

Подписано электронной подписью:
Вержицкий Данил Григорьевич
Должность: Директор КГПИ КемГУ
Дата и время: 2025-04-23 00:00:00
471086fad29a3b30e244c728abc3661ab35c9d50210dcf0e75e03a5b6fdf6436

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Кемеровский государственный университет»
Новокузнецкий институт (филиал)

Факультет филологии

Лаптева Ирина Дмитриевна

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

*Методические указания по работе на лекциях
для обучающихся
по направлению подготовки
44.03.05 Педагогическое образование
(с двумя профилями подготовки)*

Новокузнецк -2020

Лаптева И.Д.

Инклюзивное обучения в системе общего и дополнительного языкового образования детей: метод. указ. по работе на лекциях для обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата) / И.Д. Лаптева. – перераб. и доп. - Новокузнецк ин-т (фил.) Кемеров. гос. ун-та. – Новокузнецк: НФИ КемГУ, 2020. – 26 с. – Текст: непосредственный.

Настоящие методические указания являются составной частью методического обеспечения учебной дисциплины «Инклюзивное обучения в системе общего и дополнительного языкового образования детей» и содержат рекомендации по работе на лекциях и подготовки к ним.

Методические указания предназначены для студентов, обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата).

Рекомендовано
на заседании кафедры
лингвистики
25 апреля 2019
И.о. заведующей кафедрой
 Пруденная И.В.

Лаптева И.Д., 2020г.
Федеральное государственное
бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Кемеровский государственный
университет», Новокузнецкий
институт (филиал), 2020г.

Текст представлен в авторской редакции

Оглавление

Пояснительная записка	4
2. Методические указания обучающимся по слушанию лекции	5
3. Методические указания обучающимся по конспектированию лекции	6
4. Методические указания по доработке конспекта лекции обучающимся	7
5. Содержание лекций по учебной дисциплине «инклюзивное обучения в системе общего и дополнительного языкового образования детей»	7
6. Методические указания обучающимся по работе с учебной литературой после лекции	25

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Настоящие методические указания по работе на лекциях по учебной дисциплине «Методика обучения в дополнительном образовании детей» подготовлены на основе Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования в соответствии с учебным планом направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата) и рабочей учебной программы по предмету, они разработаны для студентов очной формы обучения.

Лекция считается традиционно ведущей формой организации обучения в высшем учебном заведении. Она представляет собой систематическое, последовательное, монологическое изложение преподавателем-лектором учебного материала по какой-либо теме (проблеме), как правило, теоретического характера.

Цель лекции – способствовать организации целенаправленной познавательной деятельности студентов по овладению программным материалом учебной дисциплины.

Чтение курса лекций позволяет дать связанное, последовательное изложение материала в соответствии с новейшими данными науки, сообщить обучающимся основное содержание предмета в целостном, систематизированном виде. В ряде случаев лекция выполняет функцию основного источника информации: при отсутствии учебников и учебных пособий, чаще по новым курсам; в случае, когда новые научные данные по той или иной теме не нашли отражения в учебниках; отдельные разделы и темы очень сложны для самостоятельного изучения. В таких случаях только лектор может методически помочь студентам в освоении сложного материала.

Задачи лекции заключаются в обеспечении формирования системы знаний по учебной дисциплине, в умении аргументировано излагать научный материал, в формировании профессионального кругозора и общей культуры, в отражении еще не получивших освещения в учебной литературе новых достижений науки, в оптимизации других форм организации учебного процесса.

Функции лекции, информационная, мотивационная, ориентировочная, воспитательная, реализуются в изложении системы знаний, в формировании познавательного интереса к содержательной стороне учебного материала и профессиональной мотивации обучающегося, в обеспечении основ для дальнейшего усвоения учебного материала, в формировании сознательного отношения к процессу обучения, стремления к самостоятельной работе и всестороннему овладению специальностью, в развитии интереса к учебным дисциплинам.

1. МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ОБУЧАЮЩИМСЯ ПО ПОДГОТОВКЕ К ЛЕКЦИЯМ

При подготовке к лекционным занятиям обучающимся важно соблюдать следующие правила:

- приобрести общую тетрадь, в которой будут вестись записи лекций по конкретной учебной дисциплине;
- перед каждой лекцией просматривать рабочую программу дисциплины, что позволит сэкономить время на записывание темы лекции, ее основных вопросов, рекомендуемой литературы;
- на отдельные лекции приносить соответствующий материал на бумажных носителях, представленный лектором на портале или присланный на «электронный почтовый ящик группы» (таблицы, графики, схемы); данный материал будет охарактеризован, прокомментирован, дополнен непосредственно на лекции;
- перед очередной лекцией необходимо просмотреть по конспекту материал предыдущей лекции; при затруднениях в его восприятии следует обратиться к основной

учебной литературе; если разобраться в материале опять не удалось, то необходимо обратиться к преподавателю;

– студенты, присутствующие на лекционном занятии, обязаны не только внимательно слушать преподавателя кафедры, но и конспектировать излагаемый им материал;

– студенту, пропустившему лекционное занятие (независимо от причин), рекомендуется не позже чем в 10-дневный срок явиться на консультацию к преподавателю и отчитаться по теме, изучавшейся на лекции.

2. МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ОБУЧАЮЩИМСЯ ПО СЛУШАНИЮ ЛЕКЦИИ

Внимательное слушание лекций предполагает интенсивную умственную деятельность обучающегося. В процессе слушания студент должен разобраться в том, что излагает преподаватель; обдумать сказанное им; связать новое с тем, что ему уже известно по данной теме из предыдущих лекций, прочитанной учебной и научной литературы.

Слушая лекции, надо стремиться понять цель и логическую последовательность изложения, уловить ход мыслей лектора. Таким образом, первая и важная задача при слушании лекции – *осмысление излагаемого в ней материала*. Для этого нужно слушать лекцию с самого начала, не упуская общих, ориентирующих в материале рассуждений и установок лектора. То, что действительно внимательно прослушано, продумано и записано на лекциях, становится достоянием студента, входит в его образовательный фонд.

Осмысленно слушать лекцию помогают следующие рекомендации.

1. *Необходимо психологически подготовиться к процессу восприятия новой информации.* Если у вас будет положительный настрой на данное выступление, то вы сможете услышать много полезной информации, которая расширит ваш кругозор. В любом сообщении всегда присутствует информация, которая сможет пригодиться. Важным аспектом умения эффективно слушать является анализ и сортировка услышанной информации, а также собственных представлений о ней. Как услышанное соотносится с тем, что мне уже известно? Что из сказанного я могу применить? Где это может быть использовано? В каких ситуациях данная информация может мне пригодиться?

