**Курс лекций**

**Лекция 1.**

**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.*

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, мэйнстриминг, 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.

Мэйнстриминг (от анг. 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, мэйнстриминг), 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 взрослеющему человеку стать равноправным членом общества, снижает риски его сегрегации и изоляции. Общепринятым считается, что инклюзивное образование – это процесс развития общего образования, подразумевающий доступность образования для всех, что и обеспечивает доступ к образованию детям с особыми потребностями. Термин «инклюзивное образование» является более современным, отражающим новый взгляд не только на систему образования, но и на место человека в обществе. Инклюзия предполагает решение проблемы образования детей с ограниченными возможностями за счет адаптации образовательного пространства, школьной среды к нуждам каждого ребенка, включая реформирование образовательного процесса, (перепланировку учебных помещений так, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех без исключения детей, необходимые средства обучения согласно типу отклонения развития ребенка, психологическую и методическую готовность учителей, и другое).

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

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

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.

**Лекция 2.**

**Методологические основания педагогики инклюзии**

*Системный, аксиологический, антропологический,синергетический, личностно-ориентированный, деятельностный, компетентностный подходы как теоретико-методологические основания социальной, образовательной инклюзии. Междисциплинарный характер методологии построения инклюзивного образования.*

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

Сегодня образовательная практика сложилась таким образом, что по большей части, она делит детей на нормальных (успешно осваивающих программу), для которых «подходят» выработанные веками методы и средства обучения и воспитания и тех, которых трудно научить привычными способами, которые «не вписываются» в формат стереотипного педагогического мышления, арсенал применяемых методик. Инклюзивные процессы в образовании и воспитании детей обозначаются как проблемы современного Российского общества, вскрываются причины, тормозящие их внедрение, идет сравнительный анализ зарубежного и отечественного опыта (Малофеев Н.Н., Назарова Н.М, Шипицина Л.М., Фуряева Т.В., др.). Исследование инклюзивных процессов в отечественной педагогике происходит, как в контексте процессов организации воспитания и образования детей с ограниченными возможностями здоровья (коррекционная педагогика), так и в контексте проблем их социализации и реабилитации. Исследования носят преимущественно эмпирический характер, обобщают наработанный опыт интеграции детей (Шматко Н.Д., Сайтханов А.Ф., Фаррахова А.Ю., Мельник Ю.В., Семаго М.М., Семаго Н.Я., Пенин Г.Н., др.).

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

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

фактов и явлений, анализ и научную оценку эффективности происходящих процессов.

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

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

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

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

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

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

*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. 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 приспосабливать к модели будущей системы (Новиков А.М., 2002).

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

Представляет интерес с*оциально-педагогическая парадигма*, предполагающая реализацию личностно-социально-деятельностного подхода . 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 использовать воспитательный потенциал институтов социализации для оказания помощи в удовлетворении социальных потребностей человека.

Для педагогики инклюзии предлагаемая интегративная социально-педагогическая парадигма оказывается ценной, прежде всего, с точки зрения изучения и объяснения способов и механизмов построения социального пространства отношений как фактора воспитания и социализации детей с учетом их особенностей и возможностей. В рамках подхода возможно охарактеризовать новое качество разноуровневых отношений, формируемое в среде, участниками которой становятся дети с ограниченными возможностями здоровья. Данный подход позволяет исследовать проблемы включения ребенка в образовательную среду, объединив несколько направлений: социальное развитие личности, педагогизация социальной среды, обеспечение взаимодействия личности и среды. Возможно, применение такого интегративного подхода позволит выделить совокупность параметров инклюзивного образования, наиболее значимых для решения одной из его главных задач – социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья, обусловливающей 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. 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. 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 другой позицией. Толерантность, признание самоценности другой самости, открытость к диалогу мало присуща современной российской педагогической действительности. Антропологический подход дает понимании е того, что детство и есть жизнь, и его не следует подменять искусственными, привнесенными в него «методами», «формами» и «мероприятиями». Сама жизнь с ее радостями и огорчениями, встречами и расставаниями, любовью и разочарованием – есть неисчерпаемый источник воспитательных средств, путь перехода от педагогики мероприятий к педагогике бытия. Одной из основных идей, определяющих направленность философско-педагогического антропологического знания, является идея диалога. Педагогическая антропология является диалогичной по своей природе и рассматривает не только последствия тех или иных событий, происходящих с ребенком, а и сами эти события, закономерности их протекания, реализацию или изменение личностных смыслов, определяющих суждения и поступки человека. Педагогическая антропология рассматривает ребенка в диалоге с «другим», в качестве которого может выступать учитель, родители, другой ученик, автор текста или весь класс, если им свойственны отличительные черты субъекта (Богомолова Л.И.).

