 экз.

Отпечатано: 350080, г. Краснодар, ул. Сормовская, 167,
ГБОУ ИРО Краснодарского края
Информационно-издательский ресурсный центр