

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ и ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ С.А. ЕСЕНИНА»

На правах рукописи

ЛАПИНА НАТАЛЬЯ АЛЕКСЕЕВНА

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ
В ШКОЛАХ РОССИИ И ВЕЛИКОБРИТАНИИ**

5.8.1 – общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени

кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор Л.А. Байкова

Рязань – 2022

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава I. Теоретические основы исследования проблемы организации педагогического сопровождения образования детей с особыми образовательными потребностями в школах России и Великобритании	
1.1 Понятие и сущность педагогического сопровождения образования детей с особыми образовательными потребностями.....	21
1.2 Нормативно-правовые основы педагогического сопровождения образования детей с особыми образовательными потребностями в России и Великобритании	39
1.3 Теоретические модели педагогического сопровождения образования детей с особыми образовательными потребностями.....	58
Выводы по главе I.....	94
Глава II. Опыт организации педагогического сопровождения образования детей с особыми образовательными потребностями в школах России и Великобритании	
2.1 Опыт педагогического сопровождения образования детей с особыми образовательными потребностями в школах России.....	101
2.2 Опыт педагогического сопровождения образования детей с особыми образовательными потребностями в школах Великобритании	121
2.3 Рекомендации по организации педагогического сопровождения образования детей с особыми образовательными потребностями в школах России	147
Выводы по главе II	175
Заключение	185
Список литературы	191
Приложения	203

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования обусловлена требованиями, предъявляемыми обществом к современной системе образования. Необходимость и своевременность решения научной проблемы педагогического сопровождения образования детей с особыми образовательными потребностями (ООП) диктуется социальным заказом, отраженным в ряде документов, основным из которых является Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.), где отмечается, что «...образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано совместно с другими обучающимися...» [69]. Решение вопросов воспитания и образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в начальной школе является актуальным направлением в гуманизации образования и социальных отношений. Одной из важнейших задач образования детей с ООП является создание благоприятных условий для их развития и интеграции в общество. Процессы разработки теоретических оснований инклюзивного образования и внедрения идей инклюзии в образовательный процесс российских и зарубежных образовательных организаций идут неравномерно. Поэтому сравнительный анализ теоретических моделей педагогического сопровождения образования детей с ООП и накопленного опыта инклюзии таких детей в зарубежных странах и России позволит выявить закономерности и тенденции этого процесса и тем самым повысить его качество.

Выбор хронологических рамок исследования – конец XX века-второе десятилетие XXI века – определен тем, что именно в это время происходят коренные изменения в сфере образования, как в России, так и в зарубежных странах, связанные с идеей включения детей с ООП в общеобразовательный процесс школы. Подчеркивается приоритетность педагогической помощи детям с проблемами в развитии в начальной школе. В этом контексте важным является изучение теоретических разработок британских ученых и

педагогического опыта образовательных организаций Великобритании, где с 80-х годов XX века в образовании реализуются идеи интеграции и инклюзии детей с ООП, в соответствии с Законом об образовании 1981 года, в котором был закреплен термин «особые образовательные потребности» [116], раскрыта его сущность: ребенок имеет особые образовательные потребности, если он испытывает значительно большие трудности в обучении, чем большинство детей его возраста; или он имеет инвалидность, которая препятствует ему в использовании учебных материалов, предоставляемых в школах. С тех пор нормативная база, регулирующая развитие интегративных и инклюзивных процессов в британской образовательной системе, активно развивалась, расширялся научный поиск инновационных моделей. Поэтому изучение и обобщение педагогического опыта британских образовательных организаций и научных разработок позволит расширить научное знание о закономерностях инклюзии детей с ООП в образовательных организациях, которая активизировалась с принятием Саламанкской декларации (1994 г.) и введением термина «инклюзия» [116].

Степень разработанности темы исследования.

В педагогике и психологии идеи инклюзии обоснованы многими отечественными учеными. Л.С. Выготским, Л.И. Акатовым, Д.А. Леонтьевым и др. развиваются идеи учета в обучении и воспитании уровня актуального развития и зоны ближайшего развития детей с ООП. В.В. Лебединский, Н.Н. Малофеев и др. раскрывают важную роль обучения в психосоциальном развитии таких детей.

К первой четверти XXI века российскими и британскими учеными решены многие теоретические задачи инклюзивного образования:

определение сущности инклюзивного образования (С.В. Алехина, Л.Н. Давыдова, Е.А. Екжанова, Е.Л. Гончарова, М.А. Колокольцева, О.И. Кукушкина, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, Н.Д. Шматко, R. F. Snyder (Р.Ф. Снайдер), Т. Loreman (Т. Лореман), J. M. Deppele (Дж. М. Деспелер), U.

Sharma (У. Шарма), L.Florian (Л. Флориан), K.Black-Hawkins (К. Блэк-Хоукинс), J. Spratt (Дж. Спратт) и др.);

обоснование организационно-педагогических условий построения инклюзивной образовательной среды (Л. М. Беткер, Н.А. Борисова, Е.А. Гайдукевич, М.И. Еременко, С.А. Калашникова, А.П. Князева, Е.Н. Корнеева, Н.В. Лопаткина, Ю.В. Селиванова, А. Arun (Э. Эран), Т.Booth (Т. Бут), М. Ainskoe (М. Эйнскоу), U.Sharma (Ю. Шарма), Т.Loreman (Т.Лореман), S.Macanawai (С. Маканавай), D. Werner (Д. Вернер) и др.);

выявление особенностей международного и отечественного опыта внедрения идей инклюзии в образовательный процесс (С.В. Алехина, О.А. Денисова, О.Л. Леханова, Н.Н. Малофеев, Ю.В. Мельник, Н.М. Назарова, В.Н. Поникарова, S. Hart (С. Харт), M.J. Drummond & D. McIntyre (М. Дж. Драммонд и Д. Макинтайр) и др.);

В науке существуют разнообразные теоретические и практические модели педагогического (Е. И. Казакова, И. О. Карелина, В. В. Сериков, И. С. Якиманская), социально-педагогического (И.А. Липский, А. В. Мудрик), организационно-педагогического (М.И. Губанова, В.А. Деркунская), психолого-педагогического (Е.В. Бондаревская, В.П. Бондарев, Н.Л. Коновалова, Ю. В. Слюсарев, Т.Г. Яничева), АРТ-педагогического (А.Г. Гогоберидзе, Е.А.Евтушенко, Р.М. Шерайзина, О.Н. Угринчук, Е.В. Клименко), этнопедагогического (А.А. Григорьев, А.П. Елисеев, И.С. Портнягин) сопровождения, а также различных форм психолого-педагогической поддержки (Т.Г. Гордон, О.С. Газман, О.В. Свинаярева, И.Ю. Шустова, И.В. Ульянова и др.).

Определены педагогические условия подготовки будущих педагогов, психологов, дефектологов к работе с детьми с ООП, а также переподготовки кадров для системы инклюзивного образования (Л.А. Байкова, О.А. Денисова, О.Л. Леханова, В.Н. Поникарова, И.М. Яковлева, Т.Loreman (Т. Лореман), Р. Mittler (П. Миттлер), D. Mc Ghie-Richmond (Д. Мак Джи-Ричмонд), L.Florian (Л. Флориан) и др.);

R.T. Connor (Р. Т. Коннор), J. Rix (Дж. Рикс), K. Hall (К. Холл), M. Nind (М. Нинд), K. Sheehy (К. Шихи), J. Wearmouth (Дж. Вермут) выявили ряд особенностей развития детей в инклюзивных группах. Ф. Армстронг, Л. Бартон, Д. Гудли, С. Томлинсон и др. определяют инклюзивное образование как один из способов борьбы с социальной дискриминацией.

Теоретический анализ работ британских и отечественных ученых позволил выявить ряд **противоречий**.

На социальном уровне:

- между существующими в нормативных документах Российской Федерации требованиями создания инклюзивной образовательной среды для детей с ООП и дефицитом научно обоснованных теоретических разработок по педагогическому сопровождению образования детей с ООП;

на научно-теоретическом уровне:

- между существующими в современной педагогике теоретическими моделями педагогического сопровождения детей с ООП в Великобритании и отсутствием научно обоснованных теоретических моделей педагогического сопровождения образования детей с ООП в начальной школе России;

- между существующими в науке моделями педагогической поддержки и сопровождения детей с ООП в Великобритании и отсутствием их научного анализа и критической оценки возможности применения данных моделей в начальной школе России;

- между существующим в современной педагогике анализом педагогического опыта сопровождения детей в России и отсутствием сопоставительного анализа данного опыта с опытом школ Великобритании;

- между существующим в науке анализом опыта осуществления педагогического сопровождения детей с ООП в России и Великобритании и дефицитом научно-обоснованных программно-методических разработок по педагогическому сопровождению образования детей с ООП в начальной школе, базирующихся на выявленных в опыте британских школ

эффективных методах и средствах, реализации принципов инклюзивного образования.

В свою очередь, установленные сходные и отличительные признаки теоретических моделей педагогического сопровождения образования детей с ООП в российской и британской начальной школе позволят выявить общее и частное в функционировании систем педагогического сопровождения образования детей с ООП и разработать рекомендации по совершенствованию этого процесса, таким образом, внести вклад в развитие современной теории инклюзивного образования.

Проблема исследования: Каковы сходство и различия в теоретических моделях и опыте педагогического сопровождения образования детей с ООП в начальной школе России и Великобритании?

Тема исследования: «Педагогическое сопровождение образования детей с особыми образовательными потребностями в школах России и Великобритании».

В исследовании акцент поставлен на педагогическом сопровождении образования детей с ООП в начальной школе, так как этому уровню общего образования уделяется учеными и практиками особое внимание при решении вопросов инклюзии.

Цель исследования: выявить сходство и различия в теоретических моделях и опыте педагогического сопровождения образования детей с ООП в начальной школе России и Великобритании.

Объект исследования: педагогическое сопровождение образования детей с особыми образовательными потребностями (группа – дети с ограниченными возможностями здоровья) в начальной школе России и Великобритании в конце XX века - во втором десятилетии XXI века.

Предмет исследования: теоретические модели педагогического сопровождения образования детей с ООП и опыт педагогического сопровождения образования таких детей в начальной школе России и Великобритании в конце XX века - во втором десятилетии XXI века.

Задачи научного исследования.

1. Уточнить определения понятий «дети с особыми образовательными потребностями», «педагогическое сопровождение образования детей с особыми образовательными потребностями» и их сущность в контексте концепций, разработанных российскими и британскими учеными в конце XX века - во втором десятилетии XXI века.

2. Выявить сходство и различия в нормативно-правовых базах инклюзивного образования России и Великобритании в конце XX века - во втором десятилетии XXI века.

3. На основе сравнительного анализа существующих на данный момент теоретических моделей определить сходство и различия в методологических основах, целях, содержании, методах и средствах педагогического сопровождения образования детей с ООП в начальных школах России и Великобритании.

4. На основе изучения и обобщения современного опыта школ России и Великобритании выявить сходство и различия в целях, принципах, содержании, методах и средствах организации педагогического сопровождения образования детей с ООП.

5. Разработать методические рекомендации по развитию системы педагогического сопровождения образования детей с ООП в российской начальной школе.

Теоретико-методологические основы исследования.

Методологические подходы:

- сравнительно-генетический (А.Н. Джуринский, В.В. Краевский), который позволяет сопоставлять изменения систем педагогического сопровождения образования детей с ООП в начальной школе России и Великобритании в процессе их развития;

- системный (А.Н. Аверьянов, В.Г. Афанасьев, Т.А. Ильина, В.А. Сластенин и др.) – позволяет исследовать систему педагогического

сопровождения образования детей с ООП как подсистему процесса образования в начальной школе обеих исследуемых нами стран;

- метасистемный (В.А. Барабанщикова, А.В. Карпов, А.М. Пищухин), при котором системы педагогического сопровождения образования детей с ООП в школах России и Великобритании рассматриваются в контексте специфики нормативно-правовых баз, детерминирующих целостное развитие образовательных систем данных стран, а также в контексте тенденций развития европейского и мирового образовательного пространства;

- сравнительно-исторический (А.Н. Джурицкий, Б.Л. Вульфсон, С.Л. Зарецкая, З.А. Малькова), который позволяет сопоставлять и выявлять общее и особенное в изменяющихся системах педагогического сопровождения образования детей с ООП в начальной школе обеих стран в определенный исторический период;

- герменевтический (И.Д.Демкова, Н.Б.Крылова, Е.А. Александрова), который позволяет осуществлять интерпретацию переведенной с английского языка на русский язык научной литературы.

Теоретические положения:

- о сущности инклюзивного образования, о соотношении понятий инклюзии и интеграции (С.В. Алехина, Л.Н. Давыдова, Е.А. Екжанова, Е.Л. Гончарова, М.А. Колокольцева, О.И. Кукушкина, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, Н.Д. Шматко, R. F. Snyder (Р.Ф. Снайдер), Т. Loreman (Т. Лореман), J. M. Derpeleer (Дж. М. Деспелер), U. Sharma (У. Шарма), L.Florian (Л. Флориан), K.Black-Hawkins (К. Блэк-Хоукинс), J. Spratt (Дж. Спратт) и др.);

- об организационно-педагогических условиях построения инклюзивной социокультурной, образовательной среды (Л. М. Беткер, Н.А. Борисова, Е.А. Гайдукевич, М.И. Еременко, С.А. Калашникова, А.П. Князева, Е.Н. Корнеева, Н.В. Лопаткина, Ю.В. Селиванова, А. Arun (Э. Эран), Т.Booth

(Т. Бут), М. Ainskoe (М. Эйнскоу), U.Sharma (Ю. Шарма), T.Loreman (Т.Лореман), S.Macanawai (С. Маканавай), D. Werner (Д. Вернер) и др.);

- об особенностях международного и отечественного опыта внедрения идей инклюзии в образовательный процесс (С.В. Алехина, О.А. Денисова, О.Л. Леханова, Н.Н. Малофеев, Ю.В. Мельник, Н.М. Назарова, В.Н. Поникарова, S. Hart (С. Харт), M.J. Drummond & D. McIntyre (М. Дж. Драммонд и Д. Макинтайр) и др.);

Источниковедческую базу исследования составили опубликованные нормативно-правовые документы по проблеме развития и реформирования школы Российской Федерации и оригинальные источники на английском языке, представленные на сайтах школ Великобритании, в нормативно-правовых документах и в периодических изданиях Великобритании. Для решения задач исследования были изучены: международные документы (см. Приложение №1); документы РФ и Великобритании (см. Приложение №2)

Сайты школ Великобритании (см. Приложение №4), а также сайты периодических изданий – научных электронных журналов, ресурсных центров, информационно-образовательных порталов и пр. – Великобритании (см. Приложение № 7):

Методы научного исследования: сравнительный анализ национальных и международных нормативных документов развития и реформирования школы, метод синтеза (первый и второй этапы исследования); монографический метод; сравнительно-исторический метод; сравнительно-генетический метод; метод экстраполяции; изучение, сопоставление и обобщение педагогического опыта; метод теоретического моделирования; контент-анализ; теоретический анализ работ, метод синтеза (второй и третий этапы исследования). Использовались следующие эмпирические методы: наблюдение, беседа. Эмпирические методы использовались при написании второй главы исследования.

Этапы исследования.

Проблемно-поисковый этап (2016 г.): проанализированы теоретические научные работы по проблеме исследования, международные и государственные нормативные документы России и Великобритании, определены проблема, цель, объект и предмет исследования, задачи, теоретико-методологические основы, методы и этапы научного исследования, написан проспект диссертации.

Теоретико-исследовательский этап (2017-2019 гг.): проведен теоретический анализ работ, научных публикаций по проблеме исследования, международных и государственных нормативных документов России и Великобритании; выявлены сходства и различия в нормативно-правовой базе инклюзивного образования двух стран, в методологических подходах к разработке теоретических моделей педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями; осуществлено обобщение отечественного и зарубежного педагогического опыта по организации педагогического сопровождения образования детей с особыми образовательными потребностями в начальной школе; опубликованы научные статьи по проблеме исследования.

Аналитико-обобщающий этап (2019-2020 гг.): осуществлены обработка полученных данных, анализ и обобщение результатов работы, созданы методические рекомендации по развитию системы педагогического сопровождения образования детей с ООП в начальной школе, сформулированы выводы, оформлен текст диссертации.

Научная новизна исследования.

1. Разработано и введено в педагогический тезаурус новое понятие «педагогическое сопровождение образования детей с особыми образовательными потребностями» и дано его определение.

2. Выявлены идентичные идеи, сформулированные в нормативно-правовой базе организации инклюзивного образования в РФ и Великобритании (реализация права каждого на образование; равноправие

детей с ООП при получении ими качественного образования; адаптация окружающего пространства, оказание детям с ООП правовой, социальной, медицинской, психологической и педагогической помощи).

3. На основе системного анализа выявлены основные характеристики следующих теоретических моделей инклюзивного образования детей с ООП, созданных британскими учеными и практиками: «Инклюзивный педагогический подход в рамках действий», «Универсальный дизайн образования», «Экосистемная модель инклюзивного образования».

4. Установлено, что существующие теоретические модели созданы в контексте гуманистической парадигмы (принципы ценности ребенка, природосообразности, непрерывности и инклюзии, целостности, субъект-субъектного взаимодействия), но различаются методологическими подходами: личностно-ориентированный и деятельностный подходы в школах России, студенто-центрированный и позитивно-центрированный подходы в школах Великобритании.

5. Выявлены общие черты в опыте педагогического сопровождения детей с ООП в начальных школах России и Великобритании:

- в принципах (принцип соблюдения интересов ребенка, природосообразности, непрерывности, вариативности, рекомендательный характер оказания педагогической помощи; адаптивности);

- в цели (социализация детей с ООП) и задачах (сформировать у ребенка чувство уверенности и защищенности, мотивацию на реализацию своего потенциала; умения взаимодействовать и жить в инклюзивном образовательном и социальном пространстве);

- в средствах (адаптивная образовательная программа; игровая деятельность, информационно-коммуникативные технологии и др.);

6. Выявлены различия в опыте педагогического сопровождения детей с ООП в начальных школах России и Великобритании:

- в средствах и методах:

в школах России применяется система оригинальных игр, созданных российскими педагогами (В.М. Холмогоровой, М.И. Смирновой и др.), а также использование здоровьесберегающих технологий В.Ф. Базарного; метод индивидуальных и групповых проектов, осуществление которых происходит как на уроке, так и, чаще всего, в форме домашнего задания;

в школах Великобритании детям с дислексией предлагаются игры с использованием компьютерной программы Wordshark; детям с дислексией и дисграфией предлагается игра «Правильное написание» (Dicey Spelling); детям с нарушениями аутистического спектра и с СДВГ предлагаются ролевые игры социального содержания, например, игра «Поучительный сюжет» («Narrative Groups»); на каждом занятии применяется метод «музыкальных ритуалов», что не является типичным для российских школ.

- в содержании:

в начальных школах России широко применяются разные средства и методики для развития детей на уроках по учебным предметам;

в школах Великобритании преобладает социальная и социально-бытовая направленность обучения детей с нарушениями аутистического спектра. С детьми с интеллектуальными особенностями в развитии используются адаптивные методики «Total task» и «Chunking».

7. Впервые введены в научный оборот новые и оригинальные англоязычные материалы, дополняющие научные представления о педагогическом сопровождении образования детей с ООП в британской начальной школе в конце XX века-втором десятилетии XXI века.

Теоретическая значимость исследования.

1.1. Разработано определение понятия «педагогическое сопровождение образования детей с особыми образовательными потребностями». Это целенаправленная профессиональная деятельность специалистов, ориентированная на выявление уровня актуального развития и зоны ближайшего развития, а также особых образовательных потребностей каждого ребенка; на фасилитацию и создание «ситуации успеха», на

достижение обучающимися личностных результатов; осуществление мониторинга личностного развития каждого ребенка.

1.2. Теоретически обосновано и уточнено определение понятия «дети с особыми образовательными потребностями».

Дети с особыми образовательными потребностями – это дети, нуждающиеся в создании особых психолого-педагогических условий в образовательном процессе, обусловленных их способностями и возможностями, состоянием физического и/или психического здоровья; социокультурными особенностями воспитания и развития.

2. Выявлено сходство отдельных позиций в нормативно-правовых базах по проблеме исследования в России и Великобритании, что подтверждает идею о сходных тенденциях в развитии систем образования разных стран в условиях глобализации и развития единого образовательного пространства.

Выявлены различия в ряде идей, сформулированных в нормативно-правовых документах, регулирующих развитие инклюзивного образования в России и Великобритании, которые обусловлены культурно-историческим развитием стран и опережающим характером реализации гуманистических идей инклюзии в британском обществе.

3. На основе сравнительного анализа теоретических моделей и опыта педагогического сопровождения образования детей с ООП в начальных школах России и Великобритании выявлены общие черты в цели, в отдельных задачах, некоторых аспектах содержания, в методах и средствах организации данного процесса, что позволяет подтвердить сходные тенденции в развитии инклюзивного образования, тем самым внести вклад в развитие современной теории. Обнаруженные в ходе исследования теоретических моделей и педагогического опыта различия в методологических подходах, в отдельных задачах, определенных аспектах содержания, в методах и средствах организации данного процесса, позволяют расширить представления о его вариативности и многогранности,

что также способствует развитию педагогической теории, взаимообогащению национальных образовательных систем России и Великобритании путём использования адаптированных теоретических моделей и выявленных эффективных практик в области инклюзивного образования.

Практическая значимость исследования.

Разработанные методические рекомендации будут содействовать развитию системы педагогического образования детей с ООП, а также способствовать обогащению педагогического опыта специалистов, работающих в сфере инклюзивного образования, образовательных менеджеров.

Результаты исследования могут быть использованы в системе педагогического образования; для создания профессиональных программ повышения квалификации и переподготовки учителей, тьюторов, педагогов-психологов, социальных педагогов, менеджеров, работающих в системе инклюзивного образования.

Положения, выносимые на защиту.

1.1. Педагогическое сопровождение образования детей с особыми образовательными потребностями – это целенаправленная профессиональная деятельность специалистов, ориентированная на выявление уровня актуального развития и зоны ближайшего развития, а также особых образовательных потребностей каждого ребенка; на фасилитацию и создание «ситуации успеха», на достижение обучающимися личностных результатов; осуществление мониторинга личностного развития каждого ребенка.

1.2. Дети с особыми образовательными потребностями – это дети, нуждающиеся в создании особых психолого-педагогических условий в образовательном процессе, обусловленные их способностями и возможностями, состоянием физического и/или психического здоровья; социокультурными особенностями воспитания и развития.

2. В нормативно-правовых базах Великобритании и России, разработанных на сходных идеях (право каждого на образование; борьба с дискриминацией; создание условий для оказания правовой, социальной, медицинской, психологической, педагогической помощи), отражены и сходные требования к организации инклюзивного образовательного процесса: гибкость и вариативность педагогических технологий; адаптивность программ; индивидуальный образовательный маршрут; систематический мониторинг здоровья и личностного развития ребенка.

Отличие находим в количестве специализированных документов, регулирующих отдельные аспекты организации инклюзивного образовательного процесса, в частности, в Великобритании действует Закон о детях и семьях (2014 г.), в основе которого лежит идея приоритета прав ребенка; документ «План по Образованию, Здравоохранению и Уходу» («Education, Health and Care plan») координирует деятельность специалистов, работающих с детьми с ООП; документ «SEN-CO» содержит перечисление прав, обязанностей и функций координатора инклюзивного образования и др.

3. Сходными в теоретических положениях о сущности педагогического сопровождения детей с ООП, а также в опыте организации данного процесса в начальных школах России и Великобритании являются:

отдельные принципы (ценности ребенка, природосообразности, непрерывности, вариативности, рекомендательный характер оказания помощи, адаптивности);

цель (социализация) и отдельные задачи (создать условия для его самореализации и успешной социализации); используется таксономия Блума при постановке задач;

формы (собрания с родителями; праздники, экскурсии, фестивали, волонтерство; тренинги, клубы, кружки по интересам; ассоциации и др.);

методы и средства: организация времени и пространства, индивидуальный образовательный маршрут, разноуровневое обучение;

«физкультминутки»; разные виды наглядности и раздаточного материала, визуальной поддержки (указатели, подсказки, структурированный текст, графические органайзеры, объекты культуры, физические артефакты, видео), «мультисенсорные методики»; метод упрощения инструкций («totaltask»); метод «обучение через сверстников», метод свободного выбора учебных задач и компаньонов; метод создания ситуации успеха; интерактивные доски, информационно-коммуникационные технологии, жестовая система, индивидуальные поручения, консультации, проекты и др.

4. Различия в теоретических положениях, а также в опыте по проблеме педагогического сопровождения детей с ООП следующие:

- методологических подходах: в России – деятельностный, личностно-ориентированный; в Великобритании преимущественно – студенто-центрированный и позитивно-центрированный подходы;

в технологиях: в российских школах развиваются преимущественно технологии проведения уроков по учебным предметам (например, игровые методики В.М. Холмогоровой, М.И. Смирновой и др.; здоровьесберегающие технологии В.Ф. Базарного, метод проектов), в британских школах акцент ставится на методах фасилитации, применении «музыкальных ритуалов», технологиях развития социального поведения и общения («Социальные сюжеты» и «Социальное общение в комиксах»).

5. Методические рекомендации по организации педагогического сопровождения детей с ООП в начальных классах инклюзивной общеобразовательной школы созданы на основе выявленных эффективных методов, средств и технологий, которые применяются успешно в инклюзивных школах Великобритании, а также в передовом опыте отечественных школ.

В частности, рекомендовано:

создать инвариантную теоретическую модель педагогического сопровождения образования детей с ООП, на основе которой возможно создание вариативных моделей, учитывающих особые образовательные

потребности детей в каждой отдельной школе; центральной идеей инвариантной модели должна стать идея экологии инклюзивного образования.

проводить систематически обмен опытом и мастер-классы зарубежных и отечественных специалистов, в том числе и в дистанционном формате, для профессиональной подготовки и переподготовки специалистов, осуществляющих педагогическое сопровождение образования детей с разной нозологией;

разработать оптимальный вариант диагностического инструментария для выявления уровня актуального развития и зоны ближайшего развития детей с ООП для мониторинга развития каждого ребенка, определения индивидуальной траектории образования и развития, создания наиболее благоприятных психолого-педагогических, материально-технических, пространственно-архитектурных, санитарно-гигиенических и других условий организации педагогического сопровождения образования детей ООП в инклюзивном образовательном процессе.

Достоверность и научная обоснованность исследования обеспечивается широким использованием научных источников и документов, в том числе оригинальных документов и текстов на английском языке; адекватностью комплекса используемых методов теоретического и эмпирического исследований поставленным целям и задачам.

Апробация и внедрение результатов исследования.

Материалы исследования и основные результаты работы обсуждались на всероссийских и международных научно-практических конференциях в Рязани (2016-2020 гг.), Москве (2018 г.), Волгограде (2019 г.). Результаты исследования опубликованы в научных журналах, входящих в перечень ВАК: «Психолого-педагогический поиск» (Рязань, 2018), «Человеческий капитал» (Москва, 2019), «Вестник педагогических инноваций» (Новосибирск, 2019), «Проблемы современного педагогического образования» (Ялта, 2020).

Методические рекомендации были внедрены в образовательный процесс средней общеобразовательной школы МБОУ «Школа №16» города Рязани в течение 2019-2020 учебного года. Положительная динамика личностного развития детей с ООП в данной школе свидетельствует об эффективности предложенных методических рекомендаций.

Структура диссертации: введение, две главы, заключение, список использованных источников (всего—166, из них 80 на английском языке), 1 рисунок, 5 таблиц, 7 приложений.

Во введении обоснована актуальность темы, сформулирована проблема исследования, определены проблема, предмет, объект, цель, задачи; описаны научная новизна, теоретическая и практическая значимость; этапы исследования, положения, выносимые на защиту.

В первой главе "Теоретические основы исследования проблемы организации педагогического сопровождения образования детей с особыми образовательными потребностями в школах России и Великобритании» отражены результаты теоретического сравнительного анализа международных документов и нормативных актов Великобритании и России по проблеме исследования; уточнены определения понятий «дети с особыми образовательными потребностями», «педагогическое сопровождение образования (ПСО) детей с особыми образовательными потребностями» их сущность; представлены результаты сравнительного анализа методологических подходов и теоретических моделей ПСО детей с особыми образовательными потребностями в школах России и Великобритании; выявлены сходство и различия.

Во второй главе «Опыт организации педагогического сопровождения образования детей с особыми образовательными потребностями в школах России и Великобритании» представлены результаты изучения и сравнительного анализа существующих систем организации ПСО детей с ООП в школах России и Великобритании, выявлены сходства и различия в целях, содержании, методах и средствах

организации ПСО детей с особыми образовательными потребностями в школах России и Великобритании; представлены методические рекомендации по развитию системы ПСО детей с особыми образовательными потребностями в школах России.

В заключении представлены выводы по результатам диссертационного исследования, соответствующие цели и задачам исследования.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ШКОЛАХ РОССИИ И ВЕЛИКОБРИТАНИИ

1.1. Понятие и сущность педагогического сопровождения образования детей с особыми образовательными потребностями

Н.О. Яковлева пишет, что «педагогическое сопровождение входит в структуру комплексного сопровождения наряду с психологическим, медицинским и др.» [85]. Речь идет именно о сопровождении образования в рамках общеобразовательной организации и не только. Следует иметь в виду, что сопровождение ребенка – это часть работы не столько педагога, а сколько психолога. В свою очередь, мы говорим именно о сопровождении образования. Педагогическое сопровождение – это важнейшая часть всей педагогической работы в целом и ее ведущий принцип.

Е.К. Исакова, Д.В. Лазаренко указывают на то, что «педагогическое сопровождение рекомендуется рассматривать в качестве подсистемы в системе образования» [31]. «О.С. Газман, С.М. Юсифин, Н.Н. Михайлова и др. обратили внимание участников образовательного процесса на проблему создания условий для самореализации индивидуальности» [50, С.99]. Если проблем не возникает или же педагогу, родителю, тьютору, любому другому взрослому не удастся ее обнаружить, педагогическая поддержка не требуется, в то время как педагогическое сопровождение требуется всегда.

По мнению Е. С. Паршиной, поддержка – это разовое мероприятие, которое возникает ввиду какой-либо трудности, которую необходимо преодолеть, в то время как, сопровождение – это явление постоянное, т.е. сопровождать необходимо непрерывно, ориентируясь на превентивный характер данного явления[63].

И.А. Яценко считает что «педагогическое сопровождение ориентировано не на препятствия, проблемы особых детей, а на их потенциальные возможности»[86]. Здесь мы видим общую европейскую тенденцию к искусственному формированию позитивного психологического настроя, поиску позитивных сторон личности, веру только в лучшее, оптимистический настрой, стремление строить оптимистические прогнозы, навеянные под влиянием запада.

Инклюзивное образование является одним из направлений в организации образовательного процесса в гуманистической парадигме. В контексте гуманистической парадигмы разработан личностно-ориентированный подход в образовании [10],[84].

В рамках личностно-ориентированного подхода выявление и использование субъективного опыта личности обучающегося является основой для построения содержания, средств и методов образования с обязательным учетом образовательных потребностей. О.В. Свиная отмечает, что «необходимо сконцентрировать внимание ученика на позитивных сторонах личности, укрепляя его веру в собственные силы» [71].