2. *Выделять на слух основные положения лекции.* Для этого необходимо обращать внимание на стандартные приемы построения любого выступления, в том числе лекции: формулировка темы и плана лекции, вводные фразы, которые используются для перехода к новым положениям, «мостики» от одного предмета обсуждения к другому, примеры, словесные иллюстрации, выводы, заключения, рекомендации по применению материала.

3. *Не отвлекаться на внешние обстоятельства.* Сядьте там, где вам будет видно и слышно лектора, где вас не будут отвлекать. Нужно сконцентрировать свое внимание, и тогда все шумы и помехи не будут вам мешать. Восприятие содержания гораздо важнее, чем оценка внешности говорящего, поэтому не позволяйте себе реагировать на манеру речи, голос, внешний вид выступающего. Старайтесь не поддаваться унынию и внутренне не сопротивляйтесь самому трудному материалу.

4. *Использовать разнообразные способы конспектирования лекционного материала.* Чтобы улучшить свои способности усваивать и запоминать материал, нужно владеть разными способами конспектирования и ведения кратких записей основных положений лекции.

5. *Регулярно практиковаться в совершенствовании своего умения слушать.* Приобретайте опыт в процессе слушания сложной информации, требующей максимального умственного напряжения. Убедите себя в том, что ваше умение слушать постоянно улучшается и становится вашей отличительной особенностью.

3. МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ОБУЧАЮЩИМСЯ ПО КОНСПЕКТИРОВАНИЮ ЛЕКЦИИ

Конспектирование лекций – сложный вид вузовской аудиторной работы, предполагающий интенсивную умственную деятельность студента.

Конспект является полезным тогда, когда он оформляется самим обучающимся. Запись лекции должна вестись четко, разборчиво, аккуратно, чтобы в ходе последующей работы с конспектом можно было им воспользоваться.

Структура записи конспекта должна отражать структуру содержания излагаемого лектором материала.

Конспект лучше подразделять на параграфы, пункты, подпункты, соблюдая красную строку. Этому в большой степени будут способствовать вопросы плана лекции, предложенные преподавателем.

Важно правильно выбрать момент записи. Записывать основное содержание услышанного надо тогда, когда лектор, изложив очередной, сравнительно небольшой по объему и законченный по смыслу раздел лекции, переходит к новому разделу. В процессе этого перехода, когда лектор произносит связующие фразы или дает дополнительные комментарии к прочитанному разделу, запись может быть осуществлена наиболее удачно, без ущерба для слушания и дальнейшего понимания лекции.

Следует обращать внимание на акценты, выводы, которые делает выступающий, отмечая наиболее важные моменты в лекционном материале замечаниями «важно», «хорошо запомнить» и т.п., выделяя их и с помощью разноцветных маркеров или ручек, подчеркивая термины и определения. Такие записи представляют своего рода модели осмысленно переработанной информации и оказывают существенную помощь в процессе слушания лекции, облегчают запоминание и особенно воспроизведение учебного материала.

В процессе конспектирования лекции на полях целесообразно записывать возникающие по ходу изложения материала свои мысли, вопросы, оценку тех или иных событий, научно-теоретических положений.

Не надо стремиться записать дословно всю лекцию. Целесообразно сначала понять основную мысль, излагаемую лектором, а затем записать ее. Желательно запись осуществлять на одной странице листа или оставляя поля, на которых позднее, при самостоятельной работе с конспектом, можно сделать дополнительные записи, отметить непонятные места.

Целесообразно разработать собственную систему сокращений, аббревиатур и символов, условных обозначений, подчеркивания, терминов, кроме общепринятых; разработать собственную «маркографию». Например: ! - важно; !!! - очень важно; ? - под вопросом; NB - обратить внимание; R - запомнить; C - скопировать и т. д.

В процессе дальнейшей работы по курсу конспект надо дополнять, дописывать, возвращаясь к нему по мере ознакомления с литературой, учебниками, материалами практических/семинарских занятий, производственной практики. Переписывать конспект с черновика на белое нецелесообразно.

Работая над конспектом лекций, всегда необходимо использовать не только учебник, но и ту учебную литературу, которую дополнительно рекомендовал преподаватель. Именно такая серьезная, кропотливая работа с текстом лекции позволит глубоко овладеть теоретическим материалом.

Правила ведения конспекта лекции:

1. Запись лекций делается в тетради на одной стороне каждого листа или на двух сторонах листа, но с оставлением широких полей — для внесения дополнительных данных.

2. Необходимо четко выделять (фломастерами или цветными карандашами) главы и разделы, подчеркивать основные мысли, даты, имена, определения, части рисунка.
3. На последней странице тетради следует сделать оглавление с указанием названий тем лекций и страниц, для чего страницы конспекта пронумеровать.
4. В конце конспекта лекций полезно поместить терминологический словарь.
5. При записи цитат нет необходимости записывать их дословно, но на полях нужно сделать ссылку на источник.

4. МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ПО ДОРАБОТКЕ КОНСПЕКТА ЛЕКЦИИ ОБУЧАЮЩИМСЯ

После прослушивания лекций необходимо систематически работать над их конспектами, так как процесс забывания особенно интенсивно происходит в первый период после усвоения (заучивания); это одна из закономерностей человеческой памяти. Записи лекций следует периодически перечитывать, выправлять текст, делать дополнения, размечать цветом то, что должно быть глубоко и прочно закреплено в памяти.

Первый просмотр конспекта рекомендуется сделать вечером того дня, когда была прослушана лекция (предварительно вспомнить, о чем шла речь, и просмотреть записи). Доработать его, пока материал еще легко воспроизводим в памяти (через 10 часов после лекции в памяти остается не более 30-40 % материала). С целью доработки необходимо прочитать записи, восстановить текст в памяти, а также исправить описки, расшифровать не принятые ранее сокращения, заполнить пропущенные места, понять текст, вникнуть в его смысл. В ходе доработки конспекта углубляются, расширяются и закрепляются знания, а также дополняется, исправляется и совершенствуется сам конспект.

Затем вновь просмотреть конспект через 3-4 дня. Времени на такую работу уходит немного, но результаты обычно бывают эффективными: студент основательно и глубоко овладевает материалом и к сессии приходит хорошо подготовленным. Непременным условием глубокого усвоения учебного материала является знание основ, на которых строится изложение материала. Обычно преподаватель напоминает, какой ранее изученный материал и в какой степени требуется подготовить к очередному занятию. Обращение к ранее изученному материалу не только помогает восстановить в памяти известные положения, выводы, но и приводит разрозненные знания в систему, углубляет и расширяет их. Каждый возврат к старому материалу позволяет найти в нем что-то новое, переосмыслить его с иных позиций, определить для него наиболее подходящее место в уже имеющейся системе знаний.