Диалогичность педагогических интеракций позволяет ребенку быть здесь-и-сейчас таким, какой он есть и открывает путь принятия себя и другого не через призму ущербности, а доверия к себе, к своему внутреннему миру и миру другого человека. Достижение доверия – основа жизнеутверждающей стратегии человека, фундамент которой закладывается в детстве через приобретаемый опыт социальных отношений. Современная система образования неохотно впитывает в себя идеи вариативности и диалога как педагогического принципа, отвечающего индивидуальности ребенка. Следовательно, мировоззренческое изучение проблем развития инклюзии как нового качества образования особо актуально и требует применения антропологического подхода. Построение педагогического процесса как диалога между участниками образовательного пространства предполагает высокий уровень профессиональной компетентности педагога, поэтому особую ценность для исследования и моделирования инклюзивных процессов приобретает компетентностный подход в образовании. *Компетентностный подход* – относительно новый ракурс исследования проблем образования. Понятия «компетентность», «компетенция», «компетентностный подход» как системно- образовательные и педагогические категории вошли интенсивно в понятийный аппарат наук об образовании в связи с вхождением российской системы образования в «Болонское движение» как своего рода инструмент усиления социального диалога высшей школы с миром труда. Возникла необходимость осмысления места и роли компетентностного подхода с позиций уже разработанных в отечественной образовательной практике системологического, системодеятельностного 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 дет ей 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, обусловливающие ее целенаправленное

функционирование.

В определении сущности, целей, характера, принципов,

механизмов и основ построения и движения инновационной теории

и практики указанные подходы, на наш взгляд, выступают

наиболее ценными.

Инклюзивные процессы в образовании становятся объектом

междисциплинарных исследований. Обострение интереса к новому

термину, его содержанию, практике, реализуемой за рубежом с 40-х

годов XX века, для отечественной науки не случайно и означает

попытку осмысления происходящего движения в стране,

проводимых государством социальных и образовательных реформ,

изменения менталитета людей и другое. Следствием

многоаспектной рефлексии обществом самого себя выступает

рождение и разработка многочисленных категорий, в которых

обозначаются моменты изменений. Например, актуальными для

современной педагогической теории наряду с инклюзией, являются

понятия поликультурное образование, интегративное образование,

инновационное образование, постнеклассическое образование и др.

Каждая из категорий, несомненно, пройдет «проверку временем», а

их разработка внесет существенный вклад в построение стратегии и

вектора системных преобразований в обществе. Общий смысл

поиска заключен, на наш взгляд, в движении к человеку, к ребенку

как самодостаточному субъекту и конечной цели любых реформ и изменений. Объединяющей тенденцией поиска выступает желание уйти от прежней парадигмы, ориентированной на знаниевый подход, на «средние» способности и возможности ребенка, на приоритет развития познавательных процессов в ущерб нравственным, гуманным ориентирам. Это также попытка

расставить акценты в вопросе о том, куда и к каким результатам движется современная система образования, какое в ней отводится место ребенку, педагогу, их взаимоотношениям и позициям в образовательном процессе.

**Лекция 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.*

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

Образовательная среда рассматривается как подсистема исторически сложившейся социокультурной среды и одновременно как специально организованные педагогические условия, в которых осуществляется развитие личности ребенка. В этом смысле образовательная среда интересна своим функциональным

назначением, с точки зрения качества предоставляемых ею

образовательных возможностей для эффективного саморазвития ее

субъектов. В контексте рассмотрения проблем инклюзивного

образования понятие среды приобретает особую актуальность. Это

связано с тем, что включение ребенка с особыми образовательными

потребностями предъявляет новые требования к ее организации.

Изменение касается технологических, организационно-

методических, нравственно-психологических и других параметров.

Возникает множество вопросов относительно качественных и

количественных характеристик среды, достаточных и

благоприятных для социализации и образования ее участников.

Рассмотрим понятие и сущность категории «образовательная

среда».

Образовательная среда – это система влияний и условий

формирования личности; совокупность возможностей для ее

развития, содержащихся в социальном и пространственно-

предметном окружении (Ясвин В.А.). Категория «образовательная

среда» связывает понимание образования как сферы социальной

жизни, а среды как фактора образования (Баева И.А.).

Структуру образовательной среды представляют:

• пространственно-предметный компонент (архитектурно-

пространственная организация жизнедеятельности субъектов);

• содержательно-методический компонент (концепции

обучения и воспитания, образовательные программы, формы и

технологии организации обучения и воспитания);

• коммуникативно-организационный компонент (особенности

субъектов образовательной среды, психологический климат в

коллективе, особенности управления).

Инклюзивная образовательная среда **–** вид образовательной

среды, обеспечивающей всем субъектам образовательного процесса

возможности для эффективного саморазвития. Предполагает

решение проблемы образования детей с ограниченными

возможностями за счет адаптации образовательного пространства к

нуждам каждого ребенка, включая реформирование

образовательного процесса, методическую гибкость и

вариативность, благоприятный психологический климат,

перепланировку учебных помещений так, чтобы они отвечали

потребностям всех без исключения детей и обеспечивали, по-

возможности, полное участие детей в образовательном процессе.