Следует отметить, что ПСО существует – в рамках личностно-ориентированного подхода–в следующих педагогических системах и авторских педагогических разработках, например:система саморазвивающего обучения (Г.К. Селевко), адаптивная система (Е.А. Ямбург, Т.И. Шамова и др.), система самоопределения (А.Н. Тубельский) и др.

Г.Е. Котькова пишет, что: «теоретической основой системы педагогического сопровождения выступает положение о "сопутствии"» [39,С. 48]. Рассуждая о сопровождении, автор вторит вышеописанным мнениям по поводу того, что поддержка – это мероприятие разовое, а сопровождение – постоянное.

Е.А. Чекунова пишет: «совокупность организационных действий, направленных на координацию деятельности /.../ (организационная оставляющая), а также определение содержания, форм и методов,

направлений /.../ (педагогическая составляющая)» [80, С.241]. Педагогическая поддержка и педагогическое сопровождение – это всегда сложносоставное интегративное явление, включающее в себя различные взаимозависимые этапы от исследования и определения фронта работ до мониторинга эффективности действий, достижения результатов и прогнозирования перехода на следующий более высокий уровень.

О.В. Свиная, И.В. Ульянова [72] считают, что истинная задача взрослого состоит в том, чтобы направить ребенка по правильному жизненному пути, подсказать, что именно является высоконравственной ценностной правдой жизни, а чего следует опасаться.

А. Д. Вильшанская также определяет педагогическое сопровождение с точки зрения деятельностного подхода [14].

М.И. Губанова рассматривает деятельность педагога как фасилитативный феномен [22].

При этом, фасилитация в педагогическом сопровождении осуществляется только с позиций клиенто-центрированного, гуманистического подхода. В.П. Бондарев акцентирует внимание на «лично-ориентированной технологии педагогического сопровождения» [50, С.100].

Из перечисленных выше тезисов следует то, что, вне зависимости от того акцентируется внимание на преодолении трудностей или же на потенциальных возможностях обучающихся с ООП, основной характеристикой сопровождения является наличие комплексной целенаправленной деятельности специалистов.

Изучая научную литературу по вопросу педагогического сопровождения, мы обнаружили тот факт, что ученые сходятся во мнении, что сопровождение – это постоянное непрерывное явление, которое требуется на протяжении всего периода обучения и не только в стенах общеобразовательного учреждения, а поддержка – это разовое мероприятие, требующее обязательное наличие временной трудности.

Термин «педагогическое сопровождение образования» в научной литературе используется редко. Тенденции психологизации образовательного процесса детерминируют необходимость уточнения данного определения в контексте личностно-ориентированного подхода.

Рассмотрим сущность сопровождения с точки зрения психологов.

И.В. Дубровина трактует сопровождение с позиций деятельностного подхода, акцентируется именно деятельность психолога [26].

М.Р. Битянова считает, что «сопровождение – это система профессиональной деятельности психолога» [8, С.20].

В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев и Е.Н. Шиянов пишут: «неделимый педагогический процесс, который усилиями педагогов должен постоянно приближаться к уровню целостности через разрешение противоречия между целостностью личности обучающегося и специально организуемыми влияниями на него» [75]. Важно видеть, кто включен, кто изолирован, а кто исключен из школьной среды. Без таких данных не может быть объективной оценки сложившейся ситуации.

Л. М. Беткер, М.И. Еременко, Н.В. Лопаткина [6] считают, что в процессе ПСО детей с ООП педагог должен опираться на ряд принципов, созданных в контексте антропологического подхода: ориентированность образования на духовные силы ребенка, диалогичность педагогических интеракций, позволяющая быть ребенку «здесь-и-сейчас» [6, С.15].

Педагогическая поддержка и педагогическое сопровождение в свете современных тенденций всегда строятся на гуманистических принципах, когда уважение к ребенку как к человеку, как к личности стоит на первом месте. Педагоги и психологи стараются отыскать и развить в ребенке его сильные позитивные стороны.

Л.А. Байкова приводит ряд характеристик «педагогического взаимодействия», таких как, например: «роль педагога проявляется в поддержке, фасилитации, создании условий для наилучшего понимания ребенком самого себя» [4, С.56].

Е.В. Бондаревская утверждает, что «роль педагога заключается в задаче /.../ заложить механизм самореализации, саморазвития, адаптации, саморегуляции, самовоспитания»[10].

Таким образом, ориентируясь на работы отечественных ученых (Т.Н. Сапожникова, Л.П. Лазарева, Н.О. Яковлева, Е. С. Паршина, Е.А. Чекунова, А. Д. Вильшанская, Т.В. Фурьева, И.А. Яценко, М.И. Губанова, Е.В. Бондаревская и др.), мы можем заключить следующее: под понятием «педагогическое сопровождение образования» /подразумевается целенаправленный процесс, характеризующийся наличием: 1) (принципов) гуманистических принципов в деятельности педагога; 2) (цели) социальная интеграция детей; устранение препятствий, мешающих самостоятельному развитию субъекта, оказание помощи, проведение коррекционно-развивающих мероприятий, создание условий для развития субъекта; 3) (личностно-ориентированного подхода) выстраивание индивидуальной траектории развития – с опорой на уже имеющиеся возможности; 4) (деятельностного подхода) деятельность педагога как основополагающий фактор; 5) (этапов) этапов ПСО: «аналитико-диагностический, поисковый, консультативно-проектировочный, организационно-деятельностный, рефлексивно-оценочный, коррекционно-прогностический» [78].

В работах британских ученых мы можем встретить такую формулировку как: «pedagogical support» («педагогическая поддержка»). Оксфордский толковый словарь английского языка дает следующую интерпретацию глагола «сопровождать» («to accompany»): идти вместе с кем-то куда-либо.

Разработчики социально-экологической модели[147], которые воспринимают социальный контекст обучающегося как основу принятия многообразия, рассматривают педагогическую поддержку как помощь обучающемуся с ООП в обеспечении его участия в образовательном процессе независимо от индивидуальных особенностей.

Л. Флориан утверждает, что, несмотря на то, что для учета индивидуальных различий между обучающимися необходимы дифференцированные подходы к обучению в рамках всего класса, такие подходы могут создавать проблемы, когда они реализуются в рамках «колоколообразной структуры» («Bell-shaped curve») [108, С.203] школьного образования. «Колоколообразная структура» («Bell-shaped curve») [108, С.203] в педагогике подразумевает обобщение образовательных потребностей основной массы обучающихся вместе с особыми образовательными потребностями детей с ООП, которые составляют «боковые части колокола», в то время как общие потребности основной массы – это центральная часть «колокола». Проблемы возникают потому, что дискурс индивидуальных различий опирается на логику исключения, согласно которой дифференцированное обучение для некоторых является процессом, посредством которого все «включаются» [109, С.13]. Цель теоретической разработки Л. Флориана (Инклюзивного педагогического подхода в рамках действий (The Inclusive Pedagogical Approach in Action Framework (ИПАА)) состоит в том, чтобы содействовать всестороннему участию всех обучающихся в жизни классного сообщества путем вовлечения всех обучающихся во все сферы жизнедеятельности, полностью охватывающие общеобразовательную школу, рассчитанную на большое количество обучающихся с совершенно разными образовательными возможностями и способностями. Индивидуальные различия признаются, такие различия могут и должны учитываться в повседневном порядке [109].

Б. Вавлз подчеркивает значимость «информирования, совета, консультирования, оценки, решения проблем и обратной связи» [165]. М. Мур и Г. Керсли также делают основной акцент на взаимодействие специалистов. [139, С.193] При этом, все вышеперечисленные виды деятельности выполняются различными специалистами, а не только педагогическими работниками.

Макги-Ричмонд и Де Брюин в процессе педагогической поддержки огромную роль придают умению педагога взаимодействовать с современными техническими средствами. Технология – это постоянно и быстро развивающаяся область, и то, что доступно обучающимся и преподавателям для использования в течение одного года, часто устаревает и заменяется новыми технологиями на следующий год. Именно по этой причине полная ценность технологии в классе может быть реализована только тогда, когда она используется педагогами разумно, т.е. с предварительной тщательной (но при этом оперативной) подготовкой [134]. Макги-Ричмонд и Де Брюин обратили внимание на многие направления, в которых технология помогает в воплощении инклюзивных форм обучения. Ученые подчеркивают пользу использования технологии для формирующей оценки и оказания помощи в поощрении совместного обучения, посредничества и самостоятельности. Ученые [134] утверждают, что использование современных компьютерных технологий вносит вклад в образовательный процесс и обеспечивает обратную связь с учениками, а также помогает педагогу принимать решения относительно темпов обучения и времени, при планировании содержания учебных программ [134,С.218].

Развитие инклюзивных школ требует коллективных усилий со стороны учителей, семей и более широких кругов общества, чтобы это развитие происходило в полной мере.

П. Митлер видит основополагающую роль педагогической поддержки в устранении барьеров. Полезным способом понимания включения является рассмотрение полярной противоположности – исключения. При педагогическом сопровождении образования важно определить то, что исключает отдельного ребенка из совместного со своими сверстниками обучения в школе, а затем обеспечить условия для устранения этих барьеров [138]. Перед преподавателями ставится задача содействовать развитию личных навыков и стратегий преодоления трудностей, а также способности ученика размышлять о своей работе и оценивать ее.

А. Майер, Д. Роуз и Д. Гордон [137] подчеркивают необходимость предоставления вариантов, которые побуждают обучающихся поддерживать трудолюбие и настойчивость. Педагог должен: ставить четкие цели и задачи, постепенно повышая требования к обучающимся по мере увеличения их образовательных возможностей, ресурсов, в том случае если первоначальные цели образования уже были достигнуты; поддерживать сотрудничество путем организации совместных проектов; обязательно устанавливать и поддерживать обратную связь. А. Майер признает, что всегда должен присутствовать «рекрутинг интереса» [137], т.е. работа учителя заключается в том, чтобы ученик не отвлекался от задачи и всегда был настроен на успех.

Д.Э. Суса и К.Э. Томлинсон обозначают несколько позиций, которые должен соблюдать педагог: а) среда обучения должна способствовать обучению, т.е. быть безопасной, комплексной и соответствующей потребностям каждого ученика; б) учитель должен уметь четко определять, что именно составляет основные знания, умения и навыки в содержании дисциплины; в) учитель должен постоянно оценивать прогресс ученика в процессе достижения поставленных целей; 4) когда текущие оценки показывают, что ученик имеет пробелы в обучении или же овладел необходимыми умениями и навыками, учитель должен использовать эту информацию для прогнозирования и планирования последующего обучения.

Дж. Рикс, К. Холл и др. [148] считают одним из эффективных инструментов педагогического сопровождения – организацию общения со сверстниками и обучение сверстниками. Совместное формирование знаний у обучающихся с ООП поддерживается педагогами через налаживание контактов и диалог. Процесс выполнения данной задачи облегчается за счет организации педагогами участия социума в жизни ребенка с ООП, в том числе, тщательного планирования процесса общения всем вместе, вместе со взрослыми и со здоровыми сверстниками. Эффективное привлечение сверстников предвосхищает осмысленное развитие социальных навыков. При этом, педагогу отводится важная роль в формировании и налаживании

коммуникативных взаимодействий и во влиянии на образовательные возможности через эти взаимодействия. Исследования [148], связанные с социальным взаимодействием детей с ООП со сверстниками в рамках внеклассной деятельности, повседневной жизни, включая непосредственный бытовой опыт и проблемы, возникающие в реальном быту, также показали положительный результат в плане появления множества возможных конструктивных вариантов для решения учебных и других видов задач. Также, Дж. Рикс, К. Холл утверждают, что учителя должны: нести ответственность за всех учеников, которых они учат; взаимодействовать с педагогическим сообществом – либо в школе, либо чаще за пределами школы; развивать и поддерживать философию уважения всех в классе и всего, что связано с образованием; признать, что социальное взаимодействие является средством, с помощью которого развиваются знания обучающихся; планировать создание как когнитивного, так и социального содержания предмета; поощрять установление связей между новыми и предшествующими знаниями; воспринимать учеников как образовательный ресурс [148]. И так, В. Хоулмс, Д. Гуч, Н. Мерсер и др. [130],[136] считают, что социальное взаимодействие имеет решающее значение в образовании, а, следовательно, налаживание социальных связей – является главной целью ПСО детей с ООП. Для решения задачи налаживания социальной связи у детей с дислексией В. Холмс в качестве «эффективного практического инструмента» выдвигает на первый план методику игрового обучения – «Digital games-based learning». В соответствии с этой точки зрения, авторы исследований игровых методов обучения Л. Бентон, А. Васалу, Х. Джонсон и др. [91] принимают точку зрения социального конструктивизма.

Подчеркивается значимость дополнительного персонала. Только дополнительный персонал обладает достаточными знаниями и умениями для того, чтобы работать с детьми с ООП, имеющими проблемы, к примеру, эмоционально-волевой сферы. Так, знающий человек всегда

поможет ребенку справиться с негативными эмоциями – и эта помощь будет своевременна и актуальна.

В.В. Кэрролл пишет о двойственности некоторых факторов инклюзивного образования, рассуждая о препятствиях и методах их преодоления. Например, адаптированная образовательная программа является обязательной мерой для осуществления инклюзивной политики с одной стороны, с другой стороны – эта программа является фактором исключения, поскольку она построена “не как для всех”[44]. Следует еще раз обратить внимание на то, насколько ценится именно командная работа специалистов, когда задействованы и работники социальных служб, и медицинские работники, и, естественно, родители – самое главное при этом – работать в команде, поддерживать постоянный контакт.

Таким образом, анализируя работы зарубежных ученых (В.В. Кэрролл, Н. Хемфрей, С. Льюис, Л. Бентон, А. Васалу, Х. Джонсон, В.Хоулмс, Д. Гуч, Н. Мерсер, Дж. Рикс, К. Холл, Д.Э. Суса, К.Э. Томлинсон, А. Майер, Д. Роуз и Д. Гордон М. Мур, Г. Керсли, Б. Вавлз Д. Бейли, Д. Керкап, Л. Тейлор, А. Тейт, Макги-Ричмонд и Де Брюин, Л. Флориан, Р.Ф. Снайдер и др.) мы можем заключить, что под понятием «педагогическое сопровождение образования» подразумевается целенаправленный процесс характеризующийся наличием: 1) (принципов) гуманистических принципов; принципов взаимодействия между субъектами образования; многообразие учебных материалов; 2) (цели) социализация обучающихся; (задач) формирование и налаживание коммуникативных взаимодействий с другими обучающимися и взрослыми (преподавателями, сотрудниками школы и др.); определение того, что исключает отдельного ребенка из совместного со своими сверстниками обучения в школе, а затем обеспечение условий для устранения этих барьеров; 3) (человеческого ресурса) умение педагога взаимодействовать с современными техническими средствами; 4) (студенто-центрированного подхода) личностное развитие обучающихся; содействие развитию личных навыков и стратегий преодоления трудностей, а также

способности ученика оценивать свою работу; 5) (позитивно-центрированного подхода) практическая направленность образовательной деятельности; составление гибкой *актуальной* образовательной программы; 6) (методов) привлечение к участию всех обучающихся в классном сообществе путем распространения инклюзии во все сферы жизнедеятельности общеобразовательной школы; а так же, (средств) различные учебные материалы, в том числе, разработанные с использованием современных технологий; 7) (алгоритма действий/этапов) информирование, консультирование, совет, оценка, решение проблем, поддержка и обратная связь, прогнозирование, планирование.

Итак, педагогическое сопровождение – это интегративное явление (вид деятельности, процесс, часть процесса, система)

Педагогическое сопровождение – это:

а) вид деятельности педагога (специалиста, родителя, взрослого человека): где

- цель – социализация детей с ООП и их образовательный прогресс, отвечающий потребностям и возможностям [15],[22];
- фасилитация: помощь обучающимся с ООП [15,С.4],[147];
- решение менеджерских задач по распределению обязанностей среди сотрудников и пр. [80],[109];
- установление контактов с родителями, консультирование по вопросам педагогической, психологической и других видов помощи [139];
- устранение барьеров [150],[138].

б) процесс и, вместе с тем, часть процесса – постоянное движение субъектов образовательного процесса от этапа ознакомления и обозначения целей до рефлексивной деятельности и корректировки достигнутых целей;

в) система – состоит из нескольких взаимосвязанных частей [39].

С различных точек зрения, здесь имеется в виду – с точки зрения педагогики, психологии, социологии, медицины и т.п. – мы можем обнаружить, что в широком значении педагогическое сопровождение тесно

связано с общим и понятным для всех вышеперечисленных сфер термином – фасилитация.

С позиций позитивно-центрированного подхода основными аспектами ПСО – в достижении главной цели социализации ребенка с ООП – являются мотивация и позитивная полезность образования. Английский философ Г.Спенсер «выделял «условную ценность» предмета; при отборе предметов школьного обучения следует принимать во внимание их полезность» [19]. Так, в работе с детьми с ООП в школах Великобритании «позитивная полезность» (практическая направленность) ПСО детей с ООП имеет преобладающее значение. Сущность позитивно-центрированного подхода можно выразить словами Г.Спенсера: «человеку нужно лишь то, что ему полезно». Так, позитивисты (О.Конт, Дж.Милль, Г.Спенсер) подчеркивают значимость телесной природы человека, его практических/материальных интересов и производственно-преобразующей деятельности, при этом, Г.Спенсер считает, что задача воспитателя состоит в направлении, поддержке и расширении наблюдательности ребенка, что поможет ребенку социализироваться и не оставаться равнодушным к окружающему миру.

Деятельность непосредственно «служащая самосохранению; помогающая в житейских нуждах» (Г.Спенсер) является приоритетной, что соответствует практической направленности позитивно-центрированного подхода.

Согласно студенто-центрированному подходу у каждого человека имеется «врожденная склонность к росту и самореализации» [149]. Оказавшись в условиях фасилитирующих взаимоотношений, ребенок с ООП может научиться использовать эти ресурсы. Так, Л. Флориан и Дж. Спратт [111] (авторы «The Inclusive Pedagogical Approach in Action Framework») ставят цель – помочь всем обучающимся реализовать свой потенциал, вырастить социально-адаптированных представителей современного общества и считают, что при надлежащих условиях все дети могут достичь прогресса в развитии.

В контексте гуманистической парадигмы, в которой развивается инклюзивное образование, обобщая позиции отечественных и британских ученых, ведущих исследования в данной парадигме, дадим следующее определение понятия: педагогическое сопровождение образования детей с ООП – это целенаправленная профессиональная деятельность специалистов, способствующая выявлению уже имеющихся образовательных возможностей ребенка и их развитию, что, в конечном счете, приводит к успешной социализации ребенка.

Эта деятельность характеризуется следующими признаками:

1. работа с детьми основана на гуманистических (антропологических) принципах;
2. постоянный и непрерывный процесс совершенствования профессионализма специалистов (педагогическая, психологическая, медицинская, техническая подготовка/переподготовка), взаимопомощь в работе с детьми с ООП (специалисты сотрудничают друг с другом, с родителями, со здоровыми сверстниками);
3. широкое вовлечение всех участников в инклюзивный образовательный процесс (участие в общих школьных мероприятиях, создание общих проектов);
4. гибкость и многообразие в применяемых средствах и методах.

С точки зрения деятельностного подхода – продолжая суждения О.С. Газманао «деятельности преподавателя, направленной на оказание оперативной помощи ученикам» [15], А. Д. Вильшанской, Б. Вавлз и других ученых, дополняя и развивая эту идею, обращаем внимание на то, что в случае работы с детьми с ООП - важным является вмешательство других специалистов.

Поскольку И.А. Яценко, К.Э. Томлинсон, Л. Флориани др. подчеркивают значимость определения и развития «потенциальных

возможностей и индивидуальных жизненных потребностей»[86] детей с ООП, – считаем необходимым ввести следующую формулировку:

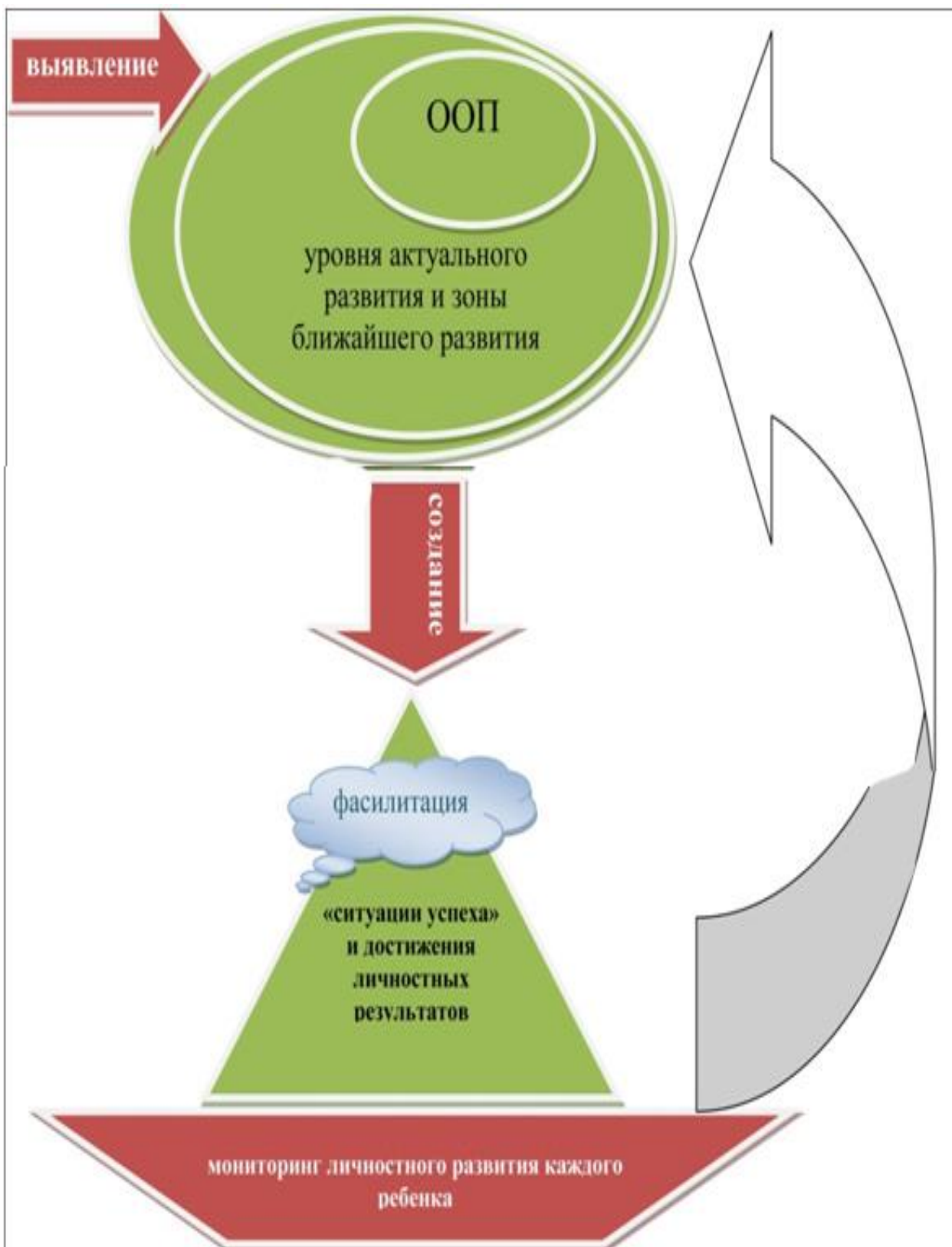
целенаправленная профессиональная деятельность специалистов, ориентированная на выявление уровня актуального развития и зоны ближайшего развития, а также особых образовательных потребностей каждого ребенка– продолжая идеи А. Майер, Д. Роуз и Д. Гордон о «рекрутинге интереса» [137], т.е. работа учителя заключается в том, чтобы ученик не отвлекался от задачи и всегда был настроен на успех, а также идеи Л.А. Байковой, Е.В. Богомоловой, Т.В. Еременко о том, что «роль педагога проявляется в поддержке, фасилитации» [4,С.56], О.В. Свиной, И.В. Ульяновой и др. – заключаем следующим образом:

создание посредством фасилитации «ситуации успеха» и достижения обучающимися личностных результатов; осуществление мониторинга личностного развития каждого ребенка.

Педагогическое сопровождение образования детей с ООП решает ряд задач:

- 1) выявление уровня актуального развития и зоны ближайшего развития, а также особых образовательных потребностей каждого ребенка;
- 2) создание «ситуации успеха» посредством применения различных методов фасилитации специалистами, в которых нуждается ребенок;
- 3) мониторинг личностного развития каждого ребенка.

Графически вышесказанное можно выразить следующим образом:



Фасилитивные меры могут быть совершенно разнообразными – все зависит от потребностей, индивидуальных особенностей и нозологии. Мы можем привести в пример, такие меры как:

- Сокращение целого задания до простых шагов – обучая одному шагу за раз.
- Упрощение языка с помощью коротких и понятных инструкций и указаний.
- Демонстрация того, что нужно сделать. Наглядный пример в действии.
- Использование картинок, чтобы помочь детям увидеть последовательность действий, которые им нужно сделать. Статичный наглядный пример.
- По возможности, нужно попробовать направлять руки ребенка, особенно при выполнении различных физических задач, например, поделить что-либо на части или, наоборот, что-либо соединить.
- Необходимо свести к минимуму отвлекающие факторы при обучении чему-то новому, чтобы максимизировать внимание и концентрацию.

Таким образом, дадим собственное определение.

Педагогическое сопровождение образования детей с ООП – целенаправленная профессиональная деятельность специалистов, ориентированная на выявление уровня актуального развития и зоны ближайшего развития, а также особых образовательных потребностей каждого ребенка; на фасилитацию и создание «ситуации успеха», на достижение обучающимися личностных результатов; осуществление мониторинга личностного развития каждого ребенка.

Уточним определение понятия «дети с особыми образовательными потребностями».

Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина считают, что «содержание термина “дети с особыми образовательными потребностями” отражает понимание ребенка с нарушениями в развитии как ребенка, нуждающегося в обходных путях достижения задач культурного развития» [18]. Из этого тезиса следует, что в первую очередь необходимо четко определить вид нарушений, которые потребуют необходимой коррекции в будущем, ориентируясь, на данные полученные в результате обследования психического и физического здоровья ребенка; после чего должны быть предложены специальные условия, наиболее подходящие для развития именно этого отдельного ребенка.

Шилова С.А., Чичканова Т. А. «под особыми образовательными потребностями понимают потребности, возникшие в связи с нарушением психофизического развития и ограничением возможностей освоения образовательных программ» [83]. Из этого тезиса следует, что образовательная программа являясь единой для всех, требует обязательных изменений, когда речь идет о ребенке с ООП. Вносить данные изменения – это очень кропотливая и ответственная деятельность, поскольку нет ни одного одинакового ребенка с ООП и любая траектория развития должна подбираться с ориентацией на индивидуальные образовательные возможности.

Анализ работ отечественных и британских ученых (А. Д. Вильшанская, С.В. Алёхина, Л.А. Байкова, Н.В. Борисова, С.А. Прушинский, Т. Бут, М. Эйнскоу, Т. Кронис, Д. Эллис, Н. Хемфрей, С. Льюис)[98] дает основание сделать вывод, что термин “особые образовательные потребности” данные ученые используют в широком значении, считают, что он должен носить более унифицированный характер.

Сообщество, в котором происходит взаимодействие педагогов, нормативно развивающихся обучающихся и детей с ООП, которое стимулирует личностное развитие всех субъектов образовательного

процесса – именно так нам представляется картина инклюзивного образования. Немаловажную роль здесь играет воспитание духовно-нравственных ценностей, таких как уважение к человеку и к человеческой природе; миролюбие; терпимость и др.

Селиванова Ю.В. предлагая термин «люди с расширенными потребностями»[73] подчеркивает, что это люди нуждающиеся в создании особых условий, что «у этих людей потребности могут расширяться и для их реализации потребуются дополнительные условия» [73, С.297]

Итак:

Дети с особыми образовательными потребностями – это дети, нуждающиеся в создании особых психолого-педагогических условий в образовательном процессе, обусловленных их способностями и возможностями, состоянием физического и/или психического здоровья; социокультурными особенностями воспитания и развития.

1.2. Нормативно-правовые основы педагогического сопровождения образования детей с особыми образовательными потребностями в России и Великобритании

Человечество не стоит на месте, современное общество развивается и происходит интеграция некоторых явлений, появляются новые идеи, а вместе с ними и новые цели и задачи – этот процесс касается всех сфер общественной жизнедеятельности, в том числе и образования. Для того чтобы новые идеи в области воплощались в жизнь, государство официально документирует их в качестве приказов, распоряжений, писем, актов и пр. В документах находит свое отражение идея ПСО детей с ограниченными возможностями здоровья [47, С.182].

Конвенция ООН «О правах инвалидов» [69], которую Россия подписала в 2008 году развивает идею декларации «Дакарские рамки действий» (2002), провозглашая положение о том, что инклюзией должны быть охвачены все уровни образования: это значит, что инклюзивными должны быть, в том числе и дошкольные, и школьные общеобразовательные учреждения. В Конвенции определены целевые ориентиры.

«Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования» [69] и другие международные документы (См. Приложение №1) служат отправными пунктами к дальнейшему усовершенствованию российского законодательства в сфере образования лиц с ООП.

Термин «children with special educational needs» используется в Великобритании в 1996 году, когда принимается Закон об образовании [116]. Согласно данным официального информационного правового интернет портала Великобритании "GOV.UK" [116] к группе детей "children with special educational needs and disabilities" относятся дети с ООП. «Особые образовательные потребности» является юридическим

понятием, которое обозначает детей с проблемами в обучении или с «disabilities» [116] («ограниченными возможностями», здесь имеется в виду: образовательными возможностями), которые затрудняют их обучение, в сравнении с большинством детей того же возраста. «Ребенок имеет особые образовательные потребности, если у него возникают сложности в учебном процессе, при которых необходимо предоставление дополнительных или особых материалов или услуг» [116]. Речь идет о способности ребенка или молодого человека к обучению, влиянии на [116]: поведение или способность общаться.

Масштабность темы диссертационного исследования наталкивает на внесение некоторых уточняющих моментов.

В группу обучающихся с особыми образовательными потребностями ученые и практические работники в первую очередь относят детей с ограниченными возможностями здоровья. По данным Федеральной службы государственной статистики [69] в России на момент к 1 января 2019 года общее количество детей с ОВЗ в возрасте от 0 до 17 лет составляет более 671 тысячи, при этом наблюдается тенденция роста числа детей с ОВЗ в возрасте от 0 до 17 лет, поскольку по показателям 2015 года таких детей было около 590 тысяч. В рамках данной работы мы остановимся на рассмотрении процессов ПСО детей с ограниченными возможностями здоровья.

О.В. Солодянкина дает следующее определение: «Дети с ограниченными возможностями здоровья – это дети в возрасте от 0 до 18 лет с физическими и (или) психическими недостатками, имеющие ограничение жизнедеятельности, обусловленное врожденными, наследственными, приобретенными заболеваниями» [77].