Работая над конспектом лекций, всегда следует использовать не только учебную литературу, но и те источники, которые дополнительно рекомендовал лектор. Только такая серьезная, кропотливая работа с лекционным материалом позволит каждому студенту овладеть прочными знаниями и развить в себе научные и творческие задатки, способности.

5. СОДЕРЖАНИЕ ЛЕКЦИЙ ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ «ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ»

Тема 1. Понятие и сущность инклюзивного образования

Этимология понятий интеграция, инклюзия, определение их содержательного поля. Категория инклюзии в философской, юридической,

социологической, психологической и педагогической научной литературе: вариативность подходов и терминов.

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

Содержание лекции:

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

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

К началу XXI века за рубежом интеграция в широком социально-философском смысле понимается как форма бытия, совместной жизни обычных людей и людей с ограниченными возможностями здоровья, что предусматривает осуществление неограничиваемого участия человека с особыми потребностями во всех социальных процессах, на всех ступенях образования, в процессе досуга, на работе, в реализации различных социальных ролей и функций, причем это право законодательно закреплено в большинстве развитых стран мира.

Зарубежная педагогика рассматривает интеграцию как возможность совместной жизни и учения обычных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья при поддержке и сопровождении этого процесса мерами экономического, организационного, дидактического и методического характера (Назаров, Майстрин, 2010). (от англ. *mainstream*, т.е. выравнивание, приведение к распространенному образцу) – понятие, используемое в зарубежной литературе, обозначает стратегию, при которой ученики, имеющие инвалидность, общаются со сверстниками в рамках различных досуговых программ, что позволяет расширять их социальные контакты. Каких либо образовательных целей здесь, как правило, не ставится. Основными недостатками указанных форм объединения (интеграция, мейнстриминг), по мнению исследователей, выступает неприспособленность образовательной среды к нуждам инвалидов. Ребенок с ограниченными возможностями вынужден адаптироваться к имеющимся условиям образования, остающимся в целом неизменными. То есть ребенок с ограниченными возможностями здоровья должен быть достаточно подготовлен в плане познавательного и личностного развития к обучению в массовом образовательном учреждении. Для облегчения процесса обучения предполагается введение системы дефектологической, психолого-педагогической помощи ребенку.

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

Термин «инклюзивное образование» является более современным, отражающим новый взгляд не только на систему образования, но и на место человека в обществе. Инклюзия предполагает решение проблемы образования детей с ограниченными возможностями за счет адаптации образовательного пространства, школьной среды к нуждам каждого ребенка, включая реформирование образовательного процесса, (перепланировку учебных помещений так, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех без исключения детей, необходимые средства обучения согласно типу отклонения развития ребенка, психологическую и методическую готовность учителей, и другое).

Таким образом, инклюзия предполагает включение детей со специальными образовательными потребностями в массовые учреждения, где считается важным снять все барьеры на пути к полному участию каждого ребенка в образовательном процессе.

Американская педагогика рассматривает инклюзию как кардинальное преобразование массовой школы под задачи и потребности совместного обучения обычных детей и детей с проблемами в развитии. В немецкоязычных странах термин «инклюзия» употребляется сравнительно мало. Здесь продолжают пользоваться терминами «интеграция», «совместное обучение», «включение». Страны, ориентирующиеся на американскую образовательную модель, в том числе и Россия, все шире используют термин «инклюзия» (Назарова Н.Н. , 2010).

Введение инклюзивного обучения рассматривается как высшая форма развития образовательной системы в направлении реализации права человека на получение качественного образования в соответствии с его познавательными возможностями и адекватной его здоровью среде по месту жительства.

Инклюзивное обучение и воспитание – это долгосрочная стратегия, рассматриваемая не как локальный участок работы, а как системный подход в организации деятельности общеобразовательной системы по всем направлениям в целом.

Инклюзивная форма обучения касается всех субъектов образовательного процесса: детей с ограниченными возможностями здоровья и их родителей, нормально развивающихся учащихся и членов их семей, учителей и других специалистов образовательного пространства, администрации, структур дополнительного образования. Поэтому деятельность общеобразовательного учреждения должна быть направлена не только на создание специальных условий для обучения и воспитания ребенка с ОВЗ, но и на обеспечение взаимопонимания как между педагогами (специалистами в области коррекционной и общей педагогики), так и между учащимися с ОВЗ и их здоровыми сверстниками (Ковалев Е.В., Староверова М.С. , 2010).

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

Литература:

интегрированной модели образования будет происходить постепенно, соответственно реализации комплексных системных исследований в этой области. Ясным является то, что становление теории нового образования будет представлять синтез теорий, включающий философское, педагогическое, психологическое, медицинское и т.д. знание, а результаты теоретического поиска будут выполнять роль научных ориентиров в практике реализации инклюзивного образования, обеспечат его оптимальное функционирование.

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

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

- философия воспитания и образования, с позиции которой инклюзия представлена как процесс развития современного цивилизационного сообщества, реализующей культуuroобразующую и менталеформирующую функции образования (Б.С.Гершунский);

- педагогическая теория, задающая смыслы и значение реализации целенаправленного образовательного процесса, определяющая сущность таких базовых компонентов как закономерности, цели, принципы, категории, методы и т.д.;

- психологические концепции, объясняющие механизмы социализации и развития личности в условиях инклюзивного педагогического процесса.

Большинство современных исследований в области педагогики строятся на емких и в то же время взаимообогащающих друг друга научных подходах: системном, аксиологическом, антропологическом, синергетическом, личностно-ориентированном, деятельностном, компетентностном. Оценивая инклюзивное образование как современную инновационную образовательную систему, исследователи (М.М.Семаго, Н.Я.Семаго, Т.П.Дмитриева) подчеркивают необходимость значительной корректировки мировоззренческих инвариантов ее научного анализа, поскольку речь идет не просто об очередном реформировании образовательной системы, а переходе к построению принципиально иной цивилизационной парадигме –постмодернизму, что соотносится со вступлением в постнеклассический этап научной картины мира. Авторы оценивают инклюзивное образование как современную инновационную систему, что предполагает применение современных методологических представлений при ее моделировании, а именно, синергетической концепции.

Предлагается ввести в категориальную матрицу системного анализа такие дополнительные категории как триадность анализа, синхрония (синтонность) структурных изменений, фрактальность (самоподобие) моделируемых систем. В методологии моделирования инклюзивного образования предполагается использование таких синергетических концептов как «управляющие параметры», «параметры порядка», «принцип одчинения», «точки бифуркации» и др. (Семаго, др., 2011).

Системный подход позволяет раскрыть системные свойства педагогического процесса, дает возможность многопланового понимания происходящих процессов в условиях инклюзии, понять связи и механизмы взаимоотношений субсистем, находящихся в развитии, а также осмыслить

возможности педагогической компенсации возникающих рисков и противоречий, безусловно возникающих при внедрении инновационных процессов.