На основе работ Е.А.Климова, В.А. Ясвина, Тарасова С.В., в

которых предложены составляющие образовательной среды

учреждения, можно выделить структуру инклюзивной

образовательной среды как пространства социализации детей с

различными возможностями и особенностями:

• **пространственно-предметный компонент** (материальные

возможности учреждения - доступная (безбарьерная)

архитектурно-пространственная организация; обеспеченность

современными средствами и системами, соответствующими

образовательным потребностям детей);

• **содержательно-методический компонент** (адаптированный

индивидуальный маршрут развития ребенка, вариативность и

гибкость образовательно-воспитательных методик, форм и

средств);

• **коммуникативно-организационный компонент**

(личностная и профессиональная готовность педагогов к

работе в смешанной (интегрированной) группе,

благоприятный психологический климат в коллективе,

управление командной деятельностью специалистов).

К условиям организации инклюзивной образовательной среды

мы относим:

• *Преемственность дошкольного и школьного образования на*

*уровне дидактических технологий, образовательных*

*программ, воспитательного пространства учреждений).*

Создание гибкой и вариативной организационно-

методической системы, адекватной образовательным потребностям

детей с различными возможностями обеспечивается

преемственностью систем дошкольного и школьного образования.

Совместная деятельность специалистов детского сада и школы

осуществляется как сотрудничество по выработке совместных

решений в сфере создания педагогических условий инклюзии.

Сотрудничество осуществляется в следующих формах: совместное

проведение педагогических советов и совещаний, родительских

собраний, воспитательных мероприятий, занятий в школе будущего

первоклассника.

• *Комплексное и многоуровневое сопровождение участников*

*образовательного процесса: педагога (научный руководитель,*

*администрация), обучения детей (дефектолог, психолог,*

*родители) и социализации детей (психолог, родители,*

*волонтеры).*

Сопровождение участников образовательного процесса

реализуется посредством следующих инновационных технологий,

которые в совокупности реализуют комплексный разноуровневый

характер сопровождения участников педагогического процесса:

• технология адаптации ребенка к новой образовательной

ступени

• технология сопровождения педагога

• технология помощи ребенку в процессе обучения

• технология взаимодействия с семьей

• технология воспитания личности

Виды (направления) комплексного сопровождения:

• профилактика;

• диагностика (индивидуальная и групповая (скрининг));

• консультирование (индивидуальное и групповое);

• развивающая работа (индивидуальная и групповая);

• коррекционная работа (индивидуальная и групповая);

• психологическое просвещение и образование (повышение

психолого-педагогической компетентности учащихся,

администрации, педагогов, родителей).

В основе поддержки лежит метод комплексного

сопровождения, реализующего четыре функции: диагностика

возникающих у ребенка проблем; поиск информации о сути

проблемы и способах ее разрешения; консультация на этапе

принятия решения и выработке плана решения проблемы; помощь

на этапе реализации решения проблемы.

*Техническое обеспечение образовательного процесса* как

параметр безбарьерной среды. Для различных категорий детей

предполагаются специальные технические средства (например, для

детей с нарушенным слухом характеристики безбарьерной среды

определяются наличием индивидуальных слуховых аппаратов (или

кохлеарных имплантов), FM-систем, а также внедрением

компьютерных технологий в учебный процесс, облегчающих

освоение образовательной программы; для детей с нарушенным

зрением необходимо повышенная освещенность (не менее 1000

люкс) или местное освещение не менее 400-500 люкс, оптические

средства – лупы, специальные устройства для использования

компьютера, телевизионные увеличители, аудиооборудование для

прослушивания «говорящих книг», учебные материалы с

использованием шрифта Брайля).

Среди принципов построения инклюзивного образовательного

пространства основными, на наш взгляд, выступают:

• *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\_\_\_\_x\_&,

родителям необходимо работать в тесной взаимосвязи (по

командному принципу), что предполагает совместное

построение целей и задач деятельности в отношении каждого

ребенка, совместное обсуждение особенностей ребенка, его

возможностей, процесса его движения в развитии и освоении

социально-педагогического пространства.

• *Активность родителей, их ответственность за результаты*

*развития ребенка*. Родители являются полноправными

членами команды, поэтому им должна быть предоставлена

возможность принимать активное участие в обсуждении

педагогического процесса, его динамики и коррекции.

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

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

Одной из системообразующих характеристик эффективной образовательной среды выступает ее безопасность (физическая и психологическая). Психологически безопасной средой можно считать такую среду, в которой большинство участников имеют положительное отношение к ней; высокие показатели индекса удовлетворенности взаимодействием и защищенности от

психологического насилия (Баева И.А., Лактионова Е.Б.). В контексте проблемы построения и функционирования инклюзивной образовательной среды указанный аспект требует специальной разработки и обоснования.