В нашей стране в середине 80-х гг. двадцатого века издавались нормативно-правовые акты, некоторые положения которых позже были использованы для переработки и создания системы интегрированного образования, следующей ступенью эволюции которого стало инклюзивное образование. Так, в Инструктивном письме № 10-136-6 [69] (полное

название документа см. в Приложении №3), т.е. в содержании данного письма рассматривался вопрос о создании в общеобразовательных школах «классов выравнивания» для детей с задержкой психического развития (ЗПР), а также для детей без диагноза ЗПР, которые имели проблемы в обучении по другим причинам, таким как, педагогическая запущенность и др. Таким образом, в классах выравнивания обучались не только учащиеся с ЗПР, но и школьники без данного диагноза.

В «Приказе Министерства образования Российской Федерации от 08.09.1992 № 333 были четко отобраны показатели набора в специализированные классы, которые получили название Классы компенсирующего обучения». Можно сделать вывод о том, что это “демо-версия инклюзивных практик”, иными словами это самая первоначальная пробная версия такого – инклюзивного общеобразовательного – формата образования, ее прародитель. Также, в нашей стране в первой половине 1990-х гг. началась реализация проекта «Интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья» [69].

ПСО детей с ООП связано не только скоррекционной работой в условиях инклюзивной школы, поскольку для осуществления основной цели (т.е. социализации ребенка с ООП) одной только коррекционной работы недостаточно. Следовательно, возникает необходимость развития более всеобъемлющего инструмента в области инклюзивного образования – ПСО детей с ООП.

Письмо Минобразования РФ от 16.04.2001 г. «О концепции интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (со специальными образовательными потребностями)» [69]. В письме приводится ряд положений, соответствующих гуманистической идеологии инклюзивного образования. Поскольку, в этом документе сказано о наличии права на образование у каждого человека вне зависимости от его состояния здоровья, о необходимости постоянного совершенствования системы образования в направлении гибкости образовательных программ для

удовлетворения образовательных потребностей, о внутреннем и внешнем взаимодействии всех участников образовательного процесса, то мы можем заключить, что ПСО детей с ОВЗ должно строиться на принципах: гуманизма; плюрализма предлагаемых образовательных средств; гибкого и творческого подхода к организации образовательного процесса; коллективного взаимодействия с различными институтами социума.

Возникает необходимость создания и развития идеи ПСО детей с ООП. Подчеркиваем, что именно (необходимость) сопровождения образования в условиях инклюзивной среды. Существовавший ранее опыт педагогического сопровождения детей с ООП в учреждениях коррекционного типа необходимо трансформировать, перенести и адаптировать для работы в учреждениях общего типа.

В Распоряжении Правительства РФ от 29.12.2001 г. «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» «подчеркивается важность пребывания детей с ООП в условиях общеобразовательной школы, при поддержке медико-психологического персонала»[5,С.6]. Из этого тезиса следует, что ПСО детей с ОВЗ должно осуществляться в результате взаимосоотрудничества педагога с родителями, а также, обязательно, с медико-психологическим персоналом.

В 2005 году издан Приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ «Об утверждении классификаций и критериев, используемых при осуществлении медико-социальной экспертизы граждан федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы» [69]. Это означает, что при организации ПСО детей с ОВЗ, в особенности, при планировании и постановке образовательных целей и задач, педагогическим работникам необходимо ориентироваться на уровень образовательных возможностей ребенка с ОВЗ, определяемый положениями, представленными в данном документе.

В «Индивидуальной программе реабилитации ребенка-инвалида, выдаваемой федеральными государственными учреждениями медико-

социальной экспертизы» [69] подчеркивается важность участия целой команды специалистов, акцентируется необходимость принятия коллективного решения в вопросе ПСО ребенка с ОВЗ, ориентируясь на заключения, рекомендации специалистов.

В 2008 году департамент государственной политики и нормативно-правового регулирования в сфере образования направлял Методические рекомендации по проведению совещаний работников образования в рамках темы «Актуальные задачи современной модели образования» [69].

В письме Министерства образования и науки РФ «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами» [69] и в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года» [69] говорится об обязательстве создания условий доступности качественного образования для лиц с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях.

В 2009 году согласно Приказу Министерства здравоохранения и социального развития РФ № 593 от 14.08.2009 [69] официально была введена новая (для российских образовательных учреждений) должность тьютора. Следовательно, в процессе организации ПСО детей с ОВЗ педагог обязан сотрудничать с – помимо родителей, медицинских работников, психологов и социологов – тьютором.

В 2010 году идея значимости роли ПСО детей с ОВЗ в условиях инклюзивной школы продолжает подкрепляться российским законодательством: появляется Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»: «Новая школа – это школа для всех. В любой школе будет обеспечиваться успешная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов» [69]. В России в 2011 году утверждается Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2015 годы» [69]. Создание безбарьерной среды в образовательных учреждениях для детей явилась главной целью данного проекта. Из этих тезисов следует, что педагогическое сопровождения

образование должно осуществляться в рамках гибких образовательных программ, индивидуально-ориентированных образовательных планов при постоянном совершенствовании профессионализма педагогического состава школы, а главное – основной целью ПСО является успешная социализация детей.

В 2012 году появляется Указ Президента РФ от 01.06.2012 № 761. В это время приоритетным становится направление политики доступности образования для детей с ОВЗ [69].

С 2012 года основным документом, регулирующим процесс развития инклюзивного образования на территории нашей страны является Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 года «Об образовании в Российской Федерации» [69].

Это документ, который является основным в области образовательной политики нашей страны. В этом законе содержатся положения, основанные на заключениях международных документов, а также документов нашей страны предыдущих лет. Закон объединяет и более четко формулирует основные положения современной системы образования в свете интергративных европейских тенденций.

Статья 5 утверждает: «создаются необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ОВЗ /.../, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья» [69].

Статья 34 отмечает: «предоставление условий для обучения с учетом особенностей их психофизического развития и состояния здоровья, в том числе получение социально-педагогической и психологической помощи» [69]. Из этого тезиса следует, что в процессе педагогического сопровождения образования детей с ООП педагогу обязательно тесное совместное сотрудничество с группой специалистов из других областей (медицины, психологии и пр.)

В статье 55 декларируется, что «дети с ограниченными возможностями здоровья принимаются на обучение по адаптированной основной общеобразовательной программе только с согласия родителей (законных представителей) и на основании рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии» [69]. Это означает, что педагогическое сопровождение обучающихся с ООП при организации инклюзивного образования носит рекомендательный характер, окончательное решение о судьбе своего ребенка с ООП, о том, когда и каким образом он будет получать образование, естественно, принимается родителями.

Согласно Федеральному закону № 273 «Об образовании в Российской Федерации», ст.2 п. 16. «Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья — физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий» [69]. Таким образом, для того чтобы выполнить социальный заказ, педагогическому сообществу необходимо искать новые средства и методы для преодоления барьеров, препятствующих инклюзии, изучать современные технологии и постоянно актуализировать обновлять свои педагогические навыки, умения работать с новыми средствами и материалами (в том числе и техническими).

В статье 79 пункт 5 ФЗ № 273 «Об образовании в Российской Федерации» [69] отмечается разноплановость видов физических и/или психологических особенностей детей с ОВЗ: нарушения в развитии интеллекта, нарушения физического здоровья (опорно-двигательного аппарата, зрения, слуха и пр.). Нарушения проявляются в разной степени: от незначительных проявлений до тяжелой степени с комплексными нарушениями[47]. Из этого следует, что, поскольку уровень образовательных возможностей определяется нозологией заболевания, основной целью ПСО является успешная социализация детей, при этом академическая составляющая уступает воспитательной составляющей.

Исходя из нозологии детей с ОВЗ авторы Н.С. Грозная, С.В. Алёхина, И.В. Карпенкова попытались классифицировать потребности детей с ООП, а именно: (адаптированная образовательная среда (временная, пространственная); адаптированные методы, формы и средства обучения, обеспечивающие преодоление барьеров, возникающих в процессе обучения; специальные индивидуализированные образовательные программы, так, дети с нарушением слуха нуждаются в знаково-языковой коммуникационной системе и др.; дети с нарушением речи нуждаются в специфических методах формирования речевого общения, речевого слуха, чтения, письма, в прикладных материалах для альтернативного общения и др.; дети с расстройствами аутистического спектра нуждаются в последовательном и дозированном введении новой информации и др. [21],[32].

В 2013 году в Приказе Министерства образования и науки РФ указано, что «организация образовательной деятельности <осуществляется> с обязательным участием специалистов: учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог, тьютор, ассистент» [69]. Это подчеркивает необходимость сотрудничества педагога с различными специалистами в процессе создания траектории развития эффективности ПСО детей с ОВЗ, а также обязательное создание курсов повышения квалификации педагогических работников.

В Письме Минобрнауки России от 11.03.2016 N ВК-452/07 «О введении ФГОС ОВЗ» [69] указано, что «Временной режим образования (учебный год, учебная неделя, день) для обучающихся с ОВЗ устанавливается в соответствии с нормативами» [69], также даются рекомендации по организации учебных занятий, режима дня, приемов и методов и средств работы с обучающимися с ОВЗ [47]. Можно заключить, что ПСО детей с ОВЗ должно осуществляться в контексте специальных индивидуализированных образовательных программ, а также гибкой адаптированной образовательной среды (временная, пространственная), при этом педагог, в свою очередь должен обладать достаточной гибкостью, т.е.

умением оперативно реагировать на изменяющиеся обстоятельства, принимать решения по изменению образовательной среды, средств, методов.

В.А. Михайленко [58] пишет, что каждая содержательная область образования детей с ОВЗ – всего их шесть: родной язык, математика, окружающий мир, знания о человеке, искусство – включает два компонента: академический и компонент жизненной компетенции.

Следовательно, основной и преимущественной целью ПСО является формирование «жизненной компетенции», которая в первую очередь имеет превосходство над компетенцией «академической». Уровень формирования «академической» компетенции определяется наличием потенциальных образовательных возможностей ребенка с ОВЗ. В свою очередь, образовательные возможности ребенка определяются спецификой заболевания, а также определяются в результате совместной работы специалистов по комплексному обследованию ребенка с ОВЗ.

В 2016 году в России увеличивается число курсов повышения квалификации, темы многих семинаров и конференций посвящены инклюзивному образовательному процессу и инклюзии в обществе в целом; появляется ряд специализированных конкурсов всероссийского уровня на самого лучшего педагога в инклюзивной школе, лучшего по профессии, лучшую инклюзивную школу, лучшего руководителя инклюзивной школы, лучшую методическую разработку для урока в инклюзивном классе и т.п.; проводится контроль качества по организации инклюзивного образования в общеобразовательных учреждениях общего типа, ведется мониторинг по соблюдению прав детей с ООП и пр.

Анализируя ряд вышеперечисленных документов, можно сделать вывод о том, что в ПСО детей с ООП[48]необходимо руководствоваться гуманистическими принципами в обучении и воспитании детей, применять личностно-ориентированный подход в обучении и воспитании, применять «разнообразие организационных форм образовательного процесса» [69], а

основной целью ПСО должно стать успешное вхождение ребенка с ООП в социум, а также принятие ребенка с ООП самим социумом.

В Великобритании траекторию развития идеи инклюзивного образования можно проследить по следующим документам: Закон об образовании (1996 г.) [116], Закон об особых образовательных потребностях и инвалидности (2001 г.) [47]. Закон о дискриминации инвалидов 1995 года (Великобритания) (Disability Discrimination Act 1995 (UK)), Закон об образовании 2002 года, Закон о равенстве (The Equality Act 2010) [116] и др.

Закон об опекунах и детях с ограниченными возможностями здоровья 2000 года [47], Закон официально закрепляет права всех детей с ООП на получение образования в общеобразовательной школе. При этом, директор школы несет не только профессиональную, но и административную ответственность за несоблюдение предписаний, изложенных в Законе, в числе которых, имеются положения о недопущении дискриминации детей с ОВЗ, связанной с отказом приема ребенка с ОВЗ в школу или с требованием выполнения для этого каких-либо дополнительных условий. Вопросы по материально-техническому оснащению школ и транспортировки детей в школу курируются местными органами власти.

Для удовлетворения потребностей всех детей, особенно тех, кто сталкивается с самыми труднопреодолимыми препятствиями на пути к реализации их права на образование правительством Великобритании были разработаны стратегии, объединяющие все сферы жизнедеятельности, особенно, сферу образования, где общей целью является создание инклюзивной структуры общества, системы и новой инклюзивной методологии. Предполагается, что все участники образовательного процесса смогут извлечь пользу из хорошо спланированных и грамотно внедренных в образовательный процесс инклюзивных мер. Каких именно мер – это задача не только педагогического состава школ, но и управленческого. На данный момент не существует фиксированного шаблона для инклюзивных школ или конкретного образца того, как именно должен

выглядеть образовательный процесс. Приветствуется свобода творчества, но при этом, научный и структурированный подход.

Весь массив законодательных актов, распоряжений и приказов содержит четко сформулированные задачи и цели. Осуществление идеи инклюзивного образования должно привести к улучшению условий для детей, которые ранее были лишены доступа к общеобразовательной школе и не могли получать социальный опыт, находясь в школе. Следовательно, это должно привести к большей интеграции и инклюзии в системе образования.

Также, нормативно-правовые акты Великобритании дают ясное представление того, кто именно несет ответственность за непосредственный процесс реализации инклюзивного образования. Правительство, а точнее местные органы власти являются главными ответственными по обеспечению образования доступного для всех. В Великобритании политика в системе образования является национальной.

Анализируя документы Великобритании, мы можем выделить следующие ключевые факторы:

- Инклюзия – это всегда непрерывный процесс, а не разовое мероприятие;
- Позитивное отношение взрослых (руководителей, педагогов, родителей и пр.) к явлению инклюзии – это существенный, весомый и обязательный фактор. Очень важно, чтобы общество понимало и принимало инклюзивные меры.
- Ответственные за реализацию права на образование играют ключевую роль.
- Укрепление и поддержка участия всех (детей, учителей, родителей) в инклюзивном образовательном процессе.
- Выявление и устранение препятствий, возникающих на пути детей с ООП в процессе получения ими образования (а не просто разработка отдельных условий для какой-либо группы детей).

- Поддержка педагогов, работающих в сфере инклюзивного образования. Обеспечение соответствующей программы подготовки учителей; полного доступа информации и пр.
- Процесс по реализации инклюзии должен проходить на нескольких уровнях: государственный национальный уровень, местные власти, отдельные школы, семьи и сообщества, сами дети. При этом, должны учитываться местный политический, социальный, экономический и культурный контекст.
- Рефлексия. Фундаментальный вопрос – почему некоторые школы не справляются с потребностями некоторых учеников и с какими препятствиями сталкиваются эти ученики?

Важным фактором ПСО детей с ОВЗ является мониторинг эффективности индивидуализированной образовательной программы[47].

В 2014-2015 г.г. в Великобритании издается Кодекс по особым образовательным потребностям[116] Это руководство относится ко всем школам и колледжам в Англии, а также к тем, кто несет ответственность за образование детей-инвалидов, а также лиц с ООП. Кодекс содержит уставные положения по обязанностям, политике и процедурам, перечисленным в части 3 Закона о Семьях и Детях 2014 года действующие на территории Англии. Закон о Семьях и Детях 2014 вступил в силу в сентябре 2014 года. Например, в школах Великобритании особое внимание уделяется психологическому состоянию детей. Многие дети или молодые люди страдают от чувства тревоги. Это может быть совершенно нормально. Однако повышенная тревожность может считаться особой образовательной потребностью, когда это чувство создает барьер препятствующий занятиям нормальной повседневной деятельностью. Чувство тревоги может быть вызвано конкретной проблемой или проявляться как генерализованное расстройство. Как правило, когда ребенок страдает от повышенной тревожности, это становится очень заметным для родителей. К сожалению, дети, страдающие повышенной тревожностью, часто не

получают необходимой им поддержки ни от родителей, ни от учителей. Чувство тревоги может быть вызвано всем чем угодно: как результат разлуки с друзьями или близкими, различными фобиями (боязнь общества, фобия принятия пищи в общественных местах), проблемами со сном. Если чувство тревоги создает барьер для возможности заниматься обычной повседневной деятельностью, особенно в школе, вполне вероятно, что у ребенка имеются особые образовательные потребности. Это дает ребенку право на разработку ЕНС-плана (Плана по Образованию, Здравоохранению и Уходу).

Кодекс отражает передовую практику многих общеобразовательных школ и колледжей. Ключевой принцип, лежащий в основе Кодекса гласит, что уставные положения по особым образовательным потребностям касаются всех сотрудников.

В Кодексе освящается проблема образования детей, которые имеют комплексные «дополнительные особые образовательные потребности» ('additional SEN needs'), связанные с тяжелым состоянием здоровья. В Кодексе описаны изменения, заменяющие School Action и School Action Plus, вступившие в силу с сентября 2015 года, согласно которым должен учитываться "градуированный подход" ('graduated approach'), состоящий из четырех этапов (оценка – план – действие – пересмотр), для обеспечения эффективного педагогического сопровождения образования через решения, которые периодически пересматриваются и уточняются. Согласно Кодексу ответственными за прогресс в обучении и воспитании являются учителя. Кодекс предписывает школам и колледжам проводить эффективное управление в сфере профессионального развития для всего педагогического и вспомогательного персонала для того, чтобы преобразовать грамотную идентификацию ООП в общую универсальную стратегию, позволяющую отслеживать прогресс и результаты всех обучающихся. Следовательно, при педагогическом сопровождении образования детей с ООП [48] важную роль играет обязательный мониторинг

эффективности ПСО: должен быть четкий набор образовательных задач (с воспитательными компонентами и академическими компонентами), которые, как предполагается, ребенок с ООП способен выполнить. Все цели, задачи и результаты их достижения и выполнения должны быть четко зафиксированы. В свою очередь, для грамотного составления образовательных задач, для ведения детального и объективного мониторинга педагог, осуществляющий педагогическое сопровождение образования детей с ООП [48], должен постоянно совершенствовать свои профессиональные качества.

Учитель обладая хорошим представлением об особых образовательных потребностях при поддержке координатора (Special Educational Needs Co-ordinator (SENCO) (функции SENCO см. в Приложении №8), должен встречаться с родителями по меньшей мере один раз в семестр для постановки четких целей, обзора достигнутого прогресса и определения обязанностей родителей, ученика и школы. Кодекс утверждает, что школам и колледжам необходимо обеспечивать специальные курсы для учителей по ведению беседы с родителями («to manage the conversations») в качестве профессиональной переподготовки. Кодекс разъясняет, что при выполнении своих функций в соответствии с Законом Children and Families Act 2014 местные власти должны учитывать: мнение и чувства ребенка, а также его родителей; важность участия ребенка и родителей в максимально возможной степени в принятии решения по определению индивидуального образовательного маршрута ребенка с ООП; необходимость сопровождения и поддержки ребенка и родителей, с целью развития ребенка, помощи в достижении наилучших результатов в образовании и социализации, подготавливая ребенка с ООП к взрослой жизни.

Как пишет автор данного диссертационного исследования в своей статье «Педагогическое сопровождение образования детей с особыми образовательными потребностями в рамках современной гуманистической модели», из этих тезисов следует, что важными этапами ПСО детей с ООП являются [48]: сбор информации о ребенке с ООП, о его родителях, беседы с

ребенком с ООП и с его родителями, консультирование, информирование; сопровождение и поддержка ребенка с ООП и его родителей на протяжении всего периода получения образования. При этом, в качестве основной цели можно выделить подготовку ребенка с ООП ко взрослой жизни.

Выводы к параграфу 1.2

На данный момент ведется поиск всевозможных путей решения задач по реализации образования детей с ООП для создания вариативных возможностей получения образования детьми с ООП. С выходом в свет нормативно-правовых актов, касающихся образования детей с ОВЗ (см. Приложение №2), дети с ОВЗ и их семьи получили законодательно закреплённую возможность получать образование вместе со всеми для того чтобы подготовленными к жизни войти в социум. В свою очередь, согласно документам (см. Приложение №2) социум обязан сделать все возможное для создания адаптивной среды для обеспечения инклюзивного образовательного процесса. Образовательными учреждениями создаются программы обучения и коррекции развития детей с ОВЗ. Это обязательство закреплено рядом документов [69]. Кроме того, ведется строгий контроль над исполнением обязательств.

«В России и Великобритании наблюдается стремление к гибкости в программах по внедрению различных способов инклюзии в образовательное пространство: а) привлечение разных субъектов в решение проблем организации инклюзивной образовательной среды; б) разработка образовательных программ; в) кадровое обеспечение инклюзивных образовательных организаций; г) обеспечение материально-технической составляющей; д) создание информационно-коммуникационных технологий» [47, С.188-189].

В России и в Великобритании в законодательных актах, касающихся образования детей с ООП, заложены идентичные принципы, которые составляют основу ПСО детей с ООП [48], а именно:

- Принцип реализации права каждого человека на образование. Эта идея осуществляется в России: органами местного самоуправления, органами государственной власти субъектов Российской Федерации; в Великобритании: также местными органами власти (Local Authority);
- Принцип борьбы с дискриминацией детей с ООП при получении ими качественного образования;
- Принцип адаптации окружающего пространства, создания условий для оказания детям с ООП всевозможной – правовой, социальной, медицинской, психологической – помощи, результатом которой становится социальная адаптация детей с ООП, приобретение ими – посильных в соответствии с состоянием здоровья – навыков, знаний и умений.

Общими элементами в России и Великобритании являются [47]:

- участие в образовательном процессе психолого-педагогического консилиума/комиссии, составление индивидуализированной программы обучения ребенка с ООП в России и участие педагогов, психологов и медицинских работников и составление ЕНС-плана ребенка с ООП в Великобритании;
- учет мнения родителей в составлении образовательной коррекционно-развивающей программы в России и ЕНС-плана в Великобритании;
- изменение распорядка дня и пр.

Сравнивая опыт по организации инклюзивного образования детей с ООП в России и Великобритании мы приходим к выводу, что в обеих странах наблюдается схожесть по следующим параметрам: разработка индивидуальных программ обучения, организация педагогической помощи детям и их родителям (опекунам), взаимодействие с сотрудниками других

структур (мед.работниками, соц.работниками, политиками) и т.п. Школы нуждаются в реформировании, а практика должна быть улучшена таким образом, чтобы учителя позитивно воспринимали присутствующее разнообразие. Это побудит учителей рассматривать индивидуальные различия не как проблемы, которые необходимо решить, а как возможности для обогащения образования. Такой подход, скорее всего, будет успешным в условиях, когда существует культура сотрудничества, которая поощряет коллективное решение проблем между сотрудниками.

С точки зрения компаративного анализа, интерес представляет педагогическое сопровождение образования в процессе взаимодействия педагогических работников с детьми и их родителями. Представители разных менталитетов осуществляют данный вид взаимодействия в несколько ином ключе. Так, например, стоит отметить психолого-педагогическое взаимодействие с детьми и их родителями в процессе определения ООП и составления индивидуальной образовательной программы. В Великобритании существует Закон о детях и семьях 2014, согласно которому, если ребенок имеет комплексные образовательные потребности, необходимо заполнение индивидуального Плана по Образованию, Здравоохранению и Уходу (ЕНС plans). В законе учитывается дисбаланс власти, т.к. вероятнее всего возникнут разногласия между тем, чего хотят родители и что хочет ребенок, что он чувствует, нравится ему или не нравится, если не нравится то, что именно и т.п. В случае разногласий, Закон будет всегда на стороне ребенка. Согласно Конвенции ООН о правах ребенка [69] ко мнению детей необходимо прислушиваться и в обязательном порядке учитывать их точку зрения относительно любых тем, затрагивающих их жизнедеятельность в образовательном учреждении и за его пределами, естественно, принимая во внимание возможности и способности этих детей.

Взаимодействие педагога с целью организации образовательного процесса с мед.работниками, представителями сотрудников соц.службы происходит в обеих странах, но в России данный вид взаимодействия

происходит чаще всего в устной форме на основе доверия и взаимопомощи или же прописан в разрозненных документах, например, психолого-медицинское заключение или журнал учета консультаций и т.п. В Великобритании же поставлена цель – закрепить данный вид сотрудничества одним унифицированным документом – индивидуальным планом: образование, здоровье, забота. Над составлением индивидуального плана Education, Health and Care plan должна проводиться комплексная работа различных структур, а именно заполнение одного из трех основных разделов ведется соответствующим органом: раздел Education – образовательным, Health – медицинским, Care – соответствующей местной социальной службой. Именно в данном едином плане скрупулезно прописаны все детали по организации образования ребенка с особыми образовательными потребностями.

Общая цель ПСО детей с ООП [48] – это социализация детей с ООП, получение ими образовательного и социального опыта вместе со сверстниками, умение общаться друг с другом, а также со взрослыми.

В результате сравнительного анализа международных документов и нормативных актов по проблеме исследования установлено, что в России и в Великобритании обязательным является определение индивидуального образовательного маршрута ребенка с ООП. В начальных школах России для реализации индивидуального образовательного маршрута ребенка с ООП рекомендуются разные средства: специальная индивидуальная программа развития / «индивидуальный образовательный план». В школах Великобритании используются (для детей с нарушениями аутистического спектра, с ЗПР, с нарушениями эмоционально-волевой сферы и пр.): Плана по Образованию, Здравоохранению и Уходу (Education, Health and Care plan) (ЕНС plan); индивидуальная шкала оценок; функциональный анализ поведения с целью коррекции дезадаптивных форм поведения. В законодательных актах России и Великобритании выявлены идентичные идеи: 1) идея реализации права каждого человека на образование. 2) идея

борьбы с дискриминацией детей с ООП при получении ими качественного образования; 3) идея адаптации окружающего пространства, оказания детям с ООП – правовой, социальной, медицинской, психологической – помощи, результатом которой становится социальная адаптация детей с ООП, приобретение ими навыков в соответствии с состоянием здоровья навыков, знаний и умений.

1.3. Теоретические модели педагогического сопровождения образования детей с особыми образовательными потребностями

В работах отечественных ученых на данный момент не представлены научно обоснованные модели ПСО детей с ООП [48]. Однако, анализ работ отечественных ученых (Н.Я. Семаго, Н.О Яковлева М. И. Прилуцкая, А.Д. Вильшанская, Е. М. Протченко, Т.И. Шамова, А.Ю. Шеманов) позволяет утверждать, что большинство исследований проблемы ПСО«детей с ООП осуществляется в контексте культурно-исторического, деятельностного и личностно-ориентированного подходов» [50].

Основные принципы гуманистической парадигмы инклюзии которой отражены в трудах Л.А. Байковой, Е.В. Бондаревской, В.В. Серикова, И.С. Якиманской и др. [5],[10],[84]: признание человека главной ценностью, субъектом жизни, развития и образования, принцип субъект-субъектного взаимодействия, принцип свободы выбора и ответственности; и принцип персонифицированного подхода к организации индивидуального образовательного маршрута обучающегося.

На основе ряда существующих теоретических положений педагогической работы с детьми с ООП [81] мы можем выделить методологический подход, основу которого составляет культурно-историческая теория Л.С. Выготского.

Ученые Е.А. Евтушенко, И.В. Евтушенко и другие [28], [51], разрабатывают теоретические положения педагогической работы с детьми с ООП. В основе этих положений заложены педагогическое взаимодействие с обучающимися с ООП с учетом их психического развития и социального окружения.

В процессе социально-культурной реабилитации детей с ООП реализуются принципы:

Принцип гуманизма. Этого принципа должен придерживаться не только педагог, но и абсолютно все участники образовательного процесса.

Принцип «природосообразности» [27, С.91-92]. Влияние на развитие ребенка с ООП, впрочем, как и здорового ребенка, его физиологических особенностей играет первостепенную роль.

Принцип «культуросообразности» [27, С.92]. Здесь имеется в виду, что в процессе ПСО ребенка с ООП педагогу следует строить свою профессиональную деятельность, отбирать материал таким образом, чтобы у обучающихся сформировалась объективная точка зрения: например, специфика представителей других этносов кажется нам не соответствующей нашим нормам морали и нравственности. В этом случае педагогу необходимо объяснить – помня при этом о простом доступном языке, понятном детям – причины этой специфики. Следует прививать умение терпимо относиться к не всегда понятным предметам и явлениям, отсутствующим в нашей культуре, но присутствующим в культуре других национальностей, что дополнительный раз напоминает нам о том, что разнообразие в нашем мире – это норма. Это способствует формированию дружелюбия и толерантности – необходимых качеств, формирующих способность личности к социальной адаптации.

Принцип «социального партнерства, органичного коллективизма» [27, С.92] детей с ООП. Из этого тезиса следует, что в процессе ПСО ребенка с ООП [48] педагогу необходимо организовывать образовательный процесс таким образом, чтобы у детей с ООП была возможность общаться с большим количеством людей имеющих различные коммуникативные особенности, различные учебные, творческие, интересы (например, ученики из разных кружков по интересам). Общение с разными людьми поможет ребенку с ООП легче понять, что нравится именно ему самому. У каждого человека свои интересы, отличающиеся от интересов других людей. Так, например, после общения со сверстниками, посещающими кружок по рукоделию, по рисованию, или по пению, ребенку легче окунуться в каждый из видов

творчества и самому определиться, что нравится именно ему, или же продолжить поиски той области, в которой ему удалось бы самореализоваться. Естественно, первоисточником такой инициативы является социальное окружение (родители, ровестники, педагоги); именно они спланировано или же спонтанно предлагают разнообразные варианты. В том случае, когда ребенок находит сам себя в той или иной сфере – это всегда способствует его успешной социализации, помогает ребенку быть признанным в обществе, что особенно важно для ребенка с особенностями развития.

Принцип «единства диагностики и коррекции» [27, С.92]. Как пишет Н.В. Скоробогатова, «необходимо определять полезную меру и формы введения особого ребенка в коллектив нормально развивающихся сверстников. /.../ специалистам необходимо выработать научно обоснованные дифференцированные показания» [75, С.116]. Из этих тезисов следует, что в процессе ПСО ребенка с ООП [48] принципиален и первичен мониторинг и оценка образовательных возможностей ребенка с ООП. Построение образовательного маршрута, а, следовательно, построение ПСО такого ребенка должно осуществляться только на основе анализа, проведенного рядом специалистов. Педагог должен детально рассматривать и неукоснительно соблюдать рекомендации специалистов, плотно сотрудничать с медицинским персоналом, психологами, родителями (законными представителями) ребенка с ООП.

Принцип «раннего начала психокоррекционных мероприятий» [27, С.92]. Например, умственно-отсталые обучающиеся имеют способность к развитию, пусть даже это замедленное развитие; но положительный прогресс обязательно наступает при правильной медицинской, психокоррекционной и педагогической помощи. И.В. Евтушенко пишет, что «В настоящее время доказано положение о способностях к преобразованию, развитию творчества, поисковой деятельности умственно отсталых детей» [27, С.93].

Существует некий баланс: организм человека неполноценный в интеллектуальном развитии приспосабливается, например, к тому или иному виду спорта гораздо успешнее обычных людей; идентичный пример можно привести и по поводу других нозологий. Так, глухие прекрасно умеют читать по губам, у слепых сильнее развит слух, тактильность и обоняние и т.д. У особенных детей могут проявляться особенные способности не только в области творчества, но и в области точных наук, поскольку многие из таких детей склонны испытывать страсть к какому-либо определенному виду деятельности, к каким-либо узконаправленным видам занятий.

И.Ю. Левченко, Л.П. Фальковская доказали, что «чем раньше начинается осуществление коррекционных мероприятий, тем существеннее их результаты» [51]. Следовательно, в процессе ПСО ребенка с ООП [48], педагог должен проводить постоянный поиск возможностей ребенка с ООП и ориентироваться именно на эти возможности, а одним из самых важных этапов педагогического сопровождения ребенка с ООП в школе является этап подготовки поступления ребенка с ООП в школу.