Системность – одна из ключевых характеристик педагогических явлений и процессов (Беспалько В.П., Данилов М.А., Ильина Т.А., Андреев В.И.). Системный подход позволяет моделировать педагогический процесс с учетом таких свойств как целостность, структурность, иерархичность, взаимозависимость системы и среды (Андреев В.И., 2003). Образование является сложной, одновременно и устойчивой, и динамической системой, характеризуемой большим количеством параметров и связей. В последние десятилетия оно функционирует в режиме постоянных глобальных изменений, обусловленных как внешними, так и внутренними требованиями. Нововведения – закономерность развития любой системы, вызывающие рассогласованность, расхождение уже сложившихся ее подструктур. Согласно положениям системного анализа, при внедрении инновации необходимо обеспечить, чтобы новая модель была согласована с культурной средой, в которой ей предстоит функционировать, входила бы в эту среду не как чужеродный элемент, а как естественная составная часть (Перегудов Ф.И., Тарасенко Ф.П., 1989). Также вероятно, что и в самой среде должны быть созданы предпосылки, обеспечивающие функционирование будущей модели. Таким образом, не только модель должна приспосабливаться к среде, но и среду необходимо адаптировать к модели. В моделировании деятельности педагога на инновационной основе необходимо учитывать указанное свойство ингерентности: в рамках инклюзивного педагогического процесса будут полноценно решаться поставленные задачи при условии подготовки образовательной системы к реализации инновации, если образовательная среда будет гармонично включать детей с особыми образовательными потребностями, а не отторгать их. Для этого необходимо, чтобы педагоги научились строить собственную деятельность в условиях инновационных требований педагогического процесса. С другой стороны, модель должна содержать механизмы адаптации к условиям образовательной среды массового образовательного учреждения. Последнее может быть обеспечено такими условиями, как: готовность и способность родителей ребенка с ограниченными возможностями включаться в образовательный процесс, обеспечение разноуровневого сопровождения развития ребенка в массовом образовательном учреждении, оказание специальной поддержки педагогов массового учреждения в процессе взаимодействия с особым ребенком. Применение системного подхода дает возможность многопланового понимания происходящих процессов в условиях внедрения инклюзии, выявления и обоснования связей, механизмов деятельности субсистем, находящихся в развитии, а также осмысления условий педагогической компенсации рисков и противоречий, безусловно возникающих при внедрении инновационных процессов.

Представителем инновационных педагогических процессов является реализацию личностно-социально-деятельностного подхода (Липский И.А., 2004). Согласно данной парадигме признается триединство социальных процессов, протекающих в разнообразных социально-педагогических институтах социума под влиянием специально-организованной деятельности. К этим процессам относятся: процессы включения человека в социум, процессы социального развития личности, процессы педагогического преобразования социума. Определение новой социально-педагогической парадигмы, по мнению И.А. Липского, призвано преодолеть некоторую узость личностно-ориентированного подхода, согласно которому акцент делается на исследовании социального воспитания, использования воспитательного потенциала социальных институтов, то есть организации воздействия на личность в целях адаптации, включения в социум. При этом в стороне остаются вопросы о качестве самого социума, о наличии его воспитательного потенциала, о степени эффективности социально-

воспитательного потенциала и ряд других. С другой стороны, новой парадигме удается преодолеть и ограниченность средового подхода (чисто

социологического), в рамках которого активно разрабатываются положения педагогики социальной работы, призванной спользовать воспитательный потенциал институтов социализации для оказания помощи в удовлетворении социальных потребностей человека.

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

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

Рассмотрение воспитания как способа бытия создает предпосылки для перехода от «педагогики мероприятий» к «педагогике бытия», позволяет обогатить понятийный аппарат путем включения в него антропологических понятий – «смысл жизни», «связность жизни», «неустойчивые формы бытия», «антропологическое время», «антропологическое пространство», «душа», «дух» и др.

Осмысление данных понятий позволит существенно обогатить педагогику инклюзии, определить основы построения социальной среды, ориентированной на субъектность личности. Особую ценность представляют положения педагогической антропологии, сфокусированные на обосновании путей раскрытия сущностных сил ребенка, характеристике такого пространства отношений, которое бы способствовало познанию ребенком самого себя и достижению гармонии с окружающими. Ведущие антропологические принципы, предполагающие ориентированность образования на духовные силы ребенка, веру в его возможности созвучны идеям педагогики инклюзии, исключающей «дефектоориентированность» во взгляде на человека. Социально-реабилитационный эффект инклюзивного образования начинается с «запуска» детской активности в процессе освоения социальной действительности, которая

позволит ребенку овладевать физическими и социальными условиями своей жизни, психологически перерабатывать события, происходящие вокруг него, при этом не только адаптируясь к социуму, но и изменяя его.

Антропоцентризм для педагога является отправным пунктом работы с бесконечным множеством человеческих миров. Задача воспитателя на каждом возрастном этапе – не перевести возможно скорее ребенка на следующий этап, а поддержать становление его внутреннего мира, укрепить эту позицию, не спешить развить ее до следующей, «более прогрессивной» позиции и не сменить ее рюгой позицией. Толерантность, признание самоценности другой самости, открытость к диалогу мало присуща современной российской педагогической действительности. Антропологический подход дает понимание того, что детство и есть жизнь, и его не следует подменять искусственными, привнесенными в него «методами», «формами» и «мероприятиями». Сама жизнь с ее радостями и огорчениями, встречами и расставаниями, любовью и разочарованием – есть неисчерпаемый источник воспитательных средств, путь перехода от педагогики мероприятий к педагогике бытия. Одной из основных идей, определяющих направленность философско-педагогического антропологического знания, является идея диалога. Педагогическая антропология является диалогичной по своей природе и рассматривает не только последствия тех или иных событий, происходящих с ребенком, а и сами эти события, закономерности их протекания, реализацию или изменение личностных смыслов, определяющих суждения и поступки человека. Педагогическая антропология рассматривает ребенка в диалоге с «другим», в качестве которого может выступать учитель, родители, другой ученик, автор текста или ведущий диалогический процесс. Диалогический подход к образованию (Богданова Е.И.) – это такой, какой он есть и открывает путь принятия себя и другого не через призму ущербности, а доверия к себе, к своему внутреннему миру и миру другого человека. Достижение доверия – основа жизнеутверждающей стратегии человека, фундамент которой закладывается в детстве через приобретаемый опыт социальных отношений. Современная система образования неохотно впитывает в себя идеи вариативности и диалога как педагогического принципа, отвечающего индивидуальности ребенка. Следовательно, мировоззренческое изучение проблем развития инклюзии как нового качества образования особо актуально и требует применения антропологического подхода.