«Принцип индивидуализации и дифференциации процесса социально-культурной реабилитации» [27]. Этот принцип предполагает право и обязательство педагога выбирать вариативные методы и формы педагогической работы с детьми с ООП, кроме того, должен осуществляться индивидуальный подход одной из целей которого является воспитание положительных качеств, формирование социального поведения обучающихся. Кроме того, в процессе ПСО ребенка с ООП, педагог должен использовать индивидуальный подход, который играет важную роль в оценивании достижений детей с ООП [48], поскольку в силу гетерогенности и неоднородности нозологии дети имеют разные образовательные возможности и способности.

«Принцип учета лечебно-компенсаторных и терапевтических свойств образовательного процесса» [27, С.93]. Согласно данному принципу педагогу, ориентируясь на духовно-нравственные гуманистические ценности,

необходимо стремиться формировать положительные качества личности ребенка с ООП, появлению эмоциональных переживаний, желанию детей совершать высоконравственные поступки, такие как бескорыстная помощь своим одноклассникам, доброе отношение к окружающему миру, равнодушие и сопричастность к несчастью малознакомых людей и т.д.

Рассмотрим идеи, касающиеся работы с детьми с ООП, на основе которых мы можем выявить общие тенденции ПСО детей с ООП [48], предложенные сторонниками деятельностного подхода А.Д. Вильшанская, Л.В. Мардахаев, А.В. Мудрик, Е.В. Самсонова, Н.Я. Семаго, В.А. Слостенин, М. И. Прилуцкая, Е. М. Протченко, Т.И. Шамова, А.Ю. Шеманов, Н.О. Яковлева и др.

А.Д. Вильшанская пишет о педагогической работе с детьми с ООП, в основе которой предполагается активное включение деятельности педагога, его работа в контексте специальных образовательных потребностей [14].

А. Д. Вильшанская, М. И. Прилуцкая и Е. М. Протченко пишут, что «Организационное поле взаимодействия включает в себя педагогическую, социально-педагогическую, психолого-педагогическую и медико-педагогическую составляющие» [14,С.6]. Анализируя труды А. Д. Вильшанской, М. И. Прилуцкой и Е. М. Протченко мы можем выделить то, что в соответствии с понятием «педагогическое сопровождение образования детей с ООП» выражает цель – это «формирование общей культуры», «социализации учащихся», «повышение адаптивных возможностей ребенка в разных сферах жизнедеятельности» [14,С.6].

Определение Н.Я. Семаго по своей сути также близко по смыслу к тому, что является целью ПСО детей с ООП [48]. В связи с тем, что большинство существующих научных работ имеет формулировку «психолого-педагогическое сопровождение», а не «педагогическое сопровождение образования» сохраняя авторскую формулировку, тем не менее, считаем возможным, что именно это определение наиболее конкретно выражает цель ПСО детей с ООП: «Основная цель психолого-

педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ и ООП /.../- содействие в максимально возможной для него социальной и образовательной адаптации»[74]. Здесь мы видим, что А. Д. Вильшанская, М. И. Прилуцкая, Е. М. Протченко детально разделяют на отдельные составляющие: «педагогическая составляющая» и «социально-педагогическая составляющая», а Н.Я. Семаго объединяет: «социальная и образовательная адаптация». Суть остается в том, что Н.Я. Семаго и А. Д. Вильшанская высказывают идентичную идею – идею о адаптации и социализации детей с ООП. В процессе ПСО ребенка с ООП [48], продолжая идею социализации ребенка с ООП, мы можем обобщить задачи, предложенные учеными-сторонниками деятельностного подхода (Н.Я. Семаго, Л.В. Мардахаев, А.В. Мудрик, Т.И. Шамова, Е.В. Самсонова, А.Ю. Шеманов, В.А. Слостенин, Н.О Яковлева и др.) [74], [55], [75], [85]: сформировать у детей способность думать и содействовать критически, компетентно, осознанно; развить познавательные сферы детей, в условиях общеобразовательной школы; действовать в рамках конкретных условий жизни ребенка. В результате выполнения этих задач – ребенок общается, обладает стремлением к новым познаниям, усваивает образовательную программу на допустимом для него уровне [48].

Анализируя работы А.Д. Вильшанской, Л.В. Мардахаева, А.В. Мудрика, Е.В. Самсоновой, Н.Я. Семаго, В.А. Слостенина, М. И. Прилуцкой, Е. М. Протченко, Т.И. Шамовой, А.Ю. Шеманова, Н.О Яковлевой, мы можем заключить, что совместная деятельность, совместный предмет выступает в качестве важнейшего компонента в педагогической работе с детьми с ООП, а, следовательно, в педагогическом сопровождении образования детей с ООП.

Анализ работ сторонников культурно-исторического подхода (И.В. Евтушенко, Е.А. Евтушенко, Е.В. Чернышкова, В.В. Воронкова, П.А. Плаксина, Г.Т. Алигузиева, Е.И. Аксенова, Е.Н. Горина, Р.М. Шерайзина, О.Н. Угринчук, И.С. Шушера, Е.Ю. Чудина, В.М. Мозговой, Л.Е.

Трушталевская, Е.В. Капорская, В.В. Ткачева, И.Ю. Левченко, Л.П. Фальковская и др.) – которые нисколько не приуменьшают важность совместной деятельности – позволяет выделить основную цель педагогической работы с детьми с ООП – это «социально-культурная реабилитация» [27]. Следовательно, на основании работ этих ученых и с точки зрения культурно-исторического подхода, мы можем предположить, что цель ПСО детей с ООП – обеспечение успешной социализации ребенка с ООП, становление труженика, гражданина и патриота, любившего культуру той страны, в которой он родился.

Следовательно, прогнозируемый результат ПСО детей с ООП [48] – «восстановление социальных связей в ходе овладения ребенком с ООП опытом культуры /../ с учетом имеющихся возможностей самого ребенка» [48]. Мы можем заключить, что в процессе ПСО ребенка с ООП [48] педагогу необходимо вовлекать детей с ООП в разнообразные виды деятельности, осуществлять при этом такие функции как: педагогическое руководство и контроль деятельности здоровых обучающихся и их взаимоотношений с детьми с ООП, поддержание благоприятного психологического климата внутри инклюзивного коллектива, влияние на формирование позитивного отношения детей к окружающему миру.

Сторонники культурно-исторического подхода (И.В. Евтушенко, Е.А. Евтушенко, Е.В. Чернышкова, В.В. Воронкова, П.А. Плаксин, Г.Т. Алигузуева и др.) поддерживают идею образования детей с ООП средствами социально-культурной реабилитации, с использованием культурно-эстетических компонентов: использование регулятивной функции музыки (И.В. Евтушенко, Е.А. Евтушенко) использование музыкально-ритмической деятельности (Е.В. Чернышкова, В.В. Воронкова, П.А. Плаксин). Использование регулятивной функции театрализованной деятельности (Е.А. Евтушенко, Е.И. Аксенова, А.А. Белишина) использование средств изобразительной деятельности (Г.Т. Алигузуева, И.В. Евтушенко, Е.А. Евтушенко, Е.Н. Горина), использование современных арттерапевтических

технологий (И.С. Шушера, Е.Ю. Чудина, В.М. Мозговой, Л.Е. Трушталева, Е.В. Капорская), использование комплексной «сказкотерапии» (Р.М. Шерайзина, О.Н. Угринчук, Л. Д.Короткова).

Рассмотрим методы организации образовательного процесса.

Ряд ученых (Н. И. Болдырев, Н. К. Гончарова, Ф. Ф. Королёва) называют такие методы «диалоговыми»: методы убеждения, внушения; также, упражнения, поощрения и наказания [68]. Так же используются такие методы как игра, соревнование; использование примера, создание воспитывающих ситуаций; поручение, стимулирование.

Рассмотрим средства организации образовательного процесса. Ученые(И.В. Евтушенко, Е.А. Евтушенко, Е.В. Чернышкова, В.В. Воронкова, П.А. Плаксин, Г.Т. Алигузева и др.) пишут о «педагогической адаптированности культуры» [28]. Это означает, что в качестве средств должны выступать предметы и объекты, созданные деятелями национальных культур и искусств, тщательно отобранные и адаптированные (упрощенные) педагогами, возможно, с помощью сотрудничества с представителями того или иного вида творчества.

Таким образом, понимание ребенком основных национальных, культурных, социальных ценностей, следовательно, основная образовательная цель (социо-культурная реабилитация) будет не достигнута, если преподнесенный материал не будет достаточно прост для ребенка с ООП. В этом случае, решение педагога о том каким способом, в каком объеме и пр. будет преподноситься материал, приобретает первостепенное значение.

Рассмотрим формы организации образовательного процесса. Кроме основной формы – урока – существуют также: индивидуальные; групповые; массовые. Соответственно: проекты, поручения; соревнования, студии, кружки и клубы; культурно-массовые мероприятия, волонтерство.

Сторонники деятельностного подхода выбирают точно такие же формы, как и представители культурно-исторического подхода. Например, Н.М.

Назарова пишет, что «в учебном процессе широко распространены формы коллективной предметно-практической деятельности под руководством педагога» [61, С.106]. Следовательно, педагогическое сопровождение образования детей с ООП [48] приобретает эффективность в том, случае, если используются парная и групповые формы работы вместе с применением предметно-практической деятельности. Данная деятельность способствует развитию основных функций необходимых для общения, а значит для достижения главной цели сопровождения образования детей с ООП – социального взаимодействия.

Л. В. Подзорова пишет, что хорошей базой для педагогической работы с детьми с ООП «прохождение курсов по сказкотерапии, легио — занятий, мульттерапии и т. д.» [64, С.220]. Следовательно, использование художественных произведений и произведений народного творчества, произведений изобразительного искусства, мультипликационной деятельности, использование прикладных предметов и материалов ученые считают достаточно эффективным в педагогической работе с детьми с ООП. Причем, это характерно для обоих подходов, как культурно-исторического так и деятельностного.

Ю. С. Изосимова пишет, что в работе с детьми с ООП используются следующие «типы деятельности: Исследовательско-творческие./.../ Ролево-игровые: /.../ Информационно-практико-ориентированные: /.../ Творческие:результаты оформляются в виде детского праздника, выставки» [30]. Таким образом, ученые Ю. С. Изосимова, А.А. Коршунова [30], [38] и др. считают, что основной технологией организации социального совместного процесса и наиболее эффективным методом «психолого-педагогического сопровождения инклюзивного процесса» [30] являются проекты. Они дают возможность работать с разным содержанием, но в одной и той же совместной проблематике. Здесь также важно: общее социокультурное пространство для всех; опора на логику развития с опорой на

индивидуальную биографию каждого, приобщение к обще ценностному содержанию с учетом конкретной ситуации жизни.

И.Н. Бойко, Л. А. Хижняк выделяют «коррекционно-развивающую, дидактическую, социально-педагогическую и организационную»[79]и воспитательную деятельность педагога [9]. Первостепенное значение имеет учет педагогами особенностей своих воспитанников, образовательных потребностей.

Из этих тезисов следует, что в рамках педагогической деятельности важен переход от предостережения к обеспечению, от воздействия к совместному действию, от сегрегационной узконаправленной специализации к индивидуализации в рамках общего образовательного процесса.

Как пишет А.В. Москвина «важное место в структуре профессиональной компетентности педагога, работающего с детьми с ОВЗ, занимает комплекс способностей и личностных качеств» [60], при этом она пишет, что в настоящее время насчитывается «около 150 профессионально важных личностных качеств учителя» [60,С.32]. Мезенцева О.И, Кузнецова Е.С. [57] также отмечают такие качества педагога, работающего в сфере инклюзивного образования, как психо-эмоциональную устойчивость, оптимизм, гибкость, оперативность, многозадачность, патриотизм и др.

Г. Г. Сайтгалиева пишет, что «педагоги /.../ должны обладать готовностью и осознанием необходимости к саморазвитию»[70]. Годовникова Л. В., Репринцева Г. А. подчеркивают важность «непрерывного повышения квалификации педагогов» [16].

Из этих тезисов следует, что педагогические работники, осуществляющие педагогическое сопровождение образования детей с ООП [48], должны: обладать широким набором положительных морально-нравственных личностных качеств; регулярно проходить профессиональную подготовку, повышение квалификации и переподготовку; взаимодействовать со специалистами школы (логопед, психолог, врач и т.п.), администрацией школы, родителями с целью определения академических маршрутов. Именно

педагоги несут основную ответственность за достижение поставленных целей; в педагогическом сопровождении образования детей с ООП [48] (впрочем, так же как и здоровых детей) необходимо наличие рефлексивно-компонента. Рефлексивный компонент включает в себя оценку и анализ результатов по достижению целей и задач, размышление над успехами обучающихся или же над причинами их отсутствия, а также рассуждения педагогов по поводу результатов их собственной деятельности, работа над ошибками, внесение необходимых коррективов для предотвращения вероятных ошибок в будущем.

Нозология. Авторы И.В. Евтушенко, Е.А. Евтушенко, Е.В. Чернышкова, В.В. Воронкова, П.А. Плаксина, Г.Т. Алигузуева, Е.И. Аксенова, Е.Н. Горина, Р.М. Шерайзина, О.Н. Угринчук, И.С. Шушерова, Е.Ю. Чудина, В.М. Мозговой, Л.Е. Трушталева, Е.В. Капорская, В.В. Ткачева, И.Ю. Левченко, Л.П. Фальковская и др. представили в своих научных трудах научные разработки, касающиеся следующих групп детей с ООП: дети с органическим поражением ЦНС, дети с легкой умственной отсталостью, с умственной отсталостью средней тяжести; дети с ОВЗ со сложным дефектом; также дети группы риска, глухие дети и школьники с кохлеарным имплантом; дети с задержанным психическим развитием. Возрастная группа детей, в работах вышеназванных авторов, следующая: дошкольники, младшие школьники.

Итак, на данный момент в российской науке нет моделей, созданных российскими авторами и имеющих название «Педагогическое сопровождение образования детей с ООП», но анализируя работы, мы можем найти тенденцию в выработке модели ПСО детей с ООП, на основе личностно-ориентированного, деятельностного подходов (А.Д. Вильшанская, Л.В. Мардахаев, А.В. Мудрик, Е.В. Самсонова, Н.Я. Семаго, В.А. Сластенин, М. И. Прилуцкая, Е. М. Протченко, Т.И. Шамова, А.Ю. Шеманов, Н.О. Яковлева, Е. С. Паршина, Е.А. Чекунова, С.О. Шиндряев, Подзорова, Н. Ю. Шкатова, И. Д. Челпанова, Ю. В. Пятак, Н.В. Котряхов и др.). Крайне важна

высокая степень вмешательства педагога и совместная деятельность участников образовательного процесса. Авторы: Г.Т. Алигузиева, Е.А. Евтушенко, И.В. Евтушенко Е.В. Чернышкова, А.П. Симонов, В.В. Воронкова, П.А. Плаксин, Е.Ю. Чудина, И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева, Л.П. Фальковская, М.В. Груздева, В.М. Мозговой и др. подчеркивают культурно-исторический подход. Этот подход по своей сути не отличается от деятельностного, единственное, что выделяет его – это акцентирование на культурно-историческом наследии страны, обязательном применении результатов творческих работ культурных деятелей нашей страны в образовательном процессе. При этом, необходимо отметить, что сторонники деятельностного подхода не отрицают тех же самых средств в инклюзивном образовательном процессе.

Рассмотрим зарубежные теоретические разработки.

Процессы разработки теоретических оснований инклюзивного образования и внедрения идей инклюзии в образовательный процесс российских и зарубежных образовательных организаций идут неравномерно. Поэтому сравнительный анализ теоретических моделей инклюзии детей с ООП и накопленного педагогического опыта в зарубежных странах и России позволит выявить закономерности и тенденции этого процесса и тем самым повысить его качество в современных условиях развития европейского образовательного пространства. В этом контексте важным является изучение теоретических разработок британских ученых и педагогического опыта образовательных организаций Великобритании, где с 80-х годов XX века в образовании реализуются идеи интеграции детей с ОВЗ.

Существует ряд теоретических моделей инклюзивного образования с элементами менеджмента, которые реализуются в европейском образовательном пространстве. В Великобритании используется в практике образования Экосистемная модель инклюзивного образования [44] – это международный проект. Такие страны как Великобритания, Германия, Дания, Италия, Швеция и другие являются участниками в разработке Экосистемной

модели. Опыт этих стран был объединен и интерпретирован в теоретическую модель инклюзивного образования [124].

«Экосистемная модель» является синтезом трех [44]:

- Модель “Система – взаимодействие – результат”. Эти три термина выбраны не случайно: каждый из них несет определенную смысловую нагрузку. Таким образом, происходит интеграция трех взаимосвязанных областей, каждая из которых функционируя в какой-то определенной сфере соприкасается с другой и является ее частью. “Система” несет в себе функции контроля правовых отношений на всех уровнях (местном, региональном, государственном). Правовые отношения напрямую влияют на качество инклюзивного образования. “Взаимодействие” подразумевает сотрудничество между различными людьми, в разной степени несущими ответственность за реализацию инклюзивного образования. Это могут быть как сотрудники школы, сотрудники социальной, медицинской, культурной и других сфер, так и родители детей с ООП, а также их одноклассники – одним словом, – все участники образовательного процесса в и за пределами школы, а также люди, непосредственно участвующие в жизни ребенка с ООП. “Результат” – это финальная фаза модели “Система – взаимодействие – результат”, целью которой является мониторинг прогресса детей в обучении. В идеале, мы должны иметь положительные результаты, когда ребенок обретает уверенность, находясь в социуме и желание учиться, находясь в общеобразовательном учреждении.
- Модель “экологических систем”. Данная модель строится на принципе «экологии детского развития» [124] [44]. Ребенок рождается в определенной среде, которая начинает воздействовать на него с самого рождения. Он растет и развивается под влиянием окружающего пространства.
- Модель “Инклюзивные рамки”. Основой и главной целью этой модели является само “включение” ребенка с ООП в социальную и культурную

жизнь общеобразовательного учреждения, и, естественно, в сам образовательный процесс.

Экосистемная модель в педагогических исследованиях берет свое начало в синергетике, кибернетике и, естественно, экологии. Экология (с греч. ECOS – дом). В контексте цели поддержки ребенка экологические интерпретации детерминированы пространственной и временной жизненной окружающей средой.

В рамках Экосистемной модели присутствует принцип природосообразности, а в качестве важных педагогических феноменов рассматриваются «личные переживания, формирующиеся в результате взаимодействия с окружающей средой» [124]. Мы можем наблюдать принципы непрерывности и интегративности. Авторы Экосистемной модели подчеркивают, что ключевую роль играет взаимосвязь различных факторов, без этой связи невозможно совместное существование объектов Экосистемной модели. Все отдельные элементы находятся в постоянном взаимодействии друг с другом, они образуют единое синергетическое поле. Экосистемную модель можно охарактеризовать как интегративную, автономную, целостную, эволюционную, аксиологически плюралистичную систему. В Экосистемной модели четко прослеживаются менеджерские тенденции [44]. Фундаментальная идея этой модели – это управленческий аппарат, ответственный за реализацию инклюзивного образования на всех уровнях, начиная от переоборудования физической составляющей и заканчивая мониторингом и влиянием на внутриличностные отношения внутри коллектива, коллектива в самом широком значении этого слова, т.е. когда членами коллектива являются большое количество людей (сотрудники школы, социальных сообществ, родители и, естественно, сами ученики).

В Экосистемной модели выделяются следующие компоненты:

Цели: помочь всем обучающимся реализовать свой потенциал, вырастить социально-адаптированных представителей современного

общества, сформировать социально-адаптированную личность; сформировать у ребенка чувство уверенности и защищенности, т.е. чтобы ребенок чувствовал себя как дома [44].

Суть инклюзивного образования состоит не в том, что ребенок с ООП формально находился в стенах общеобразовательного учреждения, а именно учился там общался со своими ровестниками, со взрослыми. Активное участие ребенка с ООП в жизни школы, принятие этого ребенка остальными участниками образовательного процесса – это и есть тот результат, к которому должны стремиться педагоги, выполняющие социальный заказ по организации инклюзивного образования. Кроме того, в педагогическом сопровождении образования хорошим и эффективным инструментом является игра. Совместные игры с участием детей с ООП и их здоровых ровестников, специализированные адресные игровые задания способствуют созданию у обучающихся положительных эмоций, например, можно спрятать любимые игрушки или предметы ребенка в безопасных для него местах, давать ему либо словесные подсказки, либо визуальные подсказки, такие как рисунки на листе бумаги или мелом на полу, стенах или доске. Это веселое занятие в помещении поможет развить внимание и концентрацию ребенка с ООП. Игры способствуют не только повышению уровня функционального состояния и соответствующих физических качеств обучающихся, повышает эффективность процесса формирования у них специальной физической и технической подготовленности у здоровых детей, а также эффективность коррекционных воздействий на детей с ООП.

Желание ребенка учиться и общаться – вот что действительно является главным достижением для ребенка с особенностями [44].

Содержательный компонент – включает в себя практику, которая помогает всем обучающимся реализовать свой потенциал, например, адаптированные учебные программы, и т.д.

Кроме того, важна уютная и дружественная атмосфера. Адаптация ребенка с ООП проходит более успешно, когда все члены школьного

коллектива принимают его таким какой он есть. Дружественная и уютная атмосфера – это не только, когда к ребенку с ООП относятся терпимо и нейтрально, это именно то, когда большинство членов коллектива проявляют сопричастность к его проблемам, стараются помочь ему в решении возникающих проблем, а сам ребенок с ООП не боится принимать эту помощь.

Авторы Экосистемной модели выделяют два основных фактора: «принятие любого ребенка»[124] и «поддержка инклюзивной политики руководством образовательных учреждений» [124]. Следовательно, в процессе ПСО детей с ООП необходимым элементом является адаптация образовательной среды; поясним, что в понимании зарубежных авторов речь идет не только об адаптации физической среды («доступная для всех окружающая среда» [124]) и социально-психологической среды («принятие любого ребенка» [124]), но и об обязательном принятии инклюзивной политики представителей менеджерского звена, а это означает, что именно руководители обязаны поддерживать педагогов, работающих в инклюзивной среде, предоставлять им возможность для постоянного совершенствования своих профессиональных качеств.

При педагогическом сопровождении в рамках Экосистемной модели эффективным мероприятием является «постоянное спланированное вмешательство педагога» [124]. Таким образом, в процессе педагогического сопровождения первостепенную роль играет наличие рефлексивного компонента.

Возрастная группа: дети дошкольного и младшего школьного возраста. Следует отметить, что специальные исследования[124] относительно инклюзии детей с нарушениями различной степени тяжести, выявили эффективность инклюзии для детей с легкими видами нарушений. Для детей с тяжелыми нарушениями выявлен оптимальный вариант – это нахождение в специальной группе. Существует мнение, что инклюзивное образование не может подходить *абсолютно всем* детям с ООП. Некоторые российские и

зарубежные ученые (О.А. Олифер, С.Н. Викжанович, И.С. Самохин, Н.Л. Соколова, Ю. Шарма, Т. Лоремэн и др.[62]) считают, что не для всех детей с ООП инклюзивная форма образования является оптимальной. Когда уровень развития «соответствует или близок возрастной норме» [12] – только в этом случае инклюзия имеет право на существование. Тем не менее, независимо от субъективного (либо объективного) мнения ученых, важно то, что мы имеем на данный момент, а именно: социальный заказ, отраженный во множестве официальных документов и нормативно-правовых актах – наша задача помочь обеспечить эффективное исполнение актуальных требований.

С. Н. Викжанович[13], полагаясь на проанализированный практический опыт[13], считает, что «инклюзивная практика приемлема для *части* детей с расстройствами аутистического спектра (РАС)»[13]. Особую значимость для формирования развитой социально-адаптированной личности ребенка имеет и оказания ему необходимой педагогической поддержки имеют экологические связи и переходы от одной жизненной сферы к другой (микросистемы (семья, друзья, школа), мезосистемы (несколько микросистем), экзосистемы (жизненные сферы, где сам ребенок не участвует, но они оказывают непосредственное влияние на его жизнь) и макросистемы (социум и все его сопутствующие элементы, такие как религия, культура, политика, экономика и др.).

В целом, Экосистемную модель можно отнести к социально-педагогической, поскольку в ней основной акцент ставится на деятельность социальных институтов общества вместе с педагогическим взаимодействием в контексте окружающей среды, а ответственность за достижение поставленных результатов лежит на всем социуме в целом, и на управленческом аппарате в частности, а не только на педагогических работниках.

Опыт образования в Великобритании открыт для других стран, а это означает, что каждая страна может проводить свою собственную образовательную программу. Нет никаких причин, по которым невозможно

создать инклюзивную систему образования по всем направлениям – главное, что для этого нужно – это коллективная воля.

Перейдем к рассмотрению моделей образования детей с ООП, созданных учеными Великобритании:

- Универсальный дизайн образования («Universal Design for Learning») Авторы: Д. Роуз, А.Мейер, Д. Гордон и Дж. Кац [150],[137],[126].
- Инклюзивный педагогический подход в рамках действий (The Inclusive Pedagogical Approach in Action Framework) Авторы: Л. Флориан и Дж. Спратт [111],[110],[112].

Рассмотрим теоретическую модель образования детей с ООП, на основе которой можно выделить характерные тенденции ПСО детей с ООП. Название модели: «Universal Design for Learning» (далее UDL) [150],[137],[126]. Авторы UDL: Д. Роуз, А.Мейер, Д. Гордон – создатели модели UDL и Дж. Кац – автор, усовершенствовавший модель UDL.

Д. Роуз, А.Мейер приводят следующие принципы:

Принцип множественности средств вовлечения («multiple means of engagement», *досл.пер.* «несколько способов взаимодействия») [150]. Следуя этому принципу, ученые опираются на мотивационную сферу обучающихся, обязательно учитывая их субъективное мнение и личные интересы. Они считают приоритетным: повысить самооценку обучающихся, создать условия для саморегуляции, инициировать развитие способности к сотворчеству, автономии индивидуальности. Все это делается для того, чтобы сформировать целеустремленных, мотивированных учеников. Этот принцип в значительной степени относится к аффективной и мотивационной сфере педагогики, связанной с мотивацией обучающихся, их убеждениями, ожиданиями и самооценкой.

Принцип вариативности («multiple means of representation») [150]. Следуя этому принципу, ученые отмечают, что учителя должны подавать

материал с обязательным обращением к предыдущему материалу, ранее усвоенному в быту. Дж. Кац считает приоритетным: 1) сформировать общебытовые жизненные навыки (личная гигиена, навык социальной коммуникативности, физическая состоятельность, трудовые навыки, символические умения (письмо, чтение, элементарные математические представления и др.); 2) сформировать умение ориентироваться в окружающей пространственной среде (умение различать и корректировать свое поведение в зависимости от предметно-ориентированной обстановки (библиотека, спортзал, дом, двор, улица и др.);

Дж. Кац приводит следующие принципы:

Принцип гуманизма – организация образовательного процесса характеризующегося наличием демократичности и взаимоуважения.

Принцип помощи на добровольной основе – характеризуется ненавязчивостью, постепенным, планомерным проявлением педагогического участия с целью обеспечения жизнелюбия и жизненной уверенности у ребенка через наличие собственной уверенности у взрослого.

Принцип коллективизма – коллективное решение проблем и повышение социальной ответственности и степени участия учеников в управлении классной деятельностью.

Также, Дж. Кац подчеркивает принцип «Социально-эмоциональное обучение» («Socioemotional learning»). Этот принцип включает развитие школ, в которых все обучающиеся чувствуют себя в безопасности. Socioemotional learning имеет фундаментальное значение и включает в себя: оказание помощи ученикам в формировании позитивной самооценки, формирование чувства сострадания, сопричастия, взаимоуважения у всех участников образовательного процесса.

Д. Роуз, А.Мейер, Д. Гордон ставят следующие цели и задачи:

Цель – «сформировать целеустремленных, мотивированных учеников» [150]. Целевой компонент, включает в себя стратегические и тактические цели и задачи, успешное достижение которых приводит к формированию

гармонично развитой личности обучающегося, т.е. основная цель отвечает Принципу множественности средств вовлечения («multiple means of engagement» [150]) модели Д. Роуз (UDL).

Задачи. Перед педагогами ставится задача содействовать развитию личных навыков и стратегий преодоления трудностей, а также способности ученика размышлять о своей собственной работе и оценивать ее. А.Мейер, Д. Роуз и Д. Гордон подчеркивают необходимость предоставления вариантов, которые побуждают учеников поддерживать трудолюбие и настойчивость. Здесь речь идет о составлении четких, конкретных целей и задач; при этом необходимо усложнять задачу ученикам через повышение требований по мере увеличения их собственных ресурсов и роста их индивидуальных возможностей.

Результат. В качестве результата А.Мейер, Д. Роуз и Д. Гордон видят следующее – ученик способен размышлять о своей собственной работе и оценивать ее, ученик развит как личность, обладает навыками и стратегиями преодоления трудностей.

Ученый Дж. Кац считает, что целевой компонент, включает в себя стратегические и тактические цели и задачи, успешное достижение которых приводит к формированию гармонично развитой личности обучающегося.

Задачи: 1) сформировать общебытовые жизненные навыки (личная гигиена, навык социальной коммуникативности, физическая состоятельность, трудовые навыки, символические умения (письмо, чтение, элементарные математические представления и др.); 2) сформировать умение ориентироваться в окружающей пространственной среде (умение различать и корректировать свое поведение в зависимости от предметно-ориентированной обстановки (библиотека, спортзал, дом, двор, улица и др.); 3) сформировать позитивно-центрированные жизненные установки, позитивного отношения к окружающему миру (природе, людям, животным, вещам и т.п.)

Результат (по UDL Дж. Каца) – сформирована гармонично развитая личность обучающегося.

Содержательный компонент – разработка содержания социализации, социального воспитания и социального развития обучающегося. Содержит элементы, формирующие умения и навыки общения, социальные знания; при этом – согласно принципу модели (UDL) «multiple means of representation» [150] – необходимо равномерно распределять нагрузку и оптимально давать учебный материал. Основное внимание уделяется педагогическим техникам, например, подача материала на основе вербально-аудиальных, визуальных, тактильных форм коммуникации; используется «herringbone technique» («техника елочки») [150]. «Техника елочки» (Дж. Диган (J. Deegan), 2006 г.) – это техника, которая развивает понимание *основной идеи* через визуальное восприятие: ученикам предоставляется рисунок в виде скелета рыбы, в который они, отвечая на вопросы «кто, что, когда, где, почему, зачем, как», самостоятельно и/или с помощью педагога фиксируют основные моменты прямо на рисунке. В модели UDL Д. Роуз акцентируется важность овладения обучающимися социально-бытовым опытом, т.е. социально-бытовая составляющая является основой содержательного компонента модели UDL Д. Роуз.

Согласно А.Мейер, Д. Роуз и Д. Гордон средства организации образовательного процесса – это предметы и явления, обладающие следующими характеристиками:

1) оптимальность учебного материала, т.е. основная суть заключается в равномерно распределенной нагрузке и оптимальной подаче учебного материала, которая тесно связана с наличием различных способов представления материала («multiple means of representation»). В данном случае, основой является способы построения общения с детьми с ООП и способы подачи материала [150]. Это означает, что в процессе ПСО детей с ООП[48] необходимо рассмотрение сути вопроса о том, как именно наилучшим образом общаться с группами, в которых присутствуют

обучающиеся с различными коммуникативными привычками и рецептивными способностями.

2) мотивация. Авторы UDL признают, что должны быть предусмотрены варианты того, что они называют «привлечение интереса» («recruiting interest» *досл. пер.* «рекрутинг интереса»). Поскольку информация, которая не затрагивает индивидуальные познания ученика остается незамеченной, необработанной, важно акцентировать внимание на том, что привлекает его интерес. Важно предоставление дополнительной фоновой информации ученикам и обращение к их бытовому опыту. Даже один и тот же ученик будет меняться со временем и с течением обстоятельств, и его интересы будут меняться по мере развития и приобретения новых знаний и навыков, по мере изменения их окружающей среды и по мере того как ученик становится взрослее. Поэтому важно иметь альтернативные способы привлечения интереса обучающихся. Также, у обучающихся всегда есть выбор в отношении предмета, которым они должны заниматься. Все это повышает мотивацию к обучению. Ученикам предоставляется выбор материала, который они должны изучать. Это делает процесс обучения более актуальным, желанным и, следовательно, повышает мотивацию. Таким образом, в педагогическом сопровождении образования важно то, чтобы ученик не отвлекался от задачи и всегда был настроен на успех; это достижимо при условии, если педагог постоянно мотивирует своих учеников, обладая достаточной осведомленностью о жизни каждого из них, всегда обращается к личному опыту учеников, особенно при подаче нового материала.

3) множественность. Здесь речь идет о предоставлении «разнообразных средств для выражения действий и эмоций» («multiple means of action and expression») [150]. Это означает, что педагогическое сопровождение образования детей с ООП всегда должно быть индивидуализировано, т.е. очень важно именно целенаправленное обучение, в котором используются стратегии, наиболее подходящие для отдельно взятого обучающегося, с

учетом его психического, физического и интеллектуального развития. Так, авторы модели UDL выступают за предоставление вариантов языка, математических выражений и символов. В значительной степени это сводится к уточнению словарного запаса, выражений и символов, чтобы убедиться, что ученики хорошо понимают о чем речь. Здесь имеется в виду расшифровка информации [137].

Дж. Кац, руководствуясь принципами гуманизма, коллективизма и социально-эмоционального обучения, подчеркивает разнообразие методов организации образовательного процесса в классе, характеризующихся наличием демократичности и взаимоуважения; таких методов как, например, коллективное решение проблем и повышение ответственности и степени участия учеников в управлении классной деятельностью. Модель UDL Дж. Каца базируется на «Социально-эмоциональном обучении» (Socioemotional learning), автор предлагает методы, изобретенные педагогами-психологами, например: Обратный дизайн (Backward design by Wiggins & McTighe), Таксономии Блума (Bloom's Taxonomy). Стоит отметить, что Обратный дизайн в России, также используется, при этом, наиболее часто встречается в среднеспециальных, специальных высших образовательных учреждениях.

Дж. Кац, совершенно также как и Д.Роуз, выступает за использование средств вовлечения, подачи информации, повышения мотивации и др. Дж. Кац рекомендует использовать Обратный дизайн («Backward design by Wiggins & McTighe») при разработке учебных планов и организации учебных программ. Программы формируются в тематические блоки, которые затем упорядочиваются в соответствии с логической структурой (например, концептуально или, возможно, сезонно). Дж. Кац выступает за использование «Таксономии Блума» («Bloom's Taxonomy») при создании вопросов для того, чтобы «позволить ученикам довести свое обучение до наилучшего уровня» [126].

Используя таксономию Блума (Bloom's Taxonomy), педагог, основываясь на разделении образовательной деятельности на когнитивную, аффективную и психомоторную области, имеет более четкое представление чему именно стоит обучать. В России ученые, взяв эту идею из зарубежной практики, считают ее эффективной. Так, М.С. Мартынец пишет, что «использование таксономии Блума позволяет педагогу /.../ конкретизировать уровень образовательного результата, на который он выводит обучающихся нормы, /.../ определить максимальный уровень образовательного результата» [56, С.134].

Дж. Кац подчеркивает важность «Систем и структур, поддерживающих образовательный процесс» («Systems and structures that support the process»), – эта идея предполагает изучение и изменение общей картины того, как педагоги воспитывают детей. Дж. Кацем признается важность изучения и изменения структур и политики школьных систем, которые могут привести к изоляции некоторых детей. Согласно модели UDL Дж. Каца создание инклюзивных сообществ требует изменений в образовательной политике, бюджете, действительно, серьезной переработки всей системы.

Отметим, что в модели UDL Дж. Каца наблюдается непреднамеренный уход в область психологических наук. Идею Дж. Каца «Системы и структуры, поддерживающие процесс» (Systems and structures that support the process) можно определить как организационный компонент с менеджерскими тенденциями, что, впрочем, является характерным для зарубежной практики. Таким образом, это является отдалением от педагогической науки в область экономики и права.

Модель UDL применяется не только к детям с ООП, но и ко всем обучающимся, обеспечивая равные возможности для тех, кто преуспевает в определенных областях знаний, а также для тех, кому есть еще куда стремиться в этих же областях. В основе этой модели лежит процесс, включающий поощрение личностных качеств, эффективное общение и предоставление различных вариантов для выполнения целевых задач.

Требования к педагогу/ специалисту. В соответствии принципами множественности и вариативности Мейер преподавателям рекомендуется предоставить ряд управленческих функций, таких как сотрудничество с учениками в процессе работы по постановке целей, планированию и разработке учебных и целевых стратегий. Учитель должен также помогать ученикам развивать способность к контролированию своего собственного прогресса. Мейер и др. предлагают предусмотреть следующие варианты коммуникации: использование нескольких способов коммуникации, включая визуальную, письменную и вербальную, но не ограничиваясь ими. Разные люди получают и передают информацию по-разному. Также, предполагается использование различных вспомогательных коммуникативных инструментов, включая различные технические устройства, такие как, например, слуховые аппараты для глухих, планшеты и др. [137].

Использование технических средств развивает в ребенке уверенность в себе, креативность, умение решать проблемы (например, в компьютерной игре), независимость.

Технические средства особенно необходимы для детей, у которых имеются нарушения зрения и слуха, задержка речи. Технологические мероприятия позволяют ребенку с особыми потребностями чувствовать себя полноценным.

В Интернете есть множество игр и приложений, которые помогут ребенку с ООП лучше узнать мир вокруг него.

Кроме умения преподавателей оперировать множеством вариантов средств, важным является стремление педагога продвигать инклюзивные образовательные практики, искать свежие идеи, открытые для обсуждения и критики в плюралистическом демократическом контексте. Педагог, работающий в инклюзивной среде должен обладать такими качествами, как критическая саморефлексия, открытость для критики с других точек зрения в рамках плюралистической демократии, на основе принципов равенства людей, достоинства и уважения.

Возрастная группа детей (Модель UDL): дети дошкольного, младшего школьного возраста и среднего школьного возраста.

Нозология групп (Модель UDL): глухие; слабослышащие, позднооглохшие; слепые; слабовидящие; с нарушениями опорно-двигательного аппарата; с задержкой психического развития; с нарушением интеллекта, умственной отсталостью; с расстройствами аутистического спектра; дети относящиеся к категории “другие”.

Рассмотрим теоретическую модель образования детей с ООП, разработанную Л. Флорианом и Дж. Спраттом [111]. Название модели: «Инклюзивный педагогический подход в рамках действий» («The Inclusive Pedagogical Approach in Action Framework») (ИПАА).

Авторы данной модели образования детей с ООП акцентируют внимание на следующих принципах:

Принцип гуманистического позитивизма. Различие рассматривается как существенный аспект человеческого развития в любой концептуализации обучения. Поэтому специалисты должны отвергать детерминистские взгляды на идею о том, что присутствие одних детей будет препятствовать прогрессу других. Различие является частью человеческого бытия, необходимо верить в то, что при надлежащих условиях все дети могут достичь прогресса в развитии.

Принцип взаимосоотрудничества. Согласно мнению Л. Флориана и Дж. Спратта качественное образование детей с ООП не может осуществляться изолированно, а требует совместной работы всего школьного сообщества (и школьной системы). Важно, чтобы все участники образовательного процесса работали совместно друг с другом, при этом вклад каждого является вкладом в общее накопление знаний [111].

Л. Флориан и Дж. Спратт ставят цель – «помочь всем обучающимся реализовать свой потенциал», «вырастить социально-адаптированных представителей современного общества» [111].

Задача ИРАА состоит в том, чтобы содействовать всестороннему участию всех учеников в жизни класса путем расширения того, что обычно рассматривается как сфера жизнедеятельности общеобразовательной школы. Индивидуальные различия признаются, но такие различия могут и должны учитываться в контексте повседневного обучения и воспитания [109].

При работе с детьми с ООП активно используются вспомогательные технологии, репетиторство, совместное обучение, а также используются метакогнитивные стратегии [109] для достижения максимально положительного результата обучения. Кроме того, акцентируется использование культурно-значимых средств.

Содержание включают в себя практику, которая помогает всем обучающимся реализовать свой потенциал. Согласно модели ИРАА Л. Флориана и Дж. Спратта корректировки и адаптации созданы специально таким образом, чтобы предоставить всем отдельным учащимся возможность участвовать в многовариантном и мотивированном обучении.

Дифференцированный личностно-ориентированный подход – совокупность личностных интересов, мотивов к обучению, совокупность особых образовательных потребностей. Присутствует упор на формирующую оценку для создания программы, подходящей для отдельных лиц в группах, в которых они учатся.

Присутствует операционно-деятельностный компонент – включает в себя целенаправленное обучение, взаимодействие педагогов и других сотрудников образовательных и общественных организаций, родителей, сотрудничество сверстников.

Присутствует студенто-центрированный компонент. Согласно студенто-центрированному подходу у каждого человека имеется «врожденная склонность к росту и самореализации» [149], так, оказавшись в условиях фасилитирующих взаимоотношений, ребенок с ООП может научиться использовать эти ресурсы. Авторы ИРАА ставят цель «помочь всем

обучающимся реализовать свой потенциал» и считают, что при надлежащих условиях все дети могут достичь прогресса в развитии.

Среди методов, методик и технологий, используемых в образовательном процессе используются, такие как упрощение инструкций; использование методики «Chunking» («Chunking» - это термин, обозначающий процесс сбора отдельных фрагментов информации (фрагментов) и их группировки в более крупные единицы. Группируя каждую часть в большое целое, возможно увеличить объем информации, которую ребенок может запомнить); использование раздаточного материала; использование визуальных и слуховых учебных форматов; установление процедур; организация времени и пространства; технологии разноуровневого обучения; здоровьесберегающие технологии; похвала, создание ситуации успеха; предложение ученикам выбора учебных задач и компаньонов для выполнения задания; использование «мультисенсорной методики»; использование «музыкальных ритуалов»; использование методики Social Stories\ Comic Strip Conversations. Social Stories создал Кэрол Грей в 1991 году. Они представляют собой краткие описания конкретной ситуации, события или действия, которые включают конкретную информацию о том, чего следует ожидать в этой ситуации и почему. Social Stories могут быть использованы: для развития навыков самообслуживания (чистить зубы, мыть руки или одеваться), социальных навыков (делиться, просить помощи, говорить спасибо, прерывать) и академических способностей; для того чтобы помочь кому-то понять, как другие могут вести себя или реагировать в конкретной ситуации; помочь другим понять точку зрения аутичного человека и почему он может реагировать или вести себя определенным образом; помочь ребенку с ООП справиться с изменениями в рутинных или тревожных ситуациях (отсутствие учителя, переезд, гроза); как поведенческая стратегия (например, что делать, когда злишься, или как справляться с навязчивыми идеями).

Требования к педагогу/ специалисту. Согласно М. Эйнсоу в

осуществлении целей и задач ПСО детей с ООП педагог должен соблюдать ряд требований. Более десяти лет назад М. Эйнсоу [87] сформулировал следующие требования для учителей, чтобы они стали более инклюзивными в своей педагогике: «Учителя должны: 1) позитивно относиться к разнообразию обучающихся; 2) быть умелыми при планировании своих уроков таким образом, чтобы они учитывали разнообразие ученика во всех его смыслах; 3) уметь экспериментировать и изобретать новые способы работы; 4) уметь анализировать и размышлять над своей собственной практикой и побуждать себя к творческому мышлению; 5) работать в команде [87]. Эти требования актуальны и в настоящее время. Кроме того, инклюзивный педагог должен понимать, что у большинства детей с ОВЗ имеются определенные сложности в обучении. Эти сложности, как правило, не являются изолированными; скорее, они проявляются в разной степени у разных обучающихся с ООП. Приведем ряд наиболее типичных трудностей; ребенок с ООП обычно имеет: плохую слуховую память (как краткосрочную, так и долгосрочную); низкий уровень толерантности и высокий уровень фрустрации (легко отвлекается; тяжело переносит пребывание на занятии в течение длительного периода времени; легко запутывается; не может контролировать эмоции; не обладает гибкостью мысли; трудно убедить в обратном); низкую самооценку, неуверен в себе, пассивен на занятии, боится ошибиться.

Учителя должны постоянно искать новые и творческие способы работы с детьми с ООП, интересоваться новыми средствами, материалами для творчества (как минимум, интересоваться современными канцеляскими и игровыми материалами и предметами, доступными в их городе или в соседних городах) Например, всего 15 лет назад многие не знали, что такое Кинетический песок, Шерстяная акварель или Раскраска пластилином и т.д.

«Инклюзивному педагогу» [114] рекомендуется учитывать в своей работе ряд сложностей, с которыми он может столкнуться в своей работе, а также обязательно учитывать индивидуальные возможности физического

здоровья и индивидуальные стили обучения своих учеников. Знание того, как дети учатся может помочь выбрать подходы, которые будут наиболее эффективными. Конкретные стратегии для детей с ООП:

- материал надо излагать преимущественно в устной форме;
- постоянно акцентировать внимание ребенка с ООП на прогресс. Ребенку необходимо знать, насколько хорошо он продвигается к индивидуальной цели;
- необходима незамедлительная ответная реакция, а иными словами обратная связь. Ребенок должен осознать связь между тем, чему его учили, и тем, чему он научился.
- в обучении использовать конкретные предметы и актуальные события, которые дети могут потрогать, услышать, понюхать и т. Рекомендуется использование мультисенсорной методики, поскольку дети с ООП обычно испытывают трудности в изучении абстрактных терминов и понятий.
- дети с ООП нуждаются в конкретной похвале, т.е. недостаточно просто сказать: “Ты хорошо поработал” или “ты молодец”, обязательно необходимо высказать конкретные комментарии, которые напрямую связывают деятельность ученика с похвалой; например, “мне особенно понравилась то, как ты подобрал цвета брусочков для своего домика на уроке труда”.

Таким образом, в основе требований к педагогу (специалисту), работающему в системе инклюзивного образования, заключается идея того, что учителя должны верить в свои силы и способности обучать всех. Дилеммы, с которыми приходится сталкиваться, рассматриваются скорее как дилеммы целостного образовательного процесса, чем как отдельная проблема отдельного ученика. Проблема заключается не в том, что ученик не может сделать, а в том, чему учитель не может научить.

В школах Великобритании выделяют четыре принципа: 1) Различие между обучающимися рассматривается как ресурс для определения наиболее подходящих способов взаимодействия; учитываются социальные и эмоциональные аспекты личности. 2) Позитивно-центрированный подход к

управлению образовательным процессом (практическая направленность образовательной деятельности); составление гибкой актуальной образовательной программы; создание физической (помещение, предметы быта) и социальной (эмоционально-практическое взаимодействие с окружающими) среды в гетерогенном классе. 3) Сотрудничество и командная работа являются важными факторами для всех специалистов, работающих в сфере инклюзивного образования; участие всех, в том числе, и обучение со сверстниками. Совместное формирование знаний у обучающихся с ООП поддерживается педагогами через налаживание контактов и диалог. Процесс выполнения данной задачи облегчается за счет организации педагогами участия социума в жизни ребенка с ООП, в том числе, тщательного планирования процесса общения всем вместе, вместе со взрослыми и со здоровыми сверстниками. Эффективное привлечение сверстников предвосхищает осмысленное развитие социальных навыков. 4) Непрерывное личностное профессиональное развитие педагога. Педагогическому сообществу необходимо искать новые средства и методы для преодоления барьеров, препятствующих инклюзии, изучать современные технологии и постоянно актуализировать обновлять свои педагогические навыки, умения работать с новыми средствами и материалами (в том числе и техническими)

Выводы к параграфу 1.3

Сравнительный анализ по исследуемой проблематике в России и Великобритании

Подходы

В России педагогическое сопровождение образования детей с ООП [48] осуществляется на основе личностно-ориентированного деятельностного – а также культурно-исторического, в рамках деятельностного – подходов, а в Великобритании наиболее популярное применение находят студенто-центрированный и позитивно-центрированный подходы.

Принципы

В России и в Великобритании общие принципы: природосообразность, непрерывность и интегративность, целостный подхода к образовательному процессу. Данные принципы имеют общее начало – принцип гуманизма. Принципы ПСО детей с ООП[48] в контексте современных актуализированных теоретических подходов – см. Приложение №5

Цель, задачи, результат

Следует отметить, что постановка целей и задач ПСО детей с ООП[48] идентична в обеих исследуемых нами странах.

Однако, для достижения актуализированной цели ПСО детей в школах Великобритании используется иная методика – методика SocialStories\ComicStripConversations. Естественно, и в нашей стране распространено применение визуальных материалов, цветных, картинок и т.п., но большинство из них имеет дисциплинарное содержание, в то время как Social Stories\ Comic Strip Conversations (Социальные сюжеты в комиксах) подразумевает отработку наиболее типичных ситуаций из жизни: покупка продуктов и одежды; оплата проезда; общение со сверстниками; общение со взрослыми; поведение в общественных местах и т.п. Подчеркивая понятие «актуальность», отметим, что именно подготовка к жизни является наиболее важной задачей ПСО детей с ООП [48].

Методы, средства, формы

В России и в Великобритании самый популярный метод в работе с детьми с ООП, особенно с детьми, имеющими особенности в интеллектуальном развитии, – это упрощение инструкций (предоставление четкого, краткого пошагового письменного, изобразительного и устного руководства), использование раздаточного материала, использование визуальных (презентации, структурированный текст, диаграммы, блок-схемы (акцент делается на графических представлениях) и слуховых учебных форматов; а также установление процедур поведения в классе; организация времени и пространства; технологии разноуровневого обучения.

Существуют схожие методики, повышающие мотивацию: поощрение, похвала, создание ситуации успеха; предложение ученикам выбора учебных задач и компаньонов.

Дифференцированное личностно-ориентированное обучение является общей чертой. Отечественные и зарубежные [28], [14], [55], [111], [112], [126], [150] ученые сходятся во мнении, что для успешной реализации целей ПСО необходимы мотивированность обучающихся, учет их мнений, интересов.

В России и в Великобритании применяются одни и те же формы: массовые; групповые; индивидуальные; урок в России и занятие в Великобритании.

На сегодняшний день отечественными педагогами уже используются методы, взятые у зарубежных коллег: например, *totaltask* (метод упрощения инструкций), метод проектов или обучение через сверстников. Однако, есть и такие методики, которые не являются типичными для нашей страны: это «*Chunking*» («вырезать куски»); «*Comic Social Stories*» («Социальные сюжеты в комиксах»), «*Comic Strip Conversations*» («Социальное общение в комиксах»), «мультисенсорная методика», «музыкальные ритуалы».

В школах Великобритании в отличие от отечественных школ, характерным признаком является постоянное и повсеместное использование «музыкальных ритуалов» (не только на уроках музыки!), например, приветственная песенка в начале занятия, для того чтобы настроить детей на рабочий лад; финальная песенка в конце занятия; песенка про цифры, чтобы лучше запомнить счет и т.д. Учеными Бруннельского университета в Лондоне (Brunel University, London) [158] доказано, что музыка на уроках в школе, особенно в начальных классах, выравнивает эмоциональный фон, положительно влияет на производительность труда, например, на уроках по письму дети пишут аккуратнее и быстрее, на уроках физической культуры развивается чувство ритма и т.п.

Польза музыки для детей с особыми потребностями хорошо известна. Благодаря методике музыкальных ритуалов и использования музыки, в целом, у обучающихся улучшается настроение, формируются навыки терпимости, коммуникативные навыки, соблюдения очередности в бытовых ситуациях, а также внимание и концентрации на уроках.

Британскими учителями разработаны специальные образовательные песни-речевки. Эти песни можно использовать для поощрения хорошего поведения, поддержания активности, поощрения правильных ответов, танцевальной терапии, языка жестов, распознавания эмоций, а также для обучения социальным навыкам; для помощи при переходах на занятия от одного этапа к другому или при переходах от одной процедуры к другой, например: Время завтрака, Время помыть ручки, Всем машите привет, До свидания, мои друзья, Добро пожаловать, Доброе утро, Привет, привет, Время петь привет, Время прощаться. Есть песни для развития речи и языковых навыков, например, Музыка в моих устах.

Большую часть песен-речевок для музыкальных ритуалов представляют песни для обучения социальным (коммуникативным) навыкам: Глаза в глаза, Можно мне тоже поиграть, Я не жадный – поделюсь, Как ты себя чувствуешь?, Я говорю привет, Давай пожмем друг другу руки и

поздороваемся, Посмотри им в глаза, Мистер Колибри (Сосредоточенное слушание), Подними руку, Самоконтроль, По очереди, Спасибо; а также педагогами придуманы песенки, формирующие и укрепляющие знания по Рутинным процедурами повседневного быта: Купание, Надо чистить зубки, Мойте ручки чаще, Нужно одеваться самому, На прогулку я одет по-погоде, Пора спать, Посуда любит чистоту, Не разбей вазочку, Позаботься о своем животном.

В Великобритании в работе с детьми с интеллектуальными особенностями в развитии, кроме уже используемого в России Totaltask, используется метод адаптации инструкций и упрощения материала «Chunking». Ученый Крис Уайлд призывает обратить внимание учеников на «абсолютно важных» концепциях. Необходимо уменьшить количество новых понятий, и сосредоточится сначала на самых основных понятиях, прежде чем переходить к более сложным понятиям. Необходимо обязательно убедиться, что ученики понимают одну концепцию, прежде чем вводить вторую. Таким образом, руководствуясь принципом “лучше меньше, да лучше” рекомендовано составлять и преподносить адаптированную образовательную программу для детей с ООП таким образом, – как это делается в инклюзивных школах Соединенного Королевства – чтобы основной акцент делался не на количестве усвояемого материала, а на его качестве и актуальности. Данное действие может осуществляться путем применения методики «Chunking».

Требования к педагогу

Анализ научных работ отечественных и зарубежных ученых позволяет сделать вывод о том, что в России и в Великобритании требования идентичны, а также обобщить требования к педагогу, работающему с детьми с ООП следующим образом:

Педагог должен владеть основами психологии. В процессе ПСО ребенка с ООП[48] педагогу необходимо строить свою деятельность, учитывая физиологические, возрастные, половые особенности ребенка с

ООП. Педагог должен использовать индивидуальный подход, который имеет большое значение при оценивании достижений детей с ООП, поскольку в силу гетерогенности и неоднородности нозологии дети имеют разные образовательные возможности и способности.

Педагог должен иметь позитивный настрой и верить в возможности своих подопечных. В процессе ПСО ребенка с ООП[48], педагог должен проводить постоянный поиск возможностей ребенка с ООП и ориентироваться именно на эти возможности.

Педагог должен обладать представлением о морали и нравственности и, естественно, придерживаться этих правил. В процессе ПСО ребенка с ООП педагогу необходимо, руководствуясь высоконравственными общечеловеческими ценностями, преподносить материал об обычаях или традициях, таким образом, чтобы у обучающихся сформировалась объективная точка зрения. Также, педагогу, ориентируясь на духовно-нравственные гуманистические ценности, необходимо стремиться формировать положительные качества личности ребенка с ООП, появлению эмоциональных переживаний, желанию детей совершать высоконравственные поступки, такие как бескорыстная помощь своим одноклассникам, доброе отношение к окружающему миру, равнодушие и сопричастность к несчастью малознакомых людей и т.д.

Педагог должен всегда сотрудничать с другими специалистами и родителями. В процессе ПСО ребенка с ООП [48] принципиален и первичен мониторинг и оценка образовательных возможностей ребенка с ООП. Построение образовательного маршрута, а, следовательно, построение ПСО ребенка с ООП[48] должно осуществляться только на основе анализа, проведенного рядом специалистов.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

1. Работы отечественных и зарубежных ученых (Т.Н. Сапожникова, Л.П. Лазарева, Н.О. Яковлева, Е. С. Паршина, Е.А. Чекунова, А.Д. Вильшанская, Т.В. Фуряева, И.А. Яценко, М.И. Губанова, Е.В. Бондаревская, Р. Мэй, Р.Ф. Снайдер, А.Тейт, Л. Флориан, Д. Бейли, Д. Керкап, Л.Тейлор, М. Мур, Г. Керсли, Б. Вавлз, А. Майер, Д. Роуз, Д. Гордон, Д.Э. Суса, К.Э. Томлинсон и др.) позволили автору данного диссертационного исследования дать следующие определения:

Дети с особыми образовательными потребностями – это дети, нуждающиеся в создании особых психолого-педагогических условий в образовательном процессе, обусловленные их способностями, состоянием физического и/или психического здоровья; культурными особенностями воспитания и развития.

Педагогическое сопровождение образования детей с особыми образовательными потребностями – целенаправленная профессиональная деятельность специалистов, ориентированная на выявление уровня актуального развития и зоны ближайшего развития, а также особых образовательных потребностей каждого ребенка; на фасилитацию и создание «ситуации успеха», на достижение обучающимися личностных результатов; осуществление мониторинга личностного развития каждого ребенка.

2. На основе анализа источников – нормативно-правовой базы, официальных отчетов зарубежных проектов по организации инклюзивного образования, теоретической и прикладной педагогической литературы, методических рекомендаций для работников сферы образования (а также рекомендаций для родителей детей с ООП), информации, полученной с официальных сайтов школ, а также из различных ресурсных организаций (центров) по инклюзивному образованию – можно сделать вывод о том, что и

в Великобритании, и в России поддерживается идея гибкости и вариативности педагогических технологий, методов и подходов к организации ПСО детей с ОВЗ.

В России на основании Федерального закона от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» важной составляющей в процессе определения образовательного маршрута является работа с родителями. Для того, чтобы составить индивидуальную программу образования и в дальнейшем вносить в нее грамотные корректировки, необходимо плотное взаимодействие специалистов с родителями ребенка с ООП. Таким образом, важная часть ПСО детей с ООП – это тесный и постоянный контакт с родителями детей с ООП.

В Великобритании существует Закон о детях и семьях 2014 (Children and Families Act 2014), в котором учитывается дисбаланс власти, и при разногласии между тем, чего хотят родители и что хочет ребенок, что он чувствует. В случае разногласий – Закон будет всегда на стороне ребенка.

Взаимодействие педагога с целью организации образовательного процесса с мед.работниками, представителями сотрудников соц.службы происходит в обеих странах, но в России данный вид взаимодействия происходит чаще всего в устной форме на основе доверия и взаимопомощи или же прописан в разрозненных документах, например, психолого-медицинское заключение или журнал учета консультаций и т.п. В Великобритании поставлена цель – закрепить данный вид сотрудничества одним унифицированным документом – индивидуальным планом Education, Health and Care plan (План по Образованию, Здравоохранению и Уходу). Проводится комплексная работа по заполнению плана соответствующим органом: раздел Education – образовательным, Health – медицинским, Care – соответствующей местной социальной службой.

В России существуют Локальные нормативные акты, регламентирующие получение образования и сопровождение обучающихся с ООП. Пример: см. Приложение №6. В Великобритании подобные

нормативные акты, регламентирующие получение образования и сопровождение обучающихся с ООП, объединены в единый документ, который называется «Местный устав»(Local Offer).

Еще одной отличительной особенностью в нормативно-правовой базе Великобритании является отдельный подробно разработанный документ, описывающий права, обязанности и функции координатора по специальным образовательным потребностям (координатора инклюзивного образования) «SEN-CO».

В России и в Великобритании в законодательных актах, касающихся образования детей с ООП, заложены идентичные идеи, которые развиваются из года в год, а именно: 1) Право каждого на образование. Эта идея осуществляется в России: органами местного самоуправления, органами государственной власти субъектов Российской Федерации; в Великобритании: также местными органами власти (Local Authority); 2) Идея борьбы с дискриминацией детей с ОВЗ при получении ими качественного образования; 3) Идея адаптации окружающего пространства, создания условий для оказания детям с ОВЗ всевозможной – правовой, социальной, медицинской, психологической – помощи, результатом которой становится социальная адаптация детей с ОВЗ, приобретение ими – посильных в соответствии с состоянием здоровья – навыков, знаний и умений.

Общими чертами для обеих стран по исследуемой нами проблематике являются: 1) составление индивидуализированной программы обучения ребенка с ООП в России и участие педагогов, психологов и медицинских работников и составление ЕНС-плана ребенка с ООП в Великобритании; 2) учет мнения родителей в составлении образовательной коррекционно-развивающей программы в России и ЕНС-плана в Великобритании; 3) изменение распорядка дня; 4) обязательный мониторинг; 5) коррекционно-развивающие мероприятия.

С выходом в свет нормативно-правовых актов, касающихся образования детей с ОВЗ, дети с ООП и их семьи получили законодательно закрепленную возможность получать образование вместе со всеми для того чтобы подготовленными к жизни войти в социум. Осуществление идеи инклюзивного образования должно привести к улучшению условий для детей, которые ранее были лишены доступа к обучению в общеобразовательной школе и не могли получать социальный опыт. В свою очередь, согласно документам социум обязан сделать все возможное для создания адаптивной среды. Образовательными учреждениями создаются программы обучения и коррекции развития детей с ООП. Эти обязательства закреплены рядом документов. Кроме того, ведется строгий контроль над исполнением обязательств. Педагогами ведется поиск всевозможных путей решения задач по реализации образования детей с ООП для создания вариативных возможностей получения образования детьми с ООП. Благодаря появлению нормативно-правовых актов, приказов, распоряжений в России с 2016 года увеличивается число курсов повышения квалификации, темы многих семинаров и конференций посвящены инклюзивному образовательному процессу и инклюзии в обществе в целом; появляется ряд специализированных конкурсов всероссийского уровня на самого лучшего педагога в инклюзивной школе, лучшего по профессии, лучшую инклюзивную школу, лучшего руководителя инклюзивной школы, лучшую методическую разработку для урока в инклюзивном классе и т.п.; проводится контроль качества по организации инклюзивного образования в общеобразовательных учреждениях общего типа, ведется мониторинг по соблюдению прав детей с ООП и пр.