Построение педагогического процесса как диалога между участниками образовательного пространства предполагает высокий уровень профессиональной компетентности педагога, поэтому особую ценность для исследования и моделирования инклюзивных процессов приобретает компетентностный подход в образовании. Компетентностный подход – относительно новый ракурс исследования проблем образования. Понятия «компетентность», «компетенция», «компетентностный подход» как системно-образовательные и педагогические категории вошли интенсивно в понятийный аппарат наук об образовании в связи с вхождением российской системы образования в «Болонское движение» как своего рода инструмент усиления социального диалога высшей школы с миром труда. Возникла необходимость осмысления места и роли компетентностного подхода с позиций уже разработанных в отечественной образовательной практике системологического, истемодеятельностного и знаниецентрического подходов (Субетто А.И., Байденко В.И.). Разнообразие смыслов и содержательных характеристик указанных понятий сходятся в попытке представить образование человека не только в контексте усвоения суммы знаний и умений, но и в контексте его социализации в обществе, с позиции овладения им традиций профессиональной культуры, позволяющей взаимодействовать с окружающим миром, развивать свои способности, реализовывать себя и быть успешным (Хуторской А.В., Старова Н.М.). Компетентность есть мера актуализации компетенций в процессе их

развития, связанной с самоактуализацией личности выпускника в соответствующих видах деятельности (Субетто А.И.). Многочисленные исследования профессиональной педагогической деятельности в ракурсе компетентностного подхода, убеждают в том, что он стал неотъемлемой частью общей стратегии развития и осмысления проблем современного образования, позволяет представить результаты профессиональной подготовки педагога в качестве системно-интегративных свойств, обеспечивающих успешное решение профессиональных задач. Компетентностный подход импонирует и в том, что его рассматривают как фундамент происходящих изменений в образовательной системе, как ресурс качественного развития профессионализма, качества образования в целом. Осуществление инклюзивной практики связано с выделением и содержательным описанием компетентности педагога как совокупности личностных и профессиональных качеств, актуализируемых именно в инновационных условиях инклюзивной среды, позволяющих ему успешно решать задачи, связанные с организацией обучения и воспитания всех без исключения детей с учетом специфики их образовательных потребностей. Современной инклюзивной школе нужен учитель – профессионал с развитой гуманной позицией, владеющий вариативными, индивидуальными стратегиями обучения, умеющий работать в команде, способный к освоению нового.

Взаимообусловленность уровня профессиональной деятельности педагога как субъекта образовательной практики и ребенка как субъекта саморазвития давно доказано в акмеологии. Компетенции педагога выступают средством и условием развития компетенций его учеников. Для осмысления практики инклюзии, это значимо в связи с проблемами личностного и профессионального становления людей с ограниченными возможностями здоровья, вопросами качества их жизни, трудоустройства, предотвращения маргинальности. Модель выпускника инклюзивной школы (совокупность компетенций как результатов образования), вопросы о критериях и параметрах его готовности к жизни, к продолжению образования являются, пожалуй, одной из проблемных и неразработанных тем. Значимость компетентностного подхода видится нам, прежде всего, в его функциональности, ориентированности на открытость образовательной системы к потребностям социума.

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

Системный, синергетический, компетентностный подходы более ценны в их инструментальном значении, обращенности к процессуальным характеристикам, проникновении в структуру, функции систем, подсистем, их взаимосвязей, к их внутренней природе. В поиске и обосновании инструментов и механизмов целенаправленного построения инклюзивной теории и практики, данные подходы приобретают принципиальное значение.

Уникальность и самодостаточность каждого из подходов позволяет через их призму и с их позиций одновременно исследовать и строить инклюзивную практику как целостную систему, и как совокупность подсистем и функций. Изучение отдельных компонентов и сторон инклюзивного образования обращает

нас к определенной парадигме. Так синергетический подход позволяет дать объяснение зарождению и развитию в современной социальной системе инклюзивных процессов, обозначить параметры самоизменения образовательной практики, выделить риски рассогласования и структурных перестроек компонентов современного образования. Компетентностный подход позволяет представить взаимообусловленность профессиональной деятельности педагога как субъекта инклюзивной практики и ребенка как субъекта саморазвития. Системный подход выступает для современных исследований фундаментом и универсальной технологией анализа изучаемых объектов и процессов, позволяет обозначить их как целостные, развивающиеся системы, включающие многообразие взаимосвязей как внутри системы, так и за ее пределами, обуславливающие ее целенаправленное функционирование.

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

Инклюзивные процессы в образовании становятся объектом междисциплинарных исследований. Обострение интереса к новому термину, его содержанию, практике, реализуемой за рубежом с 40-х годов XX века, для отечественной науки не случайно и означает попытку осмысления происходящего движения в стране, проводимых государством социальных и образовательных реформ, изменения менталитета людей и другое. Следствием многоаспектной рефлексии обществом самого себя выступает рождение и разработка многочисленных категорий, в которых обозначаются моменты изменений. Например, актуальными для современной педагогической теории наряду с инклюзией, являются понятия поликультурное образование, интегративное образование, инновационное образование, одностороннее образование и др. их разработка внесет существенный вклад в построение стратегии и вектора системных преобразований в обществе. Общий смысл поиска заключен, на наш взгляд, в движении к человеку, к ребенку как самодостаточному субъекту и конечной цели любых реформ и изменений. Объединяющей тенденцией поиска выступает желание уйти от прежней парадигмы, ориентированной на знаниевый подход, на «средние» способности и возможности ребенка, на приоритет развития познавательных процессов в ущерб нравственным, гуманным ориентирам. Это также попытка расставить акценты в вопросе о том, куда и к каким результатам движется современная система образования, какое в ней отводится место ребенку, педагогу, отношениям и позициям в образовательном процессе.

Литература

1. Байденко В.И. Болонский процесс: проблемы, опыт, решения. Изд. 2-е, исправл. и дополнен. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 111с.
2. Богомолова Л.И. Диалог как методологический принцип педагогической антропологии // Педагогическая антропология: концептуальные основания и междисциплинарный контекст. Материалы Международной научной конференции (Москва, 30 сентября – 2 октября 2002 г.) / Сост. В.Г. Безрогов, Е.Г. Ильяшенко, И.А. Кондратьева. М.: Изд-во УРАО, 2002. С. 38-40.
3. Борытко Н.М. Человек как предмет воспитания: современные подходы // Педагогическая антропология: концептуальные основания и междисциплинарный контекст. Материалы Международной научной конференции (Москва, 30 сентября – 2 октября 2002 г.) / Сост. В.Г. Безрогов, Е.Г. Ильяшенко, И.А. Кондратьева. М.: Изд-во УРАО, 2002. С. 40-43.
4. Инклюзивное образование. Выпуск 1. / Сост. С.В. Алехина, Н.Я. Семаго, А.К. Фаина. М.: Центр «Школьная книга», 2010. 272с.
5. Липский И.А. Социальная педагогика. Методологический анализ: Учебное пособие. М.: ТЦ Сфера, 2004. 320с.

6. Назарова Н.М. Теоретические и методологические основы образовательной интеграции // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: Материалы международной научно-практической конференции (20-22 июня 2011, Москва) / Редкол.: С.В. Алехина и др. М.: МГППУ, 2011. С. 9-11.

7. Новиков А.М. Методология образования. М.: «Эгвес», 2002. 320с.

8. Перегудов Ф.И., Тарасенко Ф.П. Введение в системный анализ: Учеб. пособие для вузов. М.: Высш. шк., 1989. 367с.

Тема 3. Понятие и сущность инклюзивной образовательной среды

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

Содержание лекции:

В современной психолого-педагогической науке и практике понятие «образовательная среда» широко используется при обсуждении условий обучения и воспитания. Исследованию проблем образовательной среды посвящены многочисленные работы отечественных и зарубежных ученых (Я.Корчак, Ж.Гибсон, В.А.Ясвин, С.В.Тарасов, Г.А.Ковалев и др.).

Образовательная среда рассматривается как подсистема исторически сложившейся социокультурной среды и одновременно как специально организованные педагогические условия, в которых осуществляется развитие личности ребенка. В этом смысле образовательная среда интересна своим функциональным назначением, с точки зрения качества предоставляемых ею образовательных возможностей для эффективного саморазвития ее субъектов. В контексте рассмотрения проблем инклюзивного образования понятие среды приобретает особую актуальность. Это связано с тем, что включение ребенка с особыми образовательными потребностями предъявляет новые требования к ее организации.

Изменение касается технологических, организационно-методических, нравственно-психологических и других параметров.

Возникает множество вопросов относительно качественных и количественных характеристик среды, достаточных и благоприятных для социализации и образования ее участников.

Рассмотрим понятие и сущность категории «образовательная среда».

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

Структуру образовательной среды представляют:

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

Инклюзивная образовательная среда – вид образовательной среды, обеспечивающей всем субъектам образовательного процесса возможности для эффективного саморазвития. Предполагает решение проблемы образования детей с

ограниченными возможностями за счет адаптации образовательного пространства к нуждам каждого ребенка, включая реформирование образовательного процесса, методическую гибкость и вариативность, благоприятный психологический климат, перепланировку учебных помещений так, чтобы они отвечали потребностям всех без исключения детей и обеспечивали, по-возможности, полное участие детей в образовательном процессе.

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

- **пространственно-предметный компонент** (материальные возможности учреждения - доступная (безбарьерная) архитектурно-пространственная организация; обеспеченность современными средствами и системами, соответствующими образовательным потребностям детей);

- **содержательно-методический компонент** (адаптированный индивидуальный маршрут развития ребенка, вариативность и гибкость образовательно-воспитательных методик, форм и средств);

- **коммуникативно-организационный компонент** (личностная и профессиональная готовность педагогов к работе в смешанной (интегрированной) группе, благоприятный психологический климат в коллективе, управление командной деятельностью специалистов).

К условиям организации инклюзивной образовательной среды мы относим:

- *Преимущество дошкольного и школьного образования на уровне дидактических технологий, образовательных программ, воспитательного пространства учреждений).*

Создание гибкой и вариативной организационно-методической системы, адекватной образовательным потребностям детей с различными возможностями обеспечивается преимущественностью систем дошкольного и школьного образования.

Совместная деятельность специалистов детского сада и школы осуществляется как сотрудничество по выработке совместных решений в сфере создания педагогических условий инклюзии.

Сотрудничество осуществляется в следующих формах: совместное проведение педагогических советов и совещаний, родительских собраний, воспитательных мероприятий, занятий в школе будущего первоклассника.

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

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

- технология сопровождения педагога
- технология помощи ребенку в процессе обучения
- технология взаимодействия с семьей
- технология воспитания личности

Виды (направления) комплексного сопровождения:

- профилактика;
- диагностика (индивидуальная и групповая (скрининг));
- консультирование (индивидуальное и групповое);
- развивающая работа (индивидуальная и групповая);
- коррекционная работа (индивидуальная и групповая);

- психологическое просвещение и образование (повышение психолого-педагогической компетентности учащихся, администрации, педагогов, родителей).

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

Техническое обеспечение образовательного процесса как параметр безбарьерной среды. Для различных категорий детей предполагаются специальные технические средства (например, для детей с нарушенным слухом характеристики безбарьерной среды определяются наличием индивидуальных слуховых аппаратов (или кохлеарных имплантов), FM-систем, а также внедрением компьютерных технологий в учебный процесс, облегчающих освоение образовательной программы; для детей с нарушенным зрением необходима повышенная освещенность (не менее 1000 люкс) или местное освещение не менее 400-500 люкс, оптические средства – лупы, специальные устройства для использования компьютера, телевизионные увеличители, аудиооборудование для прослушивания «говорящих книг», учебные материалы с использованием шрифта Брайля).

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

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

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

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

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

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

- *Приоритет социализации как процесса и результата инклюзии.* Главным целевым компонентом в работе является формирование социальных умений ребенка, освоение им опыта социальных отношений. Ребенок должен научиться принимать активное участие во всех видах деятельности детей, не бояться проявлять себя, высказывать свое мнение, найти себе друзей; развивая

межличностные отношения, научить других детей принимать себя таким, какой есть. А это, в свою очередь, возможно при достаточном уровне личностного и познавательного развития ребенка.

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

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

1. Бондырева С.К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства: Избр. труды. – 2-е изд. – М.: Изд-во МПСИ, 2005.

2. Инклюзивное образование: методология, практика, технология: Материалы международной научно-практической конференции (20-22 июня 2011, Москва) / Моск.гор.психол.-пед.ун-т; Редкол.: С.В.Алехина и др. – М.: МГППУ, 2011.
3. Инклюзивное образование: проблемы, поиски, решения: Материалы международной научно-практической конференции, г. Якутск (сентябрь 2011г.) / Отв. Ред. Е.И.Михайлова, Якутск: Офсет, 2011.

4. Назарова Н. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Социальная педагогика. 2010. №1 С. 77-88.

5. Педагогическая психология: Учебное пособие / Под ред. Л.А.Регуш, А.В.Орловой. – СПб.: Питер, 2010.

6. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: Методическое пособие / Под общ.ред. С.В.Алехиной, М.М.Семаго. – М.: МГППУ, 2012.