3. Педагогическое сопровождение образования детей с ООП имеет своей **целью** социализацию ребенка с ООП, педагог должен помочь ребенку с ООП социализироваться в инклюзивном обществе. Для достижения этой цели необходимо придерживаться той образовательной траектории, в которую включены методы развития навыков социально-бытовой

ориентации (например, для обучающихся с ДЦП), методы по генерализации навыков (например, для обучающихся с расстройствами аутистического спектра) и обеспечения возможности их использования в повседневной жизни. Для осуществления основной цели ПСО ребенка с ООП (социализация ребенка с ООП) решается ряд задач, таких как помощь в разработке личной образовательной программы для ребенка с ООП, что подразумевает кропотливую объемную работу вместе с группой специалистов для составления индивидуального плана посещения уроков (дополнительные коррекционные занятия, определение временного интервала, технологии разноуровневого обучения и т.п.) В целом, педагог должен создать условия для формирования у ребенка с ООП чувства уверенности и защищенности, для его самореализации и успешной социализации.

Трудовые действия педагога, работающего с детьми с ООП в России и в Великобритании идентичны, это:

а) Педагог участвует в подготовительном этапе ПСО, в течение которого происходит знакомство с родителями ребенка с ООП, а также знакомство самого ребенка с образовательной организацией, в которой он будет учиться. Это происходит обязательно до начала учебного года. Этот этап крайне важен, как и для ребенка, так и для всего коллектива образовательной организации, т.к. помимо психологической адаптации ребенка к новому окружению (в широком смысле), у самого “окружения” появляется возможность привыкнуть к ребенку с ООП, а также собрать предварительную информацию о его особых образовательных потребностях;

б) Педагог сотрудничает с тьютором/ с сопровождающим лицом. С самого начала обучения в обязательном порядке закрепляется тьютор на период адаптации, которым считаются первые несколько недель обучения. В этот период педагогическое сопровождение образования заключается в оказании помощи при проведении обследования ребенка с ООП. В основном, данная помощь заключается в оценке особых образовательных потребностей ребенка, а также оценке уровня его развития. Естественно, данный вид

деятельности происходит в контексте совместной работы со специалистами: педиатрами, психологами и другими специалистами (в зависимости от вида заболевания);

в) Педагог участвует в проведении психолого-медико-педагогического консилиума для определения и разработки наиболее подходящего направления коррекционно-развивающей работы;

г) Педагог участвует в разработке адаптированной программы для ребенка с ООП, которая разрабатывается и утверждается специалистами совместно.

д) Педагог сотрудничает с родителями. После того, как составлен план предстоящей работы, педагог знакомит родителей с образовательной программой, предназначенной для их ребенка. При этом программа может быть скорректирована по желанию родителей;

е) Педагог сопровождает образование ребенка с ООП на протяжении всего образовательного процесса, т.е. в обязательном порядке проводить мониторинг динамики развития ребенка с ООП и вносить определенные коррективы. Когда мы говорим “сопровождать образование ребенка”, то здесь речь идет о сопровождении не только в рамках класса, школы, но и также в пространстве, выходящем за пределы образовательного учреждения. Это может осуществляться путем поддержания постоянного контакта с родителями, если речь идет о воспитании дома, или же сотрудничества с коллегами, работающими в области дополнительного образования.

В Великобритании важно следующее [145]:

1. Оценка разнообразия обучающихся – различие между обучающимися рассматривается как ресурс и инструмент оценки, актив для образования; определение наиболее подходящих способов выстраивания собственного реагирования на многообразие в различных ситуациях; при оценивании образовательного прогрессе учеников с ООП, в первую очередь, учитывать – кроме академического обучения – социальные и эмоциональные аспекты.

2. Поддержка всех обучающихся – учителя возлагают большие надежды на способности всех обучающихся [145] учитель оказывает ключевое влияние на самооценку учеников с ООП и, как следствие, на их самооценку собственного потенциала обучения [145]; содействие академическому, практическому, социальному и эмоциональному обучению всех обучающихся; использование разнообразных методов и средств обучения в гетерогенных классах (позитивноцентрированный подход к управлению образовательным процессом в гетерогенном классе; управление физической (помещение, предметы быта) и социальной (эмоционально-практическое взаимодействие с окружающими) средой; способы выявления и последующего устранения различных барьеров, препятствующих развитию детей с ООП; дифференциация содержания учебной программы);
3. Работа с другими – сотрудничество и командная работа являются важными факторами для всех специалистов, работающих в сфере инклюзивного образования; содействие совместному обучению, когда ученики помогают друг другу: в том числе, эффективным считается применение методики «обучение со сверстниками»;
4. Непрерывное личностное профессиональное развитие – учителя берут на себя ответственность за свое собственное профессиональное развитие на протяжении всей жизни.

Несмотря на значимость организационной составляющей, важная роль отводится постоянному совершенствованию и модернизации методологических основ, содержания деятельности, педагогических технологий ПСО детей с ООП в школьной практике, которые мы рассмотрим в следующей главе.

Глава II. Опыт организации педагогического сопровождения образования детей с особыми образовательными потребностями в начальной школе России и Великобритании

2.1. Опыт педагогического сопровождения образования детей с особыми образовательными потребностями в школах России

Изучение и обобщение педагогического опыта начальных школ в городах Александров, Белгород, Воркута, Выборг, Емва, Излучинск, Ирбит Канск, Киров, Кострома, Красноярск, Москва, Нижний Новгород, Новоуральск, Пермь, Ростов-на-Дону, Рязань, Санкт-Петербург, Смоленск, Сургут, Тверь, Челябинск и др. (полный список школ с соответствующими географическими субъектами см. в Приложении №2) позволяет выявить общее и особенное в организации педагогического сопровождения образования детей с ООП.

Л. М. Беткер, Е.А. Бородина, Е.А. Катан, О.В. Сальдаева и др. [7] утверждают, что за долгие годы работы с детьми с ООП накопился бесценный опыт. В связи с этим в последнее время наблюдается тенденция к созданию ресурсных центров. Эти ресурсные центры работают на основе опыта школ специализированных. Были созданы ресурсные учебно-методические центры по обучению инвалидов и лиц с ООП в городе Воронеж, ресурсный центры поддержки инклюзивного образования в городе Челябинск, ресурсные центры в Самаре, Архангельске и других городах. Они взяли на себя функцию по обеспечению необходимым информационным, методическим и материалом.

Основные направления работы ресурсного центра – это оказание помощи детям с ООП и родителям, воспитывающим детей с ООП, а также сотрудникам инклюзивных образовательных организаций. Основная цель –

сделать так, чтобы педагоги чувствовали себя подготовленными к работе в гетерогенном классе, а ученики чувствовали себя спокойно и комфортно. Сайты ресурсных центров содержат целые коллекции презентаций, органайзеров, шаблонов и других полезных материалов. Эти материалы смогут помочь педагогу наилучшим образом кооперироваться с родителями, с сопровождающими ребенка с ООП, помочь самим ученикам признать различия друг друга, понять, что различия – это и есть норма. Благодаря этим ресурсам ученики смогут почувствовать себя более вовлеченными в образовательный процесс, их будут принимать их сверстники, а сами педагоги смогут быстрее получать поддержку со стороны других сотрудников.

Кроме ресурсных центров, существуют другие организации, которые сотрудничают с начальной школой и помогают организовать педагогическое сопровождение образования детей с ООП: Региональная общественная организация инвалидов «Перспектива» [24], «Образование без границ» [69], и др. Е.Г. Лындю, С.В. Потапчук, Н.В. Скрипкина [53, С.47], С.А. Полянский [65, С.48] отмечают, что детям с ООП предоставляются следующие услуги: помощь коррекционно-развивающая, помощь компенсирующая; психолого-педагогическое консультирование обучающихся, их родителей (законных представителей) и педагогических работников.

Рассмотрим, как конкретный ресурсный центр сотрудничает с начальной школой с целью помочь в организации педагогического сопровождения образования детей с ООП на примере школы № 4 г. Ханты-Мансийска. Эта школа сотрудничает с сетевым компетентностным центром инклюзивного образования «Инклюверсариум» [7]. Об этом мы узнали из материалов конференции от автора Л.М.Беткер [7].

Л.М. Беткер считает, что особое значение имеет работа с родителями [7, С.62] Автор подчеркивает важность доступного размещения информации о технологиях «использования специального оборудования в работе с детьми с ОВЗ» [7].

Следовательно, в процессе ПСО детей с ООП первоочередным условием является командная работа, т.е. сотрудничество педагога с родителями детей с ООП, а также плодотворное сотрудничество педагога с другими специалистами. Это означает, что в процессе взаимодействия педагога со специалистами, педагог должен научиться работать со специальным оборудованием, установленным в учебных кабинетах, самостоятельно. Л.М. Беткер пишет, что специально для этого созданы курсы по повышению квалификации или, выражаясь терминологией автора, «стажировочные модули» [7, С.63].

Постоянное взаимодействие с командой специалистов является обязательным условием для того, чтобы осуществлять педагогическое сопровождение образования детей с ООП. Например, в городе Рязани в школах № 60 и №62 в 2019 году с четырьмя аутичными детьми работают шесть человек. По словам директора МБОУ «Школа № 60 имени Героя Российской Федерации Д.О. Миронова» В.В. Андреева говорит, что в таких классах постарались предусмотреть все, что необходимо. Работу начали в июне, но гораздо важнее, что успели найти и подготовить педагогов, психологов, дефектологов, разработали специальную программу обучения.

Существует мнение [3],[1], что в отечественной школьной практике часто встречаются люди без специального образования, студенты педагогических учебных заведений, а также родители детей с ООП. Так, например, в средней школе №63 г. Рязани на помощь учителю в работе с детьми с ООП отведено всего два человека – это психолог и социальный педагог, более того, данная ситуация считается в городе достаточно хорошей, поскольку в нашей стране есть школы, в которых вообще не работает ни одного подобного специалиста. Это характерно для отдаленных регионов, где функции тьютора несут учителя-предметники или классные руководители в качестве общественной нагрузки.

В Москве и Санкт-Петербурге ситуация с количеством должностей, ответственных за организацию ПСО детей с ООП лучше, чем в регионах.

Например, в ГБОУ Школе №2089 г. Москвы (См. Приложение №3) «штат педагогов, сопровождающих инклюзивный процесс и требующий специальной организации взаимодействия: учителя, воспитатели, администраторы, родители, тьюторы» [3]. По данным официального сайта школы, реализовывать педагогическое сопровождение образования детей с ООП учителю помогают семь человек: координатор службы психолого-педагогического сопровождения (педагог-психолог), два социальных педагога, два учителя-логопеда, учитель-дефектолог, и еще один педагог-психолог.

Кроме работы в команде, педагоги, организующие педагогическое сопровождение образования детей с ООП на базе общеобразовательных школ, предлагают общие и особенные методы и средства.

МБУ «Школа № 74 имени Александра Сергеевича Соколова» г. Рязани (См. Приложение №3) осуществляет педагогическое сопровождение образования детей с задержкой психического развития (ЗПР); определяет задачи: развитие индивидуальных способностей психолого-педагогическая реабилитация и социальная адаптация обучающихся, нуждающихся в дополнительной педагогической поддержке и предлагает следующее: это личностно-ориентированный подход к каждому ученику; сотрудничество со специалистами, например, в школу регулярно приглашается педагог-психолог, а также проводятся регулярные консультации с детьми с ООП.

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №140 г. Челябинска» (См. Приложение №3) осуществляет педагогическое сопровождение образования детей с задержкой психического развития (ЗПР), с аутизмом, с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью, с нарушениями вследствие церебрального паралича, слабовидящих детей; и определяет задачи первостепенными из которых становится предоставление особых условий таких как, например, растянутые временные промежутки для подготовки, пролонгация периода сдачи итоговой работы, различные коррекционные мероприятия – все это, естественно, вносится в

индивидуальный образовательный план. Педагог-психолог МБОУ СОШ № 140 г. Челябинска О.В.Емельянова [29] предлагает следующие методы и средства: «использовать четкие указания; поэтапно разъяснять задания; повторять инструкции /.../разработать кодовую систему общения (слова, жесты), /.../ ограничивать до минимума отвлекающие факторы» [29].

МБОУ «Школа №31» г. Рязани (См. Приложение №3) ставит следующие цели и задачи: создание безбарьерной среды для людей с ограниченными возможностями; социализация и образование детей с ОВЗ. В этой школе осуществляется педагогическое сопровождение образования слабослышащих детей. Учителям важно знать основные правила общения со слабослышащими (четкая артикуляция, простые и понятные структуры речи и др.). Естественно, что не все школы в стране являются инклюзивными.

Например, в городе Рязань многие родители до сих пор не принимают инклюзивную политику и обращаются с многочисленными жалобами в администрацию школы, в которой учится их здоровый ребенок вместе с ребенком с ООП. В любом случае, всегда есть зависимость от нозологии ООП. Так, например, рассуждая о глухих и слабослышащих детях, Е.Н. Тимохина, председатель Рязанского регионального отделения общероссийской общественной организации «Всероссийское Общество Глухих» говорит, что в городе Рязани есть школы в которых учатся слабослышащие, но на данный момент это 1-2 человека. Е.Н. Тимохина, а также ее коллега главный специалист Рязанского регионального отделения «Всероссийское общество глухих» Ю.О. Михеенко утверждают следующее: «говоря об инклюзии, мы не имеем в виду обучение в общеобразовательных школах как таковое», по мнению этих специалистов инклюзия для глухих должна распространяться на все сферы жизни, кроме образования. В Специальной коррекционной общеобразовательной школе-интернате №18 г. Рязани существует школьная программа, разработанная специально для глухих и дети успешно ее осваивают. По словам Ю.О. Михеенко, неспециализированные общеобразовательные школы не смогут дать глухому

настолько качественное образование, насколько это может дать коррекционная школа. Кроме того, нюанс: лучшее усваивание материала происходит при условии, что его преподают на русском жестовом языке.

МБОУ "Школа № 56" г. Рязани (См. Приложение №3) осуществляет педагогическое сопровождения образования детей с ООП (при этом специальными средствами в процессе обучения дети-инвалиды и дети с ООП не пользуются. Медицинские заключения позволяют работать им с учебной литературой для обычной общеобразовательной школы) и ставит следующие задачи: проведение индивидуальных коррекционных занятий, оказание психологической помощи согласно плану работы педагога-психолога. В школе оборудована сенсорная комната. Специалисты, работающие с детьми с ОВЗ: педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог, медработники, учителя-предметники (штатным расписанием тьюторы не предусмотрены).

МБОУ "Школа № 75" г. Рязани (См. Приложение №3) осуществляет педагогическое сопровождения образования детей с выраженными интеллектуальными нарушениями, тяжелой двигательной патологией, сложными нарушениями развития. В этой школе основным средством развития ребенка с ООП считается детский коллектив, который является самым мощным ресурсом развития, а совместное обучение детей с разным уровнем возможностей позитивно и эффективно потому, что ребята учатся взаимодействовать друг с другом и получают опыт взаимоотношений.

На сайте школы подробно описана структура специальной индивидуальной программы развития.

МБОУ «Школа №70» г. Рязани (См. Приложение №3) в качестве основной цели выделяет создание условий для получения образования. Большинство детей с ООП в школе – это дети с ЗПР. Для обеспечения педагогического сопровождения детей с ООП в школе проводится просветительская работа, приглашается педагог-психолог. О.В. Курьерова [43] учитель начальных классов МБОУ «Школа №70» г. Рязани считает, что

эффективным приемом является использование сигнальных кругов. В работе учитель опирается на: «индивидуальный подход к каждому ученику. /.../ Проявление педагогического такта. Постоянное поощрение за малейшие успехи» [43]. О.В. Курьерова полагает, что в работе с детьми с ЗПР очень важно: показывать все наглядно, поскольку зрительная память у них самая продуктивная. Учитель считает эффективным: использование анализаторов (слухового, зрительного, тактильного, речевого); применение игровых методик, а игру предлагает рассматривать как ведущую деятельность ребенка с ЗПР.

Игровая методика широко распространена в школах, которые реализуют педагогическое сопровождение образования детей с ООП.

Учителя школы № 24 г. Астрахани Л.Н. Давыдова и М.А. Колокольцева посчитали возможным использовать систему оригинальных игр В. М. Холмогоровой, М. И. Смирновой [76] для детей дошкольного возраста в 1-2-х классах общеобразовательной школы № 24 г. Астрахани «Все эти игры направлены на развитие способности устанавливать контакты со сверстниками» [23]. Учителя считают игру эффективным средством социализации школьников с ООП. В качестве основных элементов этих игр выступают общение, эмоциональные контакты, сплоченность групп, умение взаимодействовать в коллективе и воображение (в этих играх отсутствуют игрушки, а в качестве используемых материалов задействованы простые предметы: картонные коробки, куски ткани и пр.).

В качестве педагогических средств социализации школьников с ООП учителя Лицея №9 «Лидер» г. Красноярска применяют инклюзивные ролевые образовательные игры «Храбрые рыцари картонного мира», «Город» и др.

В ГБОУ СОШ №11 г.о. Октябрьск [67] среди обучающихся с ООП: дети с умственной отсталостью, с расстройствами аутистического спектра, с двигательными нарушениями. Цель - обучение и воспитание должно быть организовано таким образом, чтобы удовлетворить особые потребности

каждого ребёнка. Райник Л. С. поясняет, что для осуществления педагогического сопровождения детей с ООП «в школе были проведены: организация повышения квалификации всего педагогического состава /.../; проведение «Уроков доброты» и тренингов для обучающихся /.../; Важным считается: обмен опытом работы»[67].

В МБОУ СОШ №4 города Александрова осуществляется педагогическое сопровождение детей с ЗПР. Учителя английского языка В.А. Колпакова и О.К. Безвербная используют мнемотехнику как средство активизации познавательных процессов у детей младшего школьного возраста с ЗПР [35]. Мнемотехника – это сравнительно новое явление в истории образования и педагогики, однако, это явление достаточно актуальное в наше время, получает все большее распространение благодаря пропаганде в средствах массовой информации.

Учитель ГБОУ города Москвы "Школа № 1368" М.В. Гришко [20] использует мнемотехнику как прием развития памяти у детей дошкольного и младшего школьного возраста с ОВЗ. М.В. Гришко считает, педагог должен быть предельно внимательным к своим ученикам. Здесь речь идет о том, что дети с ООП часто не обращают внимания на те упражнения, которые кажутся им сложными, хотя иногда бывает иначе: их переменчивое настроение может все-таки заставить их заинтересоваться. Важно, чтобы педагог заметил и поддержал этот интерес. Кроме того, в этой школе одним из эффективных приемов на уроках с участием детей с ООП считается мнемотехника. Мнемотехника может использоваться педагогом в качестве одного из инструментов, помогающих в решении задачи сформировать у ребенка навык говорения и общения, что является основным в процессе социализации.

В МБОУ "Школа №1" г. Ирбита Свердловской области (См. Приложение №3), педагоги, осуществляя педагогическое сопровождение детей с ООП, обязательно используют здоровьесберегающие технологии В. Ф. Базарного. В.Ф. Базарный для обучения детей в начальных классах

предложил использовать «Экологический букварь», «сенсорные кресты» для того, чтобы ученики сами отыскивали их и читали на них задания, специальные «коромысла» для фиксации предметов на разном расстоянии, для тренировки зрения учеников, парты вместе с конторками для того, чтобы ученики могли менять позу вовремя урока и т.п.

В школе № 593 г. Санкт-Петербурга используется педагогическая технология «Портфолио». Кудряшова И.Ю.[41] пишет о педагогической технологии «Портфолио», показавшей свою эффективность в работе с детьми с ООП в школе № 593 г. Санкт-Петербурга. Собирая собственное портфолио, ребенок учится решать проблему выбора, принимать самостоятельные решения при отборе материала тем самым осознавая себя как личность, чувствуя себя полноценным человеком, который имеет свой вкус, свои предпочтения, свою собственную точку зрения и способен действовать самостоятельно.

В ГБОУ Средняя общеобразовательная школа № 1323, г. Москва применяется метод проектов [34] Учитель этой школы Ю.М. Колерова основной целью считает «выстраивание индивидуальной траектории образовательного процесса для каждого ребенка» с ООП. Ю.М. Колерова пишет, что «Проектная методика дает возможность включить учащихся в реальное общение, опирающееся на исследовательскую деятельность, совместный труд/.../» [34].

В МОБУ СОШ №35 г.Якутска учитель начальных классов М.Н. Лепчикова [52]главной целью ставит «раскрытие личности ребенка, его талантов, способности к самообучению, коллективной работе, формирование ответственности за свои поступки, создание комфортной среды»[52].

СОШ №35 г.Якутска реализует педагогическое сопровождение образования детей с ООП следующей нозологии: слабослышащие ученики с кохлеарным имплантантом, дети с заболеваниями нервной системы (резидуальная энцефалопатия), ребенок с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) [52]. Метод проектов эффективно реализуется на

уроках технологии, окружающего мира и во внеурочной деятельности. «Как показывает опыт, проектная деятельность способствует более успешной социализации школьника с ООП» [52].

Учитель математики Л.Ф. Кухарева МБОУ СОШ №18 г. Канска (См. Приложение №3) пишет, что необходимо использовать методики повышающие мотивацию, такие как: поощрение, порицание, создание ситуации успеха, свободный выбор задания, побуждение к поиску альтернативных решений, опора на жизненный опыт, ситуация проявления эмпатии со стороны сверстников, рецензирование и взаимопроверка со сверстниками, ситуация познавательных затруднений.

Среди самых распространенных методов и технологий в школах – например, ГБОУ «Школа №1238 г.Москвы», КУ «Нижевартовская общеобразовательная санаторная школа», «Заволжская СОШ им. П.П. Смирнова» г. Твери (См. Приложение №3) – при работе с детьми с ООП используются следующие: формулировка задания краткая и четкая, задания поступают поэтапно, инструкции к выполнению задания повторяются. Время работы разграничивается перерывами, если этого требует нозология заболевания.

Для оценивания достигнутых/ или не достигнутых результатов в школах – МБОУ НШ №30 г. Сургут, МБОУ СОШ №32 г. Иркутска, МАОУ СОШ №35 г. Томска, МБОУ СОШ №32 г. Киров, и др. (См. Приложение №3) – используется индивидуальная шкала оценок в соответствии с затраченными усилиями, старанием и успехами ребенка; при этом поддерживается доброжелательная оптимистичная атмосфера: в случае если ребенок не справился с заданием на этот раз, педагог акцентирует внимание на его предыдущих достижениях, это может быть хорошая оценка, примерное поведение и т.п.

Современные школьные учителя стремятся свести к минимуму наказания за плохое поведение и связанную с этим неуспеваемость, тем не менее, как бы ни старался педагог создать благоприятную позитивную

атмосферу в классе, всегда находятся дети, к которым подход основанный на любви и заботе труден, тернист. Так, в школах МБОУ «СОШ №1–Школа отечественной культуры» г. Выборг, МБОУ «Средняя школа №17» г. Смоленска, МБДОУ № 126 г. Астрахани, МБОУ СОШ №4 г. Александров и др. (См. Приложение №3) для того, чтобы обучающийся понимал, что ему не следует поступать тем или иным образом используется специальная система знаков. При этом, незначительные нарушения дисциплины учителя стараются игнорировать.

Приведем примеры российских школ, реализующих педагогическое сопровождение образования детей с ООП на базе образовательной организации (в данном случае образование детей с ООП основано на положениях, введенных в рамках проекта «Инклюзивная молекула» [66].

Целии задачи ПСО детей с ОВЗ на базе образовательного учреждения следующие: например, в МАОУ «СОШ №124 г. Челябинска» – это социализация детей с ООП для того, чтобы они смогли эффективно самореализовываться в различных видах социальной и, возможно, профессиональной деятельности. В ГБОУ «Школа № 1357 на Братиславской», кроме социализации ребенка с ООП, целью ПСО считают раскрытие потенциала личности (См. Приложение №3)

Задачи: сохранение и укрепление здоровья как здоровых детей, так и детей с ООП на основе совершенствования образовательного процесса; создание благоприятного психологического климата для раскрытия индивидуальных способностей учащихся с ООП.

Среди образовательных технологий в школах города Москвы (См. Приложение №3) существуют следующие: визуальная поддержка детей (расписания, правила, подсказки); коммуникационные системы (обмен изображениями, жестовая система, коммуникативные доски, электронные коммуникаторы); функциональный анализ поведения (коррекция дезадаптивных форм поведения и формирование замещающих форм); промежуточная оценка за правильный ответ (смайлик, плюс); безошибочное

обучение и адаптация инструкций; обучение через сверстников (сверстники-наставники).

Безошибочное обучение строится на аккумулятивном принципе – в данном случае, принципе накопления опыта, т.е когда человек ошибается, он приобретает опыт, который обязательно повлияет на его дальнейшую жизнь. Ребенок, совершая ошибки в обучении, перестает верить в себя и желание продолжать обучение (если оно было) исчезает или вовсе не появляется. При использовании техники безошибочного обучения каждый ребенок приобретает уверенность в том, что он может решить любую поставленную задачу. Для этого учитель подсказывает правильный ответ различными способами; это может быть мимика или какое-либо действие в сторону правильного ответа. Самое главное при этом для педагога – знать тот момент, когда вовремя отойти от этих подсказок, чтобы ребенок смог самостоятельно выполнить задание.

Адаптация инструкций сформирована следующим образом: если у ребенка возникают затруднения при оформлении письменного задания в тетради обязательным является наличие опорных точек, наличие подсказки на доске или парте с количеством клеточек, которое необходимо отступить. Для упрощения инструкций используется пошаговый алгоритм действий в виде картинок или карточек.

Обучение через сверстников (сверстники-наставники). Для того, чтобы научиться самостоятельно контролировать свои действия и оценивать свою работу, ребенку необходимо самому принять на себя роль взрослого. Для этого, чтобы выполнить ту или иную задачу, ему в партнеры необходим ровесник. В этом случае, дети начинают относиться к своей работе более ответственно, в целом, обучение через сверстников положительно влияет на формирование личности ребенка.

Особое внимание уделяется методам социализации детей с ОВЗ. Например, по опыту школы № 1540 г. Москвы Моисеева М.В. и Розенблюм С.А. пишут, что для успешной социализации ребенка с ООП нужно найти и

привлечь нескольких "детей-волонтеров" [59], которые могли бы общаться с особым ребенком на переменах. Практика привлечения ровесников широко распространена и в других инклюзивных школах России (См. Приложение №3)

Total Task – метод формирования поведенческой цепочки целиком. Например, в ГБОУ «Школа №1574» города Москвы данный метод применяется на практике в работе с детьми с ОВЗ, имеющими заболевания аутистического спектра, на уроках ручного труда. Технология основана на строгой последовательности отдельных реакций, каждая из которых активизируется дискриминативным стимулом. Например, на уроке ручного труда из макулатуры нужно изготовить цветную бумагу. Для этого действие «изготовить» раскладывается на четкие последовательные шаги: подготовка - надеть фартук и перчатки; приготовление основы - измельчить макулатуру в шредере – высыпать измельченную бумагу в емкость – налить из мерного стакана воду с эту емкость – размолоть измельченную бумагу в миксере с водой; окрашивание: добавить в получившуюся смесь клей – добавить туда же краску (любимого цвета) – перемешать; завершающий этап: равномерно распределить смесь на ровной поверхности – отжать губкой влагу – оставить сушиться [17].

Психолого-педагогическая техника – техника создания ситуации успеха. Например, для того, чтобы повысить процент доверия к педагогу со стороны ребенка с ООП, искусственно создается ситуация успеха на тех уроках, где ребенок с ООП может проявить себя с положительной стороны. В школе № 1540 г. Москвы, например, «к такому предмету относится информатика» [59]. В МБОУ СОШ №12 г. Орла формирование положительной мотивации к обучению также является обязательным моментом в педагогическом сопровождении образования детей с ООП [40].

В ГБОУ «Школа №2009 г. Москвы» при работе с детьми с ОВЗ, имеющими особенности в умственном развитии, на уроках труда используется «технологическая карта» – это инструкции и задания в

картинках; также, в этой школе обязательными являются режимные моменты, такие как обязательное приветствие, паузы для физических упражнений, структурированные задания, аналогичное завершение урока.

Также, педагог всегда должен обращать внимание на физическое состояние детей, например, ученикам предоставляется право покинуть рабочее место, по-необходимости. Например, М.В. Моисеева и С.А. Розенблюм из опыта московской общеобразовательной школы № 1540 рассказывают: «Для аутичных детей выделяется комната, где они могли бы безопасно провести пугающую их перемену» или же уединиться там во время занятия, если педагог считает нужным дать ребенку возможность отдохнуть [40].

В школах – школа №7 г. Москвы, МОУ «СОШ №14» г. Воркута, ИЗО ЧУ СОШ «Столичный – КИТ» – основная коррекционная работа проводится как во время уроков, так и на курсах, студиях, секциях, различных массовых и культурно-массовых мероприятиях.

Выводы к параграфу 2.1

Итак, анализ опыта по исследуемой проблематике показал, что мы находим больше общего, чем различного между обеими странами. Осуществление ПСО детей с ООП проводится в рамках деятельностного подхода, где основополагающим фактором становится совместная деятельность, совместный предмет выступает в качестве важнейшего компонента процесса учения.

Изучение и обобщение российского опыта ПСО детей с ООП в системе инклюзивного образования показывает, что в российских инклюзивных школах с целью более успешного освоения школьной общеобразовательной программы для детей с ООП предусмотрены изменения учебного плана, способов подачи учебного материала, сроков сдачи и пр. У каждого ребенка с ООП существует индивидуальный образовательный маршрут (названия в разных школах разные: специальная индивидуальная программа развития /

индивидуальный образовательный план/ индивидуальная образовательная траектория/ индивидуальная траектория развития и т.п.), отражающий индивидуальные образовательные потребности обучающегося, которые были определены в результате психолого-медицинского обследования, беседы с родителями и с самим ребенком.

Вовлечь всех учеников в классную деятельность, независимо от их способностей и возможностей – задача не из легких, для этого необходимо проявлять гибкость и творчество, искать обходные пути, если нет этих путей – надо их построить.

Для того, чтобы обучающиеся приобретали одинаковый опыт образования, учителя должны быть готовыми к работе в непредвиденных обстоятельствах, к различиям в интеллектуальных и физических способностях, уметь оперативно перестраиваться и перестраивать ход событий, применять различные стили обучения своих учеников.

Метод дифференциации, уже давно известный в широких кругах, является обязательным и общим во многих европейских странах, реализующих инклюзивное образование. Дифференциация может быть создана путем внесения изменений. Изменения могут происходить по-разному в классе, в зависимости от потребностей и возможностей обучающегося, уровня подготовки учителя и поддержки школьного персонала. Так, например, педагог может изменить количество вопросов, продолжительность времени на выполнение задания, количество и/или объем домашних заданий и пр. Однако, большие или малые изменения могут повлиять на то, как обучающиеся с особыми образовательными потребностями включаются в учебный процесс.

Педагогическое сопровождение образования детей с ООП строится в контексте дружелюбия и позитивной положительной атмосферы в классе и за его пределами. Педагог стремится обнаружить сильные стороны ребенка с ООП и подчеркнуть их, для того чтобы смотивировать ребенка к общению и

обучению, успех (даже искусственно-созданный педагогом) пробуждает в ребенке с ООП веру в свои силы а, следовательно, и желание развиваться.

Главной целью ПСО детей с ООП становится – как можно раньше адаптировать ребенка к жизни в обществе, сформировать коммуникативные навыки; для этого решаются следующие задачи: научить ребенка с ООП справляться с собственными страхами; сформировать навыки установления контакта со взрослыми и с ровесниками, научить ребенка контролировать собственные эмоции; смотивировать познавательную активность, стремление к умственному труду, которые формируются на легком, доступном ребенку и в то же время интересном материале.