Тема 4. Нормативно-правовые основы инклюзивного образования

Международные акты, (подписанные СССР или Российской Федерацией); федеральные (Конституция, законы); правительственные (постановления, распоряжения); ведомственные (Министерства науки и образования РФ); региональные (правительственные и ведомственные) нормативные акты

Варианты заданий:

- познакомьтесь с содержанием нормативно-правовых актов, лежащих в основе инклюзивной практики (Приложение 2), подготовьте их аннотацию;

- используя Интернет-источники, изучите законы об образовании в зарубежных странах (на выбор), подготовьте их аннотации. Сравните законодательную базу в области образования в России и в зарубежных странах: определите основные тенденции развития образования. Приложение 2, сформулируйте вопросы от имени: руководителя образовательного учреждения, педагога, родителя, воспитывающего ребенка с ОВЗ, родителя, воспитывающего ребенка, не имеющего отклонений в развитии; материалы для «юридической консультации» педагогов и родителей определите перечень документов, необходимых образовательному учреждению для развития инклюзивной практики;

- подготовьтесь к дискуссии по проблемам реализации права лиц с ОВЗ на образование.

Варианты методик проведения занятия:

- юридическая консультация (участники выступают в роли консультантов и клиентов, заранее подготовив вопросы для обсуждения);

- деловая игра «Парламентские слушания» (участники заранее готовят доклады на парламентские слушания, включая вопросы нормативно-правового обеспечения инклюзивного образования, раскрывают существующие проблемы реализации права на образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, формулируют предложения по улучшению ситуации образования лиц с ОВЗ);

- круглый стол (участники выбирают роли представителей органов управления образованием, министерства социальной защиты населения, руководителей образовательных учреждений, родителей, педагогов, психологов). Заранее предлагается проблематика обсуждения, участники в соответствии с выбранными ролями готовят сообщения;

- дискуссия (участники заранее выделяют дискуссионную проблему, определяют позиции, готовят аргументы в защиту).

Литература:

1. Инклюзивное образование: методология, практика, технология: Материалы международной научно-практической конференции (20-22 июня 2011, Москва) / Моск.гор.психол.- пед.ун-т; Редкол.: С.В.Алехина и др. – М.: МГППУ, 2011. – 244с.

2. Назарова Н. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Социальная педагогика. 2010. №1 С. 77-88.

3. Ларионов, др. Права граждан с ментальными особенностями в вопросах и ответах. Юридическое пособие для людей с инвалидностью и членов их семей. – М., РООИ «Перспектива», 2011.URL: www.perspektiva.ru

Тема 5. Реализация инклюзивной практики в зарубежных странах и в России

Развитие идей инклюзии и опыта инклюзивного образования за рубежом. Инклюзивное образование как современная Российская инновационная образовательная система. Характеристика вариантов инклюзивных образовательных моделей в зарубежных и отечественных образовательных системах.

Варианты заданий:

- подготовьте сообщения, отражающее развитие практики инклюзии в зарубежных странах;

- обобщите опыт внедрения инклюзивного образования:
выделите пути развития инклюзии в зарубежных странах, попытайтесь типологизировать варианты развития инклюзивной практики;

- дайте характеристику моделей интеграции, предложенных отечественной педагогикой (используйте материалы Приложения 3);

- проанализируйте «путь» России к практике инклюзии, выделите общие тенденции, типичные для всех стран и особенности развития отечественной модели;

- обоснуйте необходимость сохранения вариативности в системе образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальное образование, инклюзивное образование, образовательная интеграция, мейнстриминг);

- подготовьтесь к дискуссии «Инклюзивное образование: за и против». Выбрав позицию, сформулируйте основные доводы.

Определите риски инклюзивного образования и возможные способы их преодоления.

Варианты методик проведения занятия:

- научно-практическая конференция (участники представляют доклады, в которых обобщен и проанализирован опыт инклюзивного образования в различных странах); деловая игра «Путешествие» (участники «путешествуют» по различным странам, где «представители» страны знакомят с моделями реализации инклюзивного образования. Задача игроков как можно шире представить друг другу зарубежный и отечественный опыт);

- дебаты (участники делятся на мини-команды, представляют опыт образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в различных странах и отстаивают его эффективность в сравнении с другими);

- пресс-конференция (участники выступают в роли представителей системы образования разных стран, другие участники – в роли журналистов, задающих вопросы. Итогом работы является составление и презентация статей журналистов об образовании детей с ограниченными возможностями здоровья в различных странах).

Литература:

1. Малофеев Н.Н. Западная Европа: эволюция отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии. – М.: «Экзамен», 2003.

2. Малофеев Н.Н. Западноевропейский опыт сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях интегрированного обучения // Дефектология. - 2005. - №5.

3. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования. Главы из книги/ Перев. с англ. – М.: РООИ «Перспектива», 2011.

4. Назарова Н.Н., Моргачева Е.Н., Фурьева Т.В. Сравнительная специальная педагогика. – М.: «Академия», 2011.

5. Фурьева Т.В. Педагогика интеграции за рубежом: Монография. Красноярск, 2005.

6. Р. Н. Жаворонков Технология высшего инклюзивного образования инвалидов, применяемая в Соединенных Штатах Америки Электронный журнал «Психологическая наука и образование» № 5 2010. www.psyedu.ru

Тема 6. Организация педагогического процесса с учетом принципов инклюзии

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

Варианты заданий:

- на основе анализа литературы, выделите концептуальные положения и принципы реализации образовательной инклюзии;

- изучите работы Л.С.Выготского, А.Адлера, подготовьтесь к коллоквиуму по данным научным трудам;

- охарактеризуйте цели и задачи инклюзивного образования для разных субъектов образовательного процесса;

- определите и обоснуйте условия организации и внедрения инклюзивной практики в образовательное учреждение;

- сконструируйте модель управления инновационной практикой на базе образовательного учреждения;

- познакомьтесь с опытом организации инклюзивного образования в условиях МБОУ (составьте вопросы и проведите опрос (интервью) руководителей данных образовательных учреждений, педагогов, родителей, детей по интересующим вас

вопросам относительно реализации инклюзивной практики; обобщите полученные данные, подготовьте сообщение по результатам работы);

- проанализируйте имеющиеся условия реализации инклюзивной практики в образовательных учреждениях (сформулируйте рекомендации по улучшению условий, обеспечивающих реализацию образовательных потребностей детей в данных учреждениях);

- сконструируйте модель инклюзивной образовательной практики, реализуемой на базе данных учреждений (используйте материалы Приложения 4), сравните опыт работы данных учреждений с зарубежными и отечественными моделями;

- выделите и проанализируйте применяемые технологии инклюзии в данных учреждениях;

- на основе анализа литературы, знакомства с опытом, спроектируйте собственную модель инклюзивной практики (как бы вы организовали педагогический процесс инклюзивного образования).

Варианты методик проведения занятия:

- коллоквиум по работам Л.С.Выготского, А.Адлера (участники изучают труды авторов и готовятся к обсуждению их основных положений, сравнительному анализу подходов, актуальности идей для современной практики);

- научно-практическая конференция (предварительно планируется формат конференции – пленарное заседание, круглые столы, секции и т.д. Участники готовят доклады и сообщения, соответствующие формату конференции);

- круглый стол (участники выступают в роли специалистов, осуществляющих инклюзивное образование, представляют и обсуждают имеющийся опыт, перспективы развития инклюзивных практик);

- презентация опыта (участники представляют результаты знакомства с опытом реализации инклюзивного образования, обозначают достижения, трудности, формулируют рекомендации);

- консультация для родителей, имеющих ребенка с ограниченными возможностями здоровья (участники делятся на консультантов и родителей, родители обозначают особенности развития и образовательные потребности детей, консультанты дают рекомендации относительно выбора модели и траектории образования детей).

Литература:

1. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов. – Ростов н/Дону.: Феникс, 1998. 35

2. Адлер А. О невротическом характере / Под ред. Э.В.Соколова. – СПб.: Университетская книга, 1997.

3. Вайткявичене А. Компаративный анализ индивидуальной психологии А.Адлера и теории компенсации дефекта Л.

Выготского – модель психосоциального развития лиц с ограниченными возможностями здоровья// Актуальные проблемы психологической реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья: Коллективная монография / Отв. ред. А.М. Щербакова. – М.: МГППУ, 2011.

4. Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в программы дополнительного образования: Методические рекомендации / Под ред. А.Ю. Шеманова. – М.: ГБОУ

г.Москвы Центр образования № 491 «Марьино», МГППУ, 2012.

5. Выготский Л.С. Основы дефектологии. – СПб.: Лань, 2003.

6. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. – М.: Просвещение, 1995.

7. Инклюзивное образование. Выпуск 1-5 / Сост. С.В. Алехина, Н.Я. Семаго, А.К. Фаина. – М.: Центр «Школьная книга», 2010.

8. Опыт работы интегрированного детского сада / Составители В.В. Алексеева, И.В. Сошина. – М.: МГППУ, 2007.
9. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: Методическое пособие / Под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. – М.: МГППУ, 2012.
10. Создание специальных условий для детей с нарушениями слуха в общеобразовательных учреждениях: Методический сборник / Отв.ред. С.В. Алехина // Под ред. Е.В. Самсоновой. – М.: МГППУ, 2012.

6. МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ОБУЧАЮЩИМСЯ ПО РАБОТЕ С УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРОЙ ПОСЛЕ ЛЕКЦИИ

Работу с учебной литературой после лекции целесообразно начать с изучения общих работ по теме, а также учебников и учебных пособий, рекомендованных лектором. Далее следует перейти к анализу монографий и статей, рассматривающих отдельные аспекты проблем, изучаемых в рамках курса, а также официальных материалов и неопубликованных документов (научно-исследовательские работы, диссертации), в которых могут содержаться основные вопросы изучаемой проблемы.

Работу с источниками надо начинать с ознакомительного чтения, т.е. просмотреть текст, выделяя карандашом его структурные единицы. При ознакомительном чтении закладками отмечаются те страницы, которые требуют более внимательного изучения.

В зависимости от результатов ознакомительного чтения выбирается дальнейший способ работы с источником. Если для разрешения поставленной задачи требуется изучение некоторых фрагментов текста, то используется метод выборочного чтения. Если в книге нет подробного оглавления, следует обратить внимание ученика на предметные и именные указатели.

Избранные фрагменты или весь текст (если он целиком имеет отношение к теме) требуют вдумчивого, неторопливого чтения с «мысленной проработкой» материала. Такое чтение предполагает выделение: 1) главного в тексте; 2) основных аргументов; 3) выводов. Особое внимание следует обратить на то, вытекает ли тезис из аргументов или нет.

Необходимо также проанализировать, какие из утверждений автора носят проблематичный, гипотетический характер.

Умение работать с текстом приходит постепенно. Наилучший способ научиться выделять главное в тексте, определять проблематичный характер утверждений, давать оценку авторской позиции – это сравнительное чтение, в ходе которого происходит знакомство с различными мнениями по одному и тому же вопросу, сравнивается весомость и доказательность аргументов сторон и делается вывод о наибольшей убедительности той или иной позиции.

Если в учебной литературе встречаются разные точки зрения по тому или иному вопросу из-за сложности прошедших событий и правовых явлений, нельзя их отвергать, не разобравшись. При наличии расхождений между авторами необходимо найти рациональное зерно у каждого из них, что позволит глубже усвоить предмет изучения и более критично оценивать изучаемые вопросы. Знакомясь с особыми позициями авторов, нужно определять их схожие суждения, аргументы, выводы, а затем сравнивать их между собой и применять из них ту, которая более убедительна.

Следующим этапом работы с учебными источниками является создание конспектов, фиксирующих основные тезисы и аргументы. Можно делать записи на отдельных листах, которые потом легко систематизировать по конкретным темам изучаемого курса. Другой способ – это ведение тематических тетрадей-конспектов по одной какой-либо теме. Большие специальные работы монографического характера целесообразно конспектировать в отдельных тетрадях. Здесь важно вспомнить, что конспекты пишутся на одной стороне листа, с полями и достаточным для исправления и ремарок межстрочным расстоянием (эти правила соблюдаются для удобства редактирования). Если в конспектах приводятся цитаты, то непременно должно быть дано указание на источник (автор, название, выходные данные, № страницы). Впоследствии эта информация может быть использована при написании текста реферата или другого задания.

Таким образом, при работе с источниками и учебной литературой важно уметь:

- сопоставлять, сравнивать, классифицировать, группировать, систематизировать информацию в соответствии с определенной учебной задачей;

- обобщать полученную информацию, оценивать прослушанное и прочитанное;
- фиксировать основное содержание сообщений; формулировать, устно и письменно, основную идею сообщения; составлять план, формулировать тезисы;
- готовить и презентовать развернутые сообщения типа доклада;
- работать в разных режимах (индивидуально, в паре, в группе), взаимодействуя друг с другом;
- пользоваться реферативными и справочными материалами;
- контролировать свои действия и действия своих товарищей, объективно оценивать свои действия;
- обращаться за помощью, дополнительными разъяснениями к преподавателю, другим студентам;
- пользоваться различными словарями, опорами в тексте (ключевые слова, структура текста, предваряющая информация и др.);
- использовать при говорении и письме синонимичные средства, слова-описания общих понятий, разъяснения, примеры, толкования и др.;
- повторять или перефразировать реплику собеседника в подтверждении понимания его высказывания или вопроса;
- обратиться за помощью к собеседнику (уточнить вопрос, переспросить и др.)