Общим в педагогическом сопровождении образования детей с ООП является использование следующих средств и технологий:

- упрощение инструкций (техника Total Task);
- визуальная поддержка детей (расписания, правила, подсказки); коммуникационные системы (обмен изображениями, жестовая система, коммуникативные доски, электронные коммуникаторы);
- предотвращение наступления утомления, функциональный анализ поведения (коррекция дезадаптивных форм поведения и формирование замещающих форм);
- промежуточная оценка за правильный ответ (смайлик, плюс);
- индивидуальная шкала оценок;
- техника создания ситуации успеха, безошибочное обучение;
- обучение через сверстников (сверстники-наставники);
- проявление педагогического такта.
- игровая методика;

Игровые методики обращают на себя внимание не только во время урока, но и на переменах. Педагоги стараются не допускать того, чтобы на перемене или на занятии по физической культуре дети с ООП оставались на периферии, в то время как их здоровые сверстники играют в игры, в которых

дети с ООП не успевают. У особых детей часто меньше возможностей для игрового взаимодействия со сверстниками, что в свою очередь делает эти возможности намного более важными для развития. Всем детям нравится играть со сверстниками; иногда может потребоваться просто переосмыслить игры, в которые играют, чтобы все дети, независимо от того, есть ли у них особые потребности или нет, могли успешно участвовать в них. Есть много игр, в которые могут играть дети с ООП, и которые по-прежнему могут быть интересными для всех. Самые лучшие игры для детей с особыми потребностями - это совместные игры, в которых упор делается на общение, критическое мышление и командную работу, а не на соревнование. Когда целая группа детей работает вместе, чтобы выиграть, игра доставляет удовольствие всем, и никто не остается в проигрыше.

Требования к педагогу в обеих исследуемых нами странах идентичны. В настоящее время применяются такие педагогические технологии, как кодовая система общения, что в свою очередь требует владения такими личностными и профессиональными качествами как чуткость, внимательность к своим ученикам, своевременное и адекватное реагирование на внезапно возникающие ситуации; управление различными процессами, связанными с временными периодами, поведением учеников (как с ООП так и здоровых), психологической атмосферой в классе и во время внеурочной деятельности. Педагогу необходимо знать здоровьесберегающие технологии: приемы, снимающие зрительное переутомление, тематические физкультминутки, техники реализации специальных упражнений, использования специальных стендов с таблицами, динамических пауз, рефлексивные техники эмоционального состояния. Все это требует от педагога больших энерго- и трудозатрат. Кроме того, необходимо постоянное самосовершенствование собственного профессионализма. Для этого в России на базе ресурсных центров, университетов существуют курсы повышения квалификации, курсы по инклюзивным педагогическим технологиям и т.п. Педагог должен уметь оперативно работать в режиме реальной ситуации для

того, чтобы в течение образовательного процесса уметь выявить картину динамики обучающихся с ООП. Способность работать оперативно, ориентируясь на постоянно изменяющиеся обстоятельства, дает возможность объективного мониторинга, а также оперативного реагирования в случае необходимости разрешения проблемных ситуаций. Это необходимо также для осуществления одной из задач инклюзивного образования – создание гибкой образовательной среды, наиболее релевантной, удовлетворяющей потребности детей с ООП.

Педагогическое сопровождение образования детей с ООП в российских школах осуществляется на основе ряда общих принципов, действующих в условиях инклюзии не только в сфере образования, но и в других сферах общественной жизни [46]:

- Помощь оказывается на основе доброй воли родителей (законных представителей) – всегда окончательное решение по поводу того где и каким образом будет получать образование ребенок с особыми образовательными потребностями стоит за семьей в которой находится ребенок, или за соответствующим органом опеки. Следовательно, без согласия родителей (законных представителей) ни один педагогический сотрудник фактически не сможет организовать педагогическое сопровождение образования ребенка с ООП.
- Помощь оказывается коллективно – педагог никогда не достигнет цели ПСО, действуя в-одиночку, а не в команде специалистов (медицинских работников, сотрудников социальных служб, психологов и пр.)
- Повсеместное оказание помощи – педагогическое сопровождение образования детей с ООП – явление непрерывное, которое не должно ограничиваться рамками пребывания в стенах школы. Здесь очень важным является работа с родителями (законными представителями) ребенка с ООП – поскольку при непосредственном влиянии школы и педагогического состава, именно семья играет особенно важную роль в воспитании ребенка.

Особенным является организационный подход к осуществлению ПСО детей с ООП в школе. Разные школы применяют различные методы организации: некоторые школы осуществляют педагогическое сопровождение в рамках проектов (проект центра инклюзивного образования «Инклюверсариум», проект «Инклюзивная молекула» и др.), некоторые школы сотрудничают с ресурсными центрами.

Взаимодействие с ресурсными центрами и другими вспомогательными организациями характеризуется рядом преимуществ: наличие материальных факторов, способствующих проведению специальной коррекционной работы; наличие специализированного оборудования, прикладных материалов, учебно-методической базы; компетентность специалистов по вопросам физиологических и/или психологических особенностей детей с различной этиологии. Путем организации педагогического сопровождения образования детей с ООП на базе общеобразовательной школы, решаются такие проблемы как: невозможность объективного оценивания динамики обучающихся с ООП в связи с тем, что нет постоянного мониторинга в реальных временных рамках, в условиях актуализированной образовательной ситуации из-за удаленности узко-квалифицированных медицинских (и других) специалистов от образовательной организации; невозможность оперативного принятия мер по коррекции возникающих проблем и трудностей в течение образовательного процесса.

Использование некоторых средств и технологий также можно считать особенным, типичным только для ряда школ, а именно:

- использование мнемотехники; не во всех школах применяется мнемотехника. Этот прием является типичным для школ города Москвы, встречается и в регионах, но в качестве единичных случаев;
- педагогическая технология «Портфолио»; одна из разновидностей технологии проектов, но отличается по содержанию, т.е. основной идеей, касающейся критического отношения обучающегося с ООП к самому себе, к своей деятельности. Эта идея не является типичной, на

фоне других более распространенных идей, относящихся к окружающему миру;

- использование всех здоровьесберегающих технологий В. Ф. Базарного. Многие школы берут только часть технологий, такие как парты с конторками, и не применяют «Экологический букварь» или «сенсорные кресты»;
- система авторских игр, таких как система оригинальных игр В. М. Холмогоровой, М. И. Смирновой;
- инклюзивные ролевые образовательные игры, например, «Храбрые рыцари картонного мира», «Город» и др.

Игровые методики являются распространенными и типичными для осуществления ПСО детей с ООП в начальной школе. Однако, в случае авторских игр, речь идет о единичных случаях использования конкретной игровой методики в отдельно взятой школе.

2.2 Опыт педагогического сопровождения образования детей с особыми образовательными потребностями в начальных школах Великобритании

Сегодня в Великобритании дети с ООП учатся в школах различного типа: специальных, общеобразовательных и частных [160],[94]. В Великобритании насчитывается около 2600 частных школ, в которых обучается около 615 000 детей, около 7% всех британских детей и 18% учащихся старше 16 лет.

В диссертационном исследовании мы используем термин «инклюзивные школы», так как это прямой перевод «inclusive schools» - так называются государственные и частные общеобразовательные школы в Великобритании, где все общеобразовательные школы являются инклюзивными в соответствии с законодательством с 1996 года (Education Act 1996). Отдельные частные школы в Великобритании не являются инклюзивными: это специализированные школы с углубленным изучением отдельных предметов.

В Великобритании в инклюзивных школах, количество вспомогательного персонала, работающего с детьми с ООП варьируется от пяти до двенадцати человек. Современные образовательные и законодательные реформы в Соединенном Королевстве выдвинули эффективное межведомственное сотрудничество на передний план профессиональной программы [116]. На практике в зарубежных инклюзивных школах первостепенное значение имеет управленческий ресурс школы. Во многих школах Великобритании работают «SEN-CO» (координатор по особым образовательным потребностям) и «pastoral manager» (координатор по работе с учениками и родителями). Ученые утверждают, что работа школьных администраторов и руководителей, желающих осуществлять практику образования, предоставляющую возможность обучаться всем независимо от состояния их здоровья, благосостояния, социального

положения и пр., имеет решающее значение для благополучия «инклюзивных школ» [119, С.3]. Крайне важно, чтобы ученики почувствовали себя частью школы. Это мотивирует их к обучению, к тому, чтобы они были более собранными и активными. К. Уотсон и А. Дж. Бэйтс считают, что люди, работающие в системе образования должны сотрудничать друг с другом и формировать профессиональные педагогические сообщества “professional learning communities” не только среди преподавательского состава, но и в группах старших руководителей различных школ, чтобы делиться опытом и работать совместно. Подготовка учителей имеет основополагающее значение, и поддержка должна оказываться со стороны коллег, и, что наиболее важно, руководителей школ. Вот почему необходимы профессиональные учебные сообщества, где педагоги обмениваются опытом и работают совместно [90].

Начальные школы Великобритании Christ Church CE Primary School (Solihull, Birmingham, England), Anderton Park Primary School (Birmingham, West Midlands, England), Robinsfield Infant School (Ordnance Hill, London, England), Hugh Myddelton Primary School (Islington, England), Hargate Primary School (Hargate Lane, West Bromwich, England), Heathfield Primary School (Heathfield Road, Lozells), Brighton Steiner School (East Sussex), James Brindley School (Birmingham, England), Clifton Primary School (Birmingham, England), Copthorne Primary School (Bradford), Thomas Jones Primary School (Kensington and Chelsea), Leigh Primary School (Birmingham, England) и др. См. Приложение №4 реализуют теоретическую модель «Universal design for learning» (UDL) [150] разработанную ученым Д. Роуз и усовершенствованную Дж. Кацом, а также основные теоретические положения модели «The Inclusive Pedagogical Approach in Action Framework» (ИПАА) [111], [109] разработанной Л. Флорианом и Дж. Спраттом. Теоретическая модель UDL строится на следующем: обучение, ориентированное на ученика; гибкий учебный план, альтернативные методы обучения, использование вспомогательных технологий и принятие

различных способов оценки достижения образовательных результатов учеником с ООП, и, как следствие, эффективности ПСО ребенка с ООП. Авторы ИРАА [111] акцентируют внимание на принципах взаимосотрудничества и гуманистического позитивизма. В состав гетерогенной группы детей с ООП включены обучающиеся с дислексией, с нарушениями сенсорной, интеллектуальной, эмоционально-волевой сферы.

Итак, рассмотрим формы, методы, средства организации образовательного процесса, которые используются в школах Великобритании.

Рассмотрим следующие примеры:

В начальной школе Anderton Park Primary School (Birmingham, West Midlands, England) (См. Приложение №4) осуществляется педагогическое сопровождение образования детей с нарушениями аутистического спектра, с умственной отсталостью, с ЗПР, детей с синдромом СДВГ. Используется наглядность с помощью интерактивной доски с цветным фоном. Для акцентирования внимания учеников применяются разные цвета, которые идут фоном для той или иной темы. Учителя разрабатывают раздаточные материалы с цветными рисунками, кроссворды, ребусы с картинками и т.п., чтобы мотивировать своих учеников к изучению предмета.

Ориентация на визуальные методы является основой организации обучения всех детей. Следовательно, обязательно используются аудиовизуальные средства, потому что они очень помогают на уроках, воздействуя на органы чувств, способствуют лучшему усвоению материала.

Ученики с низким уровнем успеваемости нуждаются в практической деятельности. Поэтому на занятиях по математике обычно используются пластиковые деньги, карточки и другие предметы. Учителя стараются включать каждого ученика в работу на уроке, задавая вопросы и подготавливая раздаточные материалы в соответствии с возможностями учеников в классе. Школьные учителя руководят ассистентами/тьюторами, которые прикрепляются к детям с ООП, объясняют сопровождающему лицу,

какие части задания нужно выполнять конкретно его ученикам; при этом, раздаточные материалы подбираются таким образом, чтобы все ученики могли работать с большей частью из них.

Эффективным инструментом для достижения образовательных целей является манипуляция с чувством тактильности. Преимущества: развитие умения распознавать цвета, развитие наблюдательности. Например, детям предлагается веселое и простое сенсорное упражнение. Для выполнения упражнения взрослому предлагается заполнить форму для льда акриловыми красками и дать ей застыть в холодильнике. Далее замороженные краски вынимаются взрослым и он позволяет ребенку нарисовать ими узоры на листе бумаги. Как показывает практика [89] сенсорная стимуляция от использования ледяной краски всегда нравится детям.

Учителя говорят, что благодаря подобным наглядным материалам ученикам с умственной отсталостью удавалось сделать многое во время урока. Для детей с дислексией, которые могут довольно быстро запутаться, ученые Р. Джордан, Р. Смит и др. рекомендуют “аугментативные (усиливающие) методы” [154]. Суть этих методов в том, что происходит визуализация сложных и/или абстрактных идей и мышления. Авторы исследования Э. Бобек и Б. Тверски в исследовании 2016 года [92] заключили, что использование аугментативных (усиливающих) методов путем создания визуализированных объяснений улучшает обучение. Идеи визуализации, используемые в школе, основываются на концепции американского ученого Р. Марцано. Э. Бобек и Б. Тверски в исследовании 2016 года провели эксперимент: в первом эксперименте ученики изучали работу велосипедного насоса, взаимодействуя с реальным насосом и создавая визуальное объяснение его функции. Понимание устройства функциональности велосипедного насоса зависит от действий и последствий частей, которые находятся внутри и не видны. Полученные результаты показывают эффективность использования визуализированных объяснений, генерируемых учениками, для развития понимания новой научной системы.

Результаты показывают, что участники с низким уровнем пространственного абстрактного мышления могут учиться так же успешно, как и ученики с интеллектуальными способностями не отличающимися от нормы, после того как они впервые самостоятельно создали объяснение в визуальном формате. Э. Бобек и Б. Тверски пришли к выводу, что создание визуальных объяснений имеет больше преимуществ, чем вербальных [92]. Ниже приведены примеры наглядности, которые используются в школах, где обучаются дети с дисграфией, дислексией, дискалькулией, диспраксией, с Синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ):

- Использование «sketchnotes» (собственные наброски, дети рисуют их самостоятельно и индивидуально под руководством и/или с помощью учителя);
- Использование визуальных физических и цифровых носителей (информация для разъяснения абстрактных понятий);
- Использование концептуальных карт для развития творческого и критического мышления (дети делают собственные зарисовки вместе, как общий плакат; каждый добавляет какой-то свой рисунок под руководством учителя и складывается общая картина);
- Использование различных графических органайзеров;
- Использование визуальных средств, созданных признанными деятелями культуры и искусства, профессиональными режиссерами (объекты культуры и искусства, физические артефакты, документальное видео, фильмы, видеоигры и т. д.).

В начальной школе Robinsfield Infant School (Ordnance Hill, London, England) (См. Приложение №4) также используется наглядность. Аугментативные методы часто используются в работе с детьми с интеллектуальными нарушениями и включают в себя не только мультимедийные методы, но и, например, язык жестов (макатон), систему обмена картинками (карточки PECTs).

В Christ Church CE Primary School (Solihull, Birmingham, England) (См. Приложение №4) осуществляется педагогическое сопровождение образования детей с нарушениями интеллектуальной, эмоционально-волевой сферы. В школе часто используется форма групповой работы и аудиовизуальные ресурсы, чтобы подключить всех учеников к работе в классе. В классе широко используется групповая работа, потому что – по мнению педагогов этой школы – ученики любят помогать друг другу, и они учатся друг у друга. Каждый производит работу в соответствии со своими способностями.

В начальной школе Robins field Infant School (Ordnance Hill, London, England) (См. Приложение №4) осуществляется педагогическое сопровождение образования детей с СДВГ, с дисграфией, дислексией, дискалькулией, диспраксией, с расстройствами аутистического спектра. Учителя используют метод актуализации; они обращают внимание обучающихся на события, происходящие вокруг. Например, на уроке «Литература» используется метод актуализации, с помощью которого рассказ включается настоящая на данный момент времени погода или предметы из ближайшего окружения детей, чтобы обучающиеся могли лучше понять и прочувствовать сюжетную линию, описанную в рассказе.

В начальной школе Hugh Myddelton Primary School (Islington, England) (См. Приложение №4) используется методика под названием «Социальные сюжеты» (Social Stories) и методика «Социальное общение в комиксах» (Comic Strip Conversations) [107].

Данная методика направлена на формирование социальных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра. Методика "Социальные сюжеты" (Social Stories) и методика "Социальное общение в комиксах" (Comic Strip Conversations) предлагает наиболее типичные ситуации из жизни, содержит подсказки. В начальной школе Hargate Primary school (См. Приложение №4) в работе с детьми с интеллектуальными нарушениями используется «метод опроса». Например, на уроке литературы обучающимся

предлагается разобрать стихотворение «Автопутешествие». Учитель просит учеников вспомнить окружающую обстановку на дороге и то, что они знают об автомобильных поездках. Ученики вместе с учителем читают стихотворение, затем он просит их высказать свои идеи. Потом они снова читают стихотворение и сверяют идеи, высказанные учениками, с содержанием стихотворения. Благодаря этому методу ученики могут свободно высказывать свое мнение и учиться принимать мнения друг друга. Следовательно, это способствует развитию коммуникативных навыков.

Еще одним эффективным приемом, развивающим навык коммуникации является игра с огромным куском ткани, в которую также уместно играть на уроках литературы. Детям предлагается взять со всех сторон огромное покрывало, например, синего цвета и растянуть его на весь класс; когда учитель рассказывает про спокойный океан – дети покачивают это покрывало спокойно, а когда про бурю – дети устраивают “бурю”.

Существуют различные вариации для вышеописанной игровой методики. Например, в середину огромного покрывала помещается мяч. Если на покрывале пятна разного цвета, детям дается задание, чтобы они катили мяч в определенную часть покрывала. Затем задание резко меняется и дети должны покатить мяч в другую сторону покрывала. При этом играет музыка и дети должны двигать мячом все быстрее и быстрее. Если кто-либо из детей склонен к соперничеству, нужно показать детям, как быстро они могут работать вместе, чтобы перекатывать мяч из одного цвета в другой. Это развивает умение взаимодействовать в коллективе.

Приведем еще несколько примеров различных игр, которыми можно заняться в классе с детьми с ООП.

Игра под названием: “Который сейчас час?” Для этой игры нужна наклейка с часами для определения времени игры. Это забавное упражнение по математике, к которому может присоединиться весь класс. Поднимите циферблат часов с включенным временем и попросите детей поднять руку, если они знают, сколько на нем времени. Сосчитайте до трех, а затем

попросите их выкрикнуть время одновременно. Дайте по одному очку (баллу, картинке и т.п.) каждому ребенку, который угадает правильно. Затем передайте часы одному из детей, который переставит стрелки и снова выполнит упражнение. Делайте это столько раз, сколько захотите. В качестве альтернативы, дайте каждому ребенку свой собственный циферблат и четко укажите время. Попросите их передвинуть стрелки на циферблатах часов, чтобы они соответствовали указанному Вами времени. Дайте два очка, если они все сделают правильно, и одно очко, если они близки к правильному ответу – таким образом, все получают очки, и никто не почувствует себя обделенным. Это, своего рода, создание ситуации успеха. Если вы работаете с детьми с ООП, то вы будете знать, как важно включать творческие занятия в классе в свои еженедельные планы уроков.

Также, в начальной школе Hargate Primary school (См. Приложение №4) осуществляется педагогическое сопровождение образования слабослышащих и глухих детей с использованием методики «Здоровый ум» (National Deaf Children's Society Healthy Minds Programme [141]). Суть этой методики в том, что в течение 8-10 недель в рамках дисциплины «Уроки здоровья» педагоги формируют и развивают у учеников навык мышления, который предотвращает или снижает риск развития депрессии, тревоги, расстройств пищевого поведения и проблем с физическим здоровьем (без специального фокусирования на каком-либо конкретном психологическом расстройстве). На занятиях объясняется как "бесполезный перфекционизм"[162] оказывает негативное влияние на психическое здоровье, личные достижения и общее качество жизни. Авторы методики «Здоровый ум» считают, что некоторые виды перфекционизма на самом деле препятствуют достижению успеха. Ученикам рассказываются способы преодоления прокрастинации; наиболее полезные способы управления эмоциями; рассказывается о том, что такое реалистическое мышление (это ключевой навык современной когнитивно-поведенческой терапии) и самосотрадание. Самосотрадание как противопоставление самокритики – по

мнению автора методики необходимо критически рассматривать нереалистичные идеалы СМИ, которые способствуют неудовлетворенности собой и своей внешностью, что может привести к депрессии. Клинический психолог доктор Т. Неми считает, что методика «Здоровый ум», которая была введена в практику в рамках «Уроков здоровья» в течение 8 недель, продемонстрировала профилактический эффект симптомов депрессии и тревоги. По словам Т. Неми эта программа специально не нацелена на профилактику какого-либо конкретного заболевания, она просто учит навыкам здорового мышления, навыкам здравого смысла, которыми должен владеть каждый, но, мало кто на это обращает внимание до сих пор [162].

Проблема стресса, страха, возникающего у учеников по различным причинам, проблема боязни выступления перед публикой является еще одним барьером, который необходимо помочь ребенку с ООП преодолеть в процессе ПСО. Исследования по этой проблематике проводились британскими учеными [146], [143], [166]. В школах Hargate Primary school (Hargate Lane, West Bromwich, England) (См. Приложение №4), Heathfield Primary School (Heathfield Road, Lozells) (См. Приложение №4) и некоторых других школах, где осуществляется педагогическое сопровождение образования детей с расстройствами аутистического спектра и с СДВГ, учителя считают обязательным – создание ситуации успеха. Словесные похвалы и поощрения учеников способствуют формированию уверенности в себе. Некоторым ученикам сложно даются какие-то отдельные учебные задачи, но они часто имеют успех в других областях. Современные школьные учителя уже несколько лет подряд поддерживают практику позитивноцентрированного воспитания. Т. Хехир и Л. Кацман во время своих исследований изучали практику позитивной поддержки поведения в инклюзивных школах. Учителя сосредоточились на создании «позитивной школьной культуры» [119] путем поощрения позитивного поведения. Вместо того, чтобы реагировать на ненадлежащее поведение, учителя имеют целью обучать своих подопечных правильному и конструктивному поведению [119].

Практика создания ситуации успеха и похвалы широко используется в Brighton Steiner School (EastSussex)(См. Приложение №4).В этой школе преимущественно учатся дети с интеллектуальными нарушениями, слабослышащие дети. Основная цель этой школы заключается в воспитании ребенка в традициях следования гуманистическим принципам; поддерживается идея того, что он не только наделен интеллектуальными возможностями, но и творчески и эмоционально, его необходимо направлять к самопознанию. На сайте BrightonSteinerSchool (EastSussex) (См. Приложение №4) написано, что школа посвящена признанию “уникального духа каждого” отдельного ребенка.

В Clifton Primary School (Birmingham, England) осуществляется педагогическое сопровождение образования детей с ООП. Рассмотрим средства и методы относительно нозологии детей с ООП.

Для детей с речевыми нарушениями учителя школы Clifton Primary School предлагают Барьерные игры (Barrier Games). Барьерные игры проводятся в парах или группами (одна группа против другой). Каждому ученику или группе предлагается воспроизвести определенную сцену на магнитной доске или листе бумаги. Барьер (например, папка с файлами) расположен между игроками, чтобы скрыть свою магнитную доску или лист бумаги от другого игрока/от игроков другой команды, но при этом игроки имеют возможность смотреть друг другу в глаза – как в настольной игре «Морской бой». Один человек/одна команда размещает все свои фигуры на доске или листе бумаги, а затем даются указания другому игроку/другой команде, в каком месте разместить предметы. Цель игры состоит в том, чтобы в итоге получились соответствующие сюжеты. Учителя школы Clifton Primary School считают, что Барьерная игра – это эффективный способ развития речевых навыков (давать указания), навыков восприятия речи (следовать указаниям) и социальных навыков (зрительный контакт, чтобы дать / получить / уточнить инструкции, задать вопрос); кроме того,

закрепляется словарный запас, понимание пространственных концепций (предлоги «на, в, под, ниже, рядом, между»).

Детям с дислексией в школе Clifton Primary School предлагаются игры с использованием компьютерной программы Wordshark, которая включает в себя систему мультисенсорных игр; также детям с дислексией и дисграфией предлагается игра «Правильное написание» (Dicey Spelling) с использованием карточек со словами и кости. Бросить кости. Число, которое выпадет, определяет, какую из задач нужно выполнить: 1 – написать слово с закрытыми глазами, 2 – написать слово с противоположной стороны, 3 – произнести слово вслух задом наперед, 4 – написать каждую букву разным цветом и т.д. Взаимодействие с конкретными мини-играми, такими как Barrier Games или Dicey Spelling может выявить различные уровни способностей и/или возможностей детей, действует в качестве вспомогательного инструмента для изучения детьми новых игр и передачи новых навыков [163]. Стоит отметить, что эффективность игровых методик в работе с детьми, в том числе и с детьми с ООП подтверждена многими учеными [166],[151].

Детям с нарушениями аутистического спектра и с СДВГ в школе Clifton Primary School предлагаются ролевые игры, например игра «Поучительный сюжет» («Narrative Groups») – дети воспроизводят социальный сюжет из жизни: детям предлагается изображения определенной ситуации в комиксах «Социальных сюжетов», где, например, необходимо проявить воспитанность. См. пример «Поучительный сюжет» – «Я могу поделиться» Также, в работе с детьми с речевыми нарушениями, с нарушениями аутистического спектра и с СДВГ учителя часто используют музыкальное сопровождение и интонацию голоса. При переходе от одного действия к другому используется короткая песня, чтобы закончить одну задачу и перейти к другой. Например, ученики поют песню «Как чисто!» во время уборки в конце урока труда перед следующим занятием. Британские педагоги считают, что ученики с ООП хорошо реагируют на различные

интонации и тон голоса, поэтому учителя используют разные варианты громких, мягких и шепчущих звуков. Использование правильного произношения и иногда немного преувеличение правильной речи поможет ребенку моделировать те же принципы. Учеными Бруннельского университета в Лондоне (Brunel University, London) [158] доказано, что музыка на уроках в школе, особенно в начальных классах, выравнивает эмоциональный фон, положительно влияет на производительность труда, например, на уроках по письму дети пишут аккуратнее и быстрее, на уроках физической культуры развивается чувство ритма и т.п. Следовательно, зарубежные школьные учителя часто используют разнообразное музыкальное сопровождение или интонацию голоса. Так, например, в школах Clifton Primary School, Manor Primary School, St Bartholomew's Church of England Primary School и др. учителя часто используют повышение или понижение интонации голоса, короткую песенную речевку, чтобы акцентировать внимание учеников при переходе от одной задачи к другой.

В James Brindley School (Birmingham, England) одним из потенциальных методов социализации детей с аутизмом являются музыкальные уроки, поскольку музыка позволяет детям учиться и взаимодействовать друг с другом в более непринужденной обстановке: использование музыки способствует созданию благоприятного психологического климата в классе. А. Кук считает, что преимущества использования музыки для улучшения позитивного контакта между детьми с аутизмом и здоровыми детьми многообразны [96]. Ученые Дж.С.Аллен и А. Окелфорд [144] обнаружили позитивное влияние музыки на психику детей с аутизмом. Результаты исследований [151],[115],[153],[133] показали, что музыка используется для того, чтобы предупреждать депрессивные состояния; также, известно, что музыка «способствует социальной сплоченности» и «развитию коллективного поведения» [133]. Также, в James Brindley School (Birmingham, England) в работе с детьми с

нарушениями аутистического спектра используют “мультисенсорные методики”. Учителя школы считают, что поскольку все дети учатся по-разному, важно сделать каждый урок максимально мультисенсорным. На занятиях используются как визуальные (карточки с картинками, изменение цветового фона на доске и т.п.), так и слуховые сигналы (звуки, музыка, голос и т.п.), а также учителя создают возможности для тактильных ощущений. Например, на уроках иностранного языка детям дается новая лексика на тему «Овощи и фрукты», они изучают ее вместе с наглядным материалом (муляжами и/или – лучше – настоящими овощами и фруктами). Потом дети играют в игру «Угадай, что у тебя в руках с закрытыми глазами». Для упрощения задачи, учитель устно подсказывает два-четыре варианта, один из которых правильный; при этом более способным ученикам учитель вообще не озвучивает никаких вариантов, для слабых учеников сокращает количество вариантов до двух.

В школах Copthorne Primary School, (Bradford), Thomas Jones Primary School (Kensington and Chelsea) осуществляется ПСО детей с умственной отсталостью и детей с нарушениями речи. На уроках используются презентации, иногда видео, картинки, раздаточные материалы, для выполнения проектной работы, чтобы помочь ученикам с ООП лучше понять содержание. При подготовке к проектной работе педагоги всегда удостоверяются в том, что дети ценят свою работу и что им нравится ее выполнять. Учителя адаптируют работу в соответствии с возможностями учеников с ООП. Педагог дает ученикам возможность выполнить только часть заданий, если он чувствует, что ученик не может справиться с целым рабочим материалом. Кроме того, учителя этой школы утверждают, что проектная работа необходима для включения всех учеников в работу. Ученикам предоставляется выбор учебных задач и выбор учеников-компаньонов для работы над проектом. Учитель дает ученикам возможность выбирать, как и над чем работать – речь идет о педагогической технологии

«Спонтанное обучение» (Incidental Teaching)[107], предполагающей ориентацию на интересы ребенка.

В Leigh Primary School (Birmingham, England) в работе с детьми с умственной отсталостью, с СДВГ, с нарушениями аутистического спектра учитель математики использует метод адаптации инструкций, упрощения материала, сокращения содержания. Упрощение информации происходит путем деления ее на мелкие части, являющиеся самыми важными «кусками» информации, которые легче всего запоминать. «Кусок» в переводе с русского на английский – это «chunk». Ученый К. Уайлд называет эту технологию «chunking training into small, small parts» [142], что в переводе означает «резать содержание, резать еще, резать еще, а затем подумать о том, что здесь действительно необходимо». Этот «самозагрузочный» метод «с наименьшим количеством препятствий» удаляет все постороннее из контекста обучения, чтобы сделать основной контент доступным и сосредоточить внимание обучающихся на действительно «абсолютно важных концепциях» [129].

Учитель биологии в Mayflower Primary School, Tower Hamlets в работе с детьми с умственной отсталостью и синдромом СДВГ использует одну из самых эффективных форм работы, создающих большую мотивацию в классе – это практические занятия, а также парная работа. При этом, ученики сами проводят эксперименты, делая заметки, а уроки проводятся на открытом пространстве, а не в классе. Таким образом, мы наблюдаем метод «культурной адаптации» [97]. С. Ким и А. Слэпэк считает, что в этой «культурной практике» [127] критическая саморефлексия имеет важное значение: учителя должны уметь совмещать их опыт и знания с точками зрения учеников, т.е. всегда интересоваться их мнением и впечатлениями. Ученый А. Хугс, говоря о полевых работах, считает, что "ученические" взгляды на мир обязательны для опосредованного восприятия информации, а также, что в "актуализированной культурной практике" критическая саморефлексия необходима. Ученый считает, что синтез личностных и

политических общепринятых взглядов, мнения педагога, и субъективных позиций обучающихся «создают нечто целостное, наиболее ясное для понимания» [122]. Личные эмоции и субъективная точка зрения, связывающие ту информацию, которую преподносит учитель, являются эффективными инструментами, способствующими наилучшему усвоению материала.

В Brookfields Primary School (Birmingham, West Midlands) осуществляется педагогическое сопровождение образования детей с речевыми нарушениями. В этой школе на занятиях присутствует небольшое количество учеников (от 5 до 12, из них дети с ООП: от 1 до 3), поэтому учителя могут уделить время каждому ученику. Здесь актуальна индивидуальная работа со слабыми учениками: в то время как ученикам, успеваемость которых средняя и выше, дается отдельная работа.

В школе Heath Mount Primary School (Birmingham, England) в процессе ПСО слабослышащих детей и детей с СДВГ используется методика совместного обучения (Cooperative learning). Учитель кратко дает новую информацию, а затем ученикам предлагается совместно, работая в группе, сделать презентацию или проект по заданной теме. При этом, более способным ученикам поручается быть ответственными за внедрение новых знаний в классе; таким образом, они сами выполняют роль учителей. При совместном обучении дети учатся работать в коллективе, что развивает навык социализации в целом. Сформировать умение устанавливать и поддерживать контакт со сверстниками является одной из главных задач ПСО детей с ООП, а также – по мнению зарубежных ученых [113]– одним из главных факторов социальной инклюзии.

Изучение и обобщение опыта педагогического сопровождения образования в школах показывает, что, практически, во всех школах Великобритании есть случаи, когда некоторые ученики с ООП воспитываются отдельно от общего класса. Например, когда ученики с ООП имеют еженедельные уроки один-на-один со специалистом по какому-либо

предмету или когда ученики посещают различные специализированные службы за пределами учебного класса. Ученики посещают таких специалистов как: логопеды, физиотерапевты, специалисты по нарушениям слуха или зрения и т.п.; кроме того, они посещают различные кружки по интересам. Как утверждает ученый Л. Бивер [131] эти меры не означают, что ученики не в состоянии принять участие в освоении основной образовательной программы. Л. Бивер в своем диссертационном исследовании пишет: «очевидно, что ученики, посещающие клубы, делают это в ряде различных областей и всегда с интересом, всегда имея при этом внутреннюю мотивацию, поскольку им нравится то, чем они занимаются: это могут быть различные мероприятия, связанные с музыкой или спортивные мероприятия, или, к примеру, «клуб по садоводству» [131]. Этот тезис еще раз подтверждает опору на принцип «рекрутинга интереса» Модели UDL А. Мейер, Д. Роуз, Дж. Кац, Д. Гордон.

Изучение опыта ПСО детей с ООП позволило обобщить требования к педагогу в школах Великобритании. Кроме специального педагогического образования, компетентности в своей дисциплине, основным требованием является умение работать в инклюзивном классе, ориентируясь на реальную обстановку в режиме постоянно меняющихся образовательных потребностей детей. Следовательно, учителю необходимо обладать такими качествами как внимательность, чуткость, умение понимать каждого своего ученика, учитывая при этом его особенности в психологическом и физическом плане. В зарубежных школах учителя получают поддержку со стороны руководства. Это является огромным подспорьем для реализации ПСО детей с ООП. Руководители школ направляют и объединяют ресурсы и людей. Руководители школ предоставляют учителям возможность взаимодействовать друг с другом и обмениваться информацией и опытом. Ученые М. Аттард Тонна и Р. Шанкс [88] подчеркивают, что концепция сотрудничества – это основополагающая как для профессионального роста педагогов, так и для улучшения способов обучения в условиях инклюзивного

образования. Следовательно, в школах Великобритании сформировались сообщества практиков, чтобы все заинтересованные стороны были вовлечены в инклюзивный процесс. Кроме того, родители могут также присоединиться к практической работе подобных сообществ. Например, директор школы Inwoods (Bramdean, Hampshire). М.Э. Риджуэй говорит, что необходим совершенно другой подход к обучению, который связан с обучением тому, как надо наблюдать за развитием отдельного ребенка, не осуждая, не сравнивая его с остальными, а только с самим собой: истинное понимание должно способствовать уникальному движению и развитию. Роль воспитателей и родителей состоит в том, чтобы работать вместе, чтобы вызвать этот процесс в себе, и таким образом создать почву для здорового и разнообразного образовательного пространства, свободного от страха и неуверенности в себе. (См. Приложение №4)

Британские ученые [107] акцентируют внимание на язык, которым пользуются учителя: он должен быть простым и точным, а также необходимо избегать иронии и сарказма. Так, например, при общении с детьми с нарушениями артистического спектра как в школе Holy Trinity Catholic Primary School (Bilston, England) учителя применяют методику «social signalling» – методика, отражающая принципы установления контакта с ребенком, передачи информации, управления вниманием.

В зарубежной практике педагогами широко используется электронная материально-техническая база. В работе с детьми с ООП педагогу важно знать и уметь использовать различные технические средства. Приведем в пример технологию Eye tracking. Наиболее популярное применение она нашла в инклюзивных школах, где обучаются дети с расстройствами аутистического спектра. Так, в Северной Ирландии 2,5% детей обязательного школьного возраста (4-15 лет) в настоящее время диагностированы с расстройствами аутистического спектра [101]. В 2018 году британский ученый Э.Мак Парланд [135] представил результаты исследования: ученый сосредоточился на разработке и реализации надежного педагогического

вмешательства, основанного на оперантных принципах анализа поведения, чтобы помочь научить детей с аутизмом типичному поведению при взгляде на социальные стимулы, например, лица окружающих. Ученый доказал, что Eye tracking – это отличный инструмент для изучения зрительного внимания и социального взаимодействия в любых условиях обучения. Понимая, как различные аспекты мыслительного процесса влияют на образовательные результаты, исследователи могут эффективно проектировать, оценивать и улучшать образование [135]. Eyetracking [107] помогает обнаружить отличия в сборе информации; различия в навыках решения проблем; модели социального взаимодействия (учитель – ученик, ученик – ученик, ученик – взрослый); эффективность разных учебных материалов. Технология Eyetracking используется в таких школах как: Pendle View Primary School (Colne, Lancashire, England), Brindley School (Birmingham, England) и др.

Для достижения главной цели ПСО – социализации и становления личности ребенка – школы Англии вводят новый предмет: «Mindfulness». Школьники в Англии уже изучают математику, естественные науки и историю, при этом, сотни школ готовятся расширить традиционную учебную программу новым предметом: «Mindfulness».

Британское правительство сообщает, что в 370 английских школах ученики практикуют «Mindfulness» в рамках исследования по улучшению психического здоровья молодежи. Ученики изучают методы релаксации, дыхательные упражнения и другие методы, чтобы «помочь ученикам регулировать свои эмоции», – говорится в пресс-релизе правительства [140]. Дети знакомятся с вопросами психического здоровья, благополучия и счастья с самого начала еще в начальной школе. Инициатива пришла через несколько месяцев после того, как опрос, проведенный по заказу Национальной службы здравоохранения, обнаружил, что каждый восьмой ребенок в Англии в возрасте от 5 до 19 лет страдает, по меньшей мере, одним психическим расстройством [140]. Данный опрос показал увеличение психических

расстройств у детей в возрасте от 5 до 15 лет, которые выросли от 9,7 процентов в 1999 году до 11,2 процентов в 2017 году. Тревога и депрессия затрагивают одного из 12 детей в 2017 году.

Выводы к параграфу 2.2

Изучение и обобщение опыта ПСО детей с ООП в школах Великобритании позволяет нам заключить, что педагоги британских школ применяют средства, методы и технологии, которые являются разнообразными и зависят от нозологии детей с ООП. Мы обобщили наиболее популярные средства, методы и технологии, являющиеся наиболее эффективными.

В школах, где осуществляется педагогическое сопровождение образования детей с нарушениями аутистического спектра, с умственной отсталостью, с ЗПР, детей с синдромом СДВГ, с дислексией широко распространено применение различных аудиовизуальных ресурсов, наглядных пособий, раздаточных материалов:

- интерактивные доски с цветным фоном (для акцентирования внимания учеников применяются разные цвета, которые идут фоном для той или иной темы).
- раздаточные материалы (карточки с цветными рисунками, кроссворды, ребусы с картинками и т.п.)
- предметы (на занятиях по математике используются пластиковые деньги, карточки и др.)

Для детей с нарушениями аутистического спектра используется, также, язык жестов (макатон), систему обмена картинками (карточки PECs), технология Eyetracking.

Для детей с дислексией, с умственной отсталостью рекомендовано использовать «аугментативные (усиливающими) методы» (визуализация сложных и/или абстрактных идей и мышления)

Для осуществления ПСО детей с дисграфией, дислексией, дискалькулией, диспраксией, с Синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) в школах Великобритании актуально:

- использование «sketchnotes» (собственные наброски, дети рисуют их самостоятельно и индивидуально под руководством и/или с помощью учителя);
- использование визуальных физических и цифровых носителей (информации для разъяснения абстрактных понятий);
- использование концептуальных карт для развития творческого и критического мышления (дети делают собственные зарисовки вместе, как общий плакат; каждый добавляет какой-то свой рисунок под руководством учителя и складывается общая картина);
- использование различных графических органайзеров;
- использование визуальных средств, созданных признанными деятелями культуры и искусства, профессиональными режиссерами (объекты культуры и искусства, физические артефакты, документальное видео, фильмы, видеоигры и т. д.).

В процессе педагогического сопровождения детей с СДВГ, с дисграфией, дислексией, дискалькулией, диспраксией, с расстройствами аутистического спектра среди педагогических технологий, методик и методов, наиболее эффективными считаются «мультисенсорные стратегии», музыкальное сопровождение или смена интонации голоса; метод актуализации; метод «культурной адаптации»; метод проектов, методика совместного обучения (Cooperative learning), педагогическая технология «Спонтанное обучение» (Incidental Teaching), предполагающая ориентацию на интересы ребенка. Самым популярным и обязательным, – особенно, что очевидно, в работе с детьми с интеллектуальными нарушениями – является метод адаптации инструкций и упрощения материала, упрощение и сокращение содержания предмета: «chunking training into small, small parts» [142].

В школах Великобритании в процессе ПСО детей с ООП широко распространены игровые методики:

- для работы с детьми с речевыми нарушениями используются Барьерные игры (Barrier Games);
- детям с дислексией предлагаются игры с использованием компьютерной программы Wordshark;
- детям с дислексией и дисграфией предлагается игра «Правильное написание» (Dicey Spelling);
- детям с нарушениями аутистического спектра и с СДВГ предлагаются ролевые игры, например игра «Поучительный сюжет» («Narrative Groups»)

В Великобритании в работе с детьми с интеллектуальными особенностями в развитии используется метод адаптации инструкций и упрощения материала «Chunking». Ученый К. Уайлд призывает сосредоточить внимание учеников на «абсолютно важных» концепциях. Необходимо уменьшить количество новых понятий, и сосредоточится сначала на самых основных понятиях, прежде чем переходить к более сложным понятиям. Необходимо обязательно убедиться, что ученики понимают одну концепцию, прежде чем вводить вторую. Таким образом, руководствуясь принципом “лучше меньше, да лучше” рекомендовано составлять и преподносить программу таким образом, –как это делается в инклюзивных школах Соединенного Королевства –чтобы основной акцент делался не на количестве усвояемого материала, а на его качестве и актуальности. Данное действие может осуществляться путем применения методики «Chunking». Ученики с ООП часто испытывают трудности с пониманием длинных инструкций или нескольких инструкций сразу. Для детей с ООП в обучении лучше всего использовать простые, конкретные предложения. Шаг разбивается на несколько меньших шагов, чтобы ученики с ООП понимали, о чем просит учитель. Желательно, продублировать указания, как в печатном виде, так и в устной форме. При этом обязательно

нужно просить учеников повторить указания, или попросить их продемонстрировать то, что они понимают. Дальнейшие инструкции не даются, пока ученик не выполнит предыдущее задание.

Еще одной из популярных зарубежных методик в работе с детьми с нарушениями аутистического спектра является использование "Социальные сюжеты" (Social Stories) и методика «Социальное общение в комиксах» (Comic Strip Conversations). Комиксы способствуют лучшему пониманию трудных, но обязательных текстов, выступая в качестве предварительного чтения. Комиксы, предоставляя примеры художественной литературы, расширяют понимание классического литературного произведения, иногда, допустимо заменяя менее доступные произведения из литературного канона, но при этом передавая те же самые моральные ценности.

В инклюзивных школах, где осуществляется педагогическое сопровождение образования слабослышащих и глухих детей используется методика «Здоровый ум» (Healthy Minds Programme). Эта методика предотвращает или снижает риск развития депрессии, тревоги; показывает способы управления эмоциями; учит критически рассматривать нереалистичные идеалы СМИ, которые способствуют неудовлетворенности собой и своей внешностью. Кроме того, для достижения главной цели ПСО – социализации и становления личности ребенка – школы Англии вводят новый предмет: «Mindfulness». «Mindfulness» содержит методы релаксации, дыхательные упражнения и другие методы, помогающие ученикам регулировать свои эмоции.

В работе с детьми с ООП школьные учителя поддерживают практику позитивноцентрированного воспитания, создание ситуации успеха. Дети с ООП часто чувствуют, что они не преуспевают в определенных областях, но структурирование уроков, которые приводят к успешным результатам, является способом сохранить их мотивацию. Учителя стремятся обеспечить немедленное подкрепление достижений, стараются быть последовательными с правилами и дисциплиной, тактично исправляют ошибки и хвалят

учеников, когда они сами делают эти исправления, объясняют свои ожидания по поводу поведения, предупреждая его.

Кроме создания и поддержания благоприятного психологического климата, инклюзивному педагогу необходимо соблюдать и другие требования. Требования к педагогу следующие:

Учитель должен учитывать особые потребности ученика во всех его смыслах. В британских инклюзивных школах обучаются дети с ООП различной нозологии: это неврологические расстройства, которые могут проявляться в виде трудностей восприятия речи, мышления, письма, речи, правописания или выполнения математических вычислений; дислексия, дискалькулия, дисграфия, диспраксия, расстройства зрительного восприятия, нарушения слуховой обработки и языковые расстройства. Учитель должен уметь анализировать и размышлять над своей собственной деятельностью; работать в команде с другими специалистами (психологами, медицинскими работниками и др.) Учитель должен уметь экспериментировать и изобретать новые способы работы с детьми с ООП, побуждать себя к творческому мышлению.

Таким образом, изучение и обобщение опыта ПСО детей с ООП в школах Великобритании позволяет нам заключить, что осуществляя ПСО детей с ООП, педагоги всегда ориентируются на конкретные потребности детей, диктуемые нозологией заболевания.

Так, в работе с аутичными детьми и с детьми с умственной отсталостью наиболее эффективными считаются методики и средства, не только позволяющие донести основные концепции академического содержания (такие как Chunking, карточки PЕСs, технология Eye tracking и др.), но и методы и средства, формирующие и развивающие навыки социализации («Социальные сюжеты», «Социальное общение в комиксах» и др.)

Общей чертой в процессе ПСО является использование игровых методик. Школьными учителями используется широкое разнообразие игр, а

их суть и содержание зависит от образовательных потребностей детей с ООП. Так, детям с дислексией предлагаются Барьерные игры, компьютерные игры Wordshark, игра «Правильное написание» и др.; детям с нарушениями аутистического спектра различны ролевые игры, чаще всего, содержащие социальные сюжеты («Поучительные рассказы»).

Еще одной общей характеристикой для ПСО детей с ООП в школах Великобритании является практика позитивноцентрированного воспитания, а также использование показавших свою результативность практик из области психологии, например, практик профилактики стресса и депрессивных состояний у детей («Healthy Minds Programme», «Mindfulness»).

Все стратегии педагогической работы с детьми в инклюзивных школах, которые мы рассматривали в данном параграфе, фактически моделируют «Universal design for learning» (UDL), разработанную ученым Д. Роуз и усовершенствованную Дж.Кацом теоретическую модель, а также основные теоретические положения модели «The Inclusive Pedagogical Approach in Action Framework» (IPAA) разработанной Л. Флорианом и Дж. Спраттом, которые были обсуждены в параграфе 1.3 первой главы нашего исследования. Это можно увидеть, если провести параллели между теоретическими положениями моделей и школьной практикой. В организации ПСО детей с ООП используются формы групповой работы, парная работа, а также индивидуальный подход. Занятия преимущественно практические – как рекомендовано авторами UDL и IPAA.

Принципов коллективизма (UDL) и взаимосоотрудничества (IPAA) придерживаются все инклюзивные школы Великобритании: на сайтах всех инклюзивных школ присутствует информация о штате профессионалов, работающих в разных сферах (медицинской, социальной, психологической, педагогической и пр.), присутствуют внутренние положения о порядке их взаимосоотрудничества, а также об обязательном контактировании с родителями детей с ООП.

Принципа позитивизма (IPAA), который подчеркивают авторы модели IPAA, придерживаются многие инклюзивные школы Великобритании: практикуется практика позитивноцентрированного воспитания, «позитивной школьной культуры» [119]; создание ситуации успеха. словесные похвалы и поощрения учеников.

Согласно теоретическому положению «Множественности средств вовлечения» («multiple means of action and expression») (UDL) мы находим следующие примеры из практики: наглядные материалы (визуальные, тактильные и т.д.); аудиовизуальные ресурсы; использование музыкального сопровождения или интонации голоса; методика «Социальные сюжеты», «Социальное общение в комиксах»; «мультисенсорные стратегии»

Согласно теоретическому положению «множественность средств подачи материала» «multiple means of representation» (UDL): используется метод адаптации инструкций и упрощения материала; аугментативные методы; проектная работа; методика совместного обучения (Cooperative learning).

Согласно теоретическому положению «поддержание интереса (мотивация)» «recruiting interest» (UDL): используются наглядные материалы, которые могли бы соприкоснуться с жизнью учеников; «метод опроса»; метод актуализации – в рассказ включается настоящая на данный момент времени погода или предметы из ближайшего окружения, чтобы ученики могли лучше понять и прочувствовать историю; выбор учебных задач и выбор учеников-компаньонов для работы в паре.

Далее приведена выборка основных идей, которые мы можем увидеть на официальных сайтах школ Великобритании. В большинстве случаев, данная информация представлена в качестве лозунгов, девизов, обращений к родителям обучающихся и пр., таких как, например:

Цель Christ Church CE Primary School (Solihull, Birmingham, England) – подготовить детей к взрослой жизни в современной Великобритании. Развивая социальные, нравственные, культурные и духовные ценности

учеников, школа старается подготовить их к тому, чтобы они внесли положительный вклад в социум

Цель Anderton Park Primary School (Birmingham, West Midlands, England) – помочь детям с ООП наверстать упущенное и достичь прогресса

Цель Hargate Primary school (Hargate Lane, West Bromwich, England) – предоставить всем ученикам с особыми образовательными потребностями разнообразные варианты поддержки для восстановления и развития их способностей [117]

Цель Robinsfield Infant School (Ordnance Hill, London, England) – помочь ребенку с ООП достичь своих лучших результатов для того, чтобы уверенно войти во взрослую жизнь

Цель Hugh Myddelton Primary School (Islington, England) – помочь каждому ребенку реализовать свой потенциал, включая детей с особыми образовательными потребностями и ограниченными возможностями достичь своих лучших результатов; стать уверенными в себе людьми.

ПСО детей с ООП в Великобритании преследует цель – дать ученикам соответствующие навыки, которые являются актуальными и подготовят их к жизни. Это обобщающая формулировка целей – все цели идентичны и содержат одинаковые идеи, – которые мы обнаруживали, изучая опыт инклюзивных школ Великобритании.

Теоретический анализ зарубежных и отечественных источников показывает, что цель ПСО детей с ООП схожа в обеих странах – это социализация детей с ООП – автор полагает подобным образом, опираясь на концепции ученых, мнения сотрудников инклюзивных школ, полученные в процессе исследования теории и практики.

2.3 Рекомендации по организации ПСО детей с особыми образовательными потребностями в школах России

Как отмечалось в предыдущих параграфах ПСО детей с особыми образовательными потребностями (ООП) – это комплексное понятие, включающее в себя множество компонентов, основанное на общечеловеческих гуманистических принципах.

Подчеркнем самое важное! Все изложенные в данном параграфе методы, методики и технологии могут использоваться в рамках инвариантной теоретической модели педагогического сопровождения образования детей с ООП, на основе которой возможно создание вариативных моделей, учитывающих особые образовательные потребности детей в каждой отдельной школе; центральной идеей инвариантной модели должна стать идея экологии инклюзивного образования.

Мы предлагаем идею экологии инклюзивного образования. Это значит, что при организации образовательного процесса мы должны опираться на:

1. системное представление о социальном контексте жизни детей,
2. педагогическое сопровождение образования, организованного на принципах здоровьесбережения, гуманистического позитивизма и множественности средств вовлечения.

В данном параграфе представлены рекомендации по организации ПСО детей с ООП в школах России. При этом, необходимо уточнить, что в контексте данного диссертационного исследования мы сузили формулировку объекта исследования – а именно – ПСО детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Педагогическое сопровождение образования детей с ООП не способно функционировать в том случае, если его организация осуществляется только одним отдельно взятым специалистом (только педагогом, или только психологом, или только специалистом в области коррекционного

образования). Педагогическое сопровождение образования детей с ООП должно являться продуктом совместной деятельности всех участников школьной жизни.

На основе изучения и обобщения отечественного и британского опыта нами выявлено сходств в целях ПСО детей с ООП в школах России и Великобритании. Изучение и обобщение опыта осуществления ПСО детей с ООП в инклюзивных школах России и Великобритании позволяет заключить, что постановка целей и задач ПСО детей с ООП идентична в обеих исследуемых нами странах.

Теоретики и практики педагогической работы с ООП в сфере инклюзивного образования сходятся во мнении, что основная цель ПСО детей с ООП – это сформировать личность человека, способного полноценно жить и развиваться в социуме, что по своей сути означает – успешно социализироваться – мы полагаем подобным образом, опираясь на концепции ученых, а также на мнения учителей инклюзивных общеобразовательных школ, полученные в процессе исследования теории и практики ПСО детей с ООП.

Выявляя и анализируя положения ученых и практиков России по вопросу целеполагания педагогической работы с детьми с ООП в условиях инклюзивного образования и положения ученых и практиков Великобритании, мы обнаруживаем идентичные идеи: И.В. Евтушенко, Е.А. Евтушенко выделяют следующую цель педагогической работы с детьми с ООП – это социально-культурная реабилитация; «воспитание разносторонне развитой личности, гражданина, любившего культуру <своей> страны»[27]. А. Д., Вильшанская, М. И. Прилуцкая и др. выделяют следующие цели и задачи: «формирование общей культуры», «социализации учащихся», «повышение адаптивных возможностей ребенка в разных сферах жизнедеятельности» [14,С.6], «содействие в максимально возможной для него социальной и образовательной адаптации в различных средах» [74];

Школа Robinsfield Infant School (Ordnance Hill, London, England) своей целью считает помочь ребенку с ООП достичь своих лучших результатов для того, чтобы уверенно войти во взрослую жизнь; школа Heathfield Primary School (Heathfield Road, Lozells) – помочь детям развить их образовательный потенциал для успешного вхождения в социум; школа Brighton Steiner School (EastSussex) – помочь детям достичь своих лучших результатов; стать уверенными в себе людьми, живущими полноценной жизнью; школа James Brindley School (Birmingham, England) – помочь детям преодолеть барьеры на пути обучения и поддержать их в стремлении ко всему, что они делают [124] и пр.

Из этих цитирований следует, что педагогическое сопровождение образования детей с ООП имеет своей целью социализировать ребенка с ООП.

Для достижения основной цели ПСО детей с ООП одним из основных принципов, который выдвигают теоретики и на который опираются в своей работе практики – это командное взаимодействие. Мы утверждаем это, исходя из изучения принципов работы с детьми с ООП, которые создали отечественные и зарубежные ученые:

Принцип взаимосоотрудничества (модель IPAA (Великобритания)),

Принцип коллективизма (модель UDL (Великобритания)),

Принцип непрерывности и интегративности (Экосистемная модель).

Следовательно, педагогическое сопровождение образования детей с ООП осуществляется на основе взаимодействия. Говоря об участниках образовательного процесса, мы подразумеваем не только людей, работающих в рамках школ и вспомогательных учреждений (социальных, медицинских и т.п.), но также родителей (законных представителей) детей с ООП.

Умение грамотно общаться и продуктивно взаимодействовать с коллегами, со специалистами из различных областей, а также с родителями детей с ООП является одной из обязательных характеристик, которой должен

обладать педагог. Педагогу отводится ключевая роль, но при этом, учитель не сможет достичь наилучшего результата, действуя в одиночку.

В России несмотря на то, что должность тьютора была официально задокументирована [69], ситуация со вспомогательным квалифицированным персоналом, готовым помогать учителю, такова, что, в российских школах часто встречаются случаи совмещения функций нескольких должностей. В школах работает педагог сопровождения, которого называют освобожденным классным воспитателем или куратором. Это люди со специализированным образованием (психологи, логопеды, дефектологи), дополнительно прошедшие курсы повышения квалификации в области инклюзивного образования.

В Великобритании в инклюзивных школах, количество вспомогательного персонала, работающего с детьми с ООП варьируется от пяти до двенадцати человек. Современные образовательные и законодательные реформы в Соединенном Королевстве выдвинули эффективное межведомственное сотрудничество на передний план профессиональной программы [116].

На практике в зарубежных инклюзивных школах первостепенное значение имеет управленческий ресурс школы. Во многих школах Великобритании работают «SEN-CO» (координатор по особым образовательным потребностям) и «pastoral manager» (координатор по работе с учениками и родителями). Ученые утверждают, что образовательная политика школьных администраторов и руководителей, поддерживающая *всех* обучающихся, имеет решающее значение для успеха инклюзивных школ [119, С.3]. Крайне важно, чтобы ученики почувствовали себя частью школы. Это мотивирует их к обучению, к тому, чтобы они были более собранными и активными. Зарубежные ученые считают, что люди, работающие в системе образования должны сотрудничать друг с другом и формировать профессиональные педагогические сообщества «professional learning communities» [90] не только среди преподавательского состава, но и в

группах старших руководителей различных школ, чтобы делиться опытом и работать совместно. Подготовка учителей имеет основополагающее значение, и поддержка должна оказываться из различных источников, таких как коллеги, учителя, и, что наиболее важно, руководители школ [119]. Вот почему необходимы профессиональные учебные сообщества, где педагоги обмениваются опытом и работают совместно [90].

В Великобритании огромное значение придается управленческому составу школ. По мнению наших зарубежных коллег, именно руководители играют основополагающую роль в определении стратегий образовательной программы [95, С.2]. В этой связи, выделены основные положения, на которые должно опираться руководство инклюзивной школы:

а) Мотивация: руководители школ должны доверять коллегам, поощрять их и ценить их; б) Моделирование: руководители школ должны подавать собственный пример; в) Предоставление возможностей: школьные руководители должны предоставить учителям возможность для выполнения ответственных заданий. г) Содействие профессиональному развитию: учителям необходимо предоставлять возможность для профессионального развития. д) Поощрение инициативы: сотрудники имеют право свободно экспериментировать и быть уверенными в том, что их поддерживает руководство. е) Расширение окружения: успешные лидеры создают культуру сотрудничества с персоналом, родителями и обществом, таким образом, чтобы данное сотрудничество выходило за рамки школы. ж) Командная работа: успешные школьные лидеры создают команды и расширяют их возможности.

Управляющий персонал, а также другие члены трудового коллектива инклюзивных школ Великобритании представлены в следующей таблице:

Список сотрудников, работающих в инклюзивных школах Великобритании: * их функции и обязанности		
	должность	Функции
Управляющий персонал	Исполнительный директор Executive Director	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Контроль над обеспечением соответствия учебной программы Национальному образовательному стандарту ▪ Контроль финансовой сферы (рейтинги и аккредитации школы) ▪ Контроль над соблюдением нормативных требований на местном и государственном уровнях ▪ Руководство персоналом, работа со всеми сотрудниками, установление требований по успеваемости и оценка работы педагогического состава
	Директор по оценке качества обучения** Director of Elementary Curriculum, Instruction and Assessment	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Надзор за преподавательским составом ▪ Контроль реализации учебных программ ▪ Поддержка директоров начальной школы в обеспечении высокого качества образования (обеспечение программой повышения квалификации новых учителей и программой наставничества) ▪ Подготовка и отправка статистических данных и финансовых отчетов в соответствующие местные и государственные учреждения
	Директор по социально-эмоциональному обучению** Director of Social Emotional Learning	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Разработка и внедрение типовых программ/ учебных планов по социально-эмоциональному обучению ▪ Работа с ресурсами, которые поддерживают и развивают социально-эмоциональное обучение ▪ Руководство школами по вопросам реализации учебных практик, которые способствуют позитивному социально-эмоциональному обучению и его продвижению ▪ Разработка стратегии взаимодействия с родителями по вопросам информирования о социально-эмоциональном обучении
Администрация	Школьный Офис-менеджер School office manager	Школьный Офис-менеджер работает в офисе школы или школьного округа, обычно под руководством директора. Они несут ответственность за большую часть канцелярской работы в школе, включая работу с конфиденциальными документами, такими как списки обучающихся.

	должность	функции
Администрация	Секретарь Administrative Secretary -or- School Councelling Secretary	<ul style="list-style-type: none"> • Ведение учета посещаемости, заработной платы и других записей для сотрудников, обучающихся. • Получение, проведение и обеспечение конфиденциальности материалов тестирования. • Подготовка заявок, корреспонденции, стенограмм, списков почетных грамот и других наград обучающихся • Ведение баз данных об обучающихся, регистрация новых обучающихся • Помощь во внесении изменений и корректировок в расписании • Общение с родителями, преподавательским составом, учениками и общественностью по телефону. • Координирование встреч и выполнение общих офисных задач (планирование технического обслуживания оргтехники и обеспечение канцелярскими товарами) обучающихся
	Помощник администратора Administrative School Assistant	<ul style="list-style-type: none"> • Обеспечение досрочного освобождения обучающихся от уроков по просьбе родителей или опекунов • Доставка сообщений обучающимся • Ведение табеля • Составление писем родителям • Составление плана проведения праздничных мероприятий • Помощь в проведении школьных мероприятий, таких как собеседования с родителями, выпускные вечера и т. д . • Мониторинг посещаемости обучающихся • Ведение учета успеваемости обучающихся • Помощь директору школы в исправлении ошибок при печати отчетов • Поддержание общей файловой системы и корреспонденции
	Школьный клерк School Clerk	<ul style="list-style-type: none"> • Мониторинг, отслеживание и составление отчетов о ежедневной посещаемости обучающихся • Подготовка памяток учителям, письма родителям и отчеты в местные отделения школьного округа

	должность	функции
Психолого-педагогический состав	Школьный психолог School counsellor	<ul style="list-style-type: none"> • Прием и планирование социально-эмоционального обучения для каждого обучающегося; • Групповые и индивидуальные консультации для некоторых обучающихся
	Коррекционный педагог Resource teacher	<ul style="list-style-type: none"> • Консультирование классных руководителей и помощь им в отношении: <ul style="list-style-type: none"> ○ выявления детей, нуждающихся в особой помощи; ○ диагностики проблем с обучением, с которыми сталкиваются такие дети; ○ назначения соответствующих программ по специальной помощи, которые могут потребоваться для лечения таких детей; ○ реализации таких программ • Консультирование родителей и помощь им в отношении их роли в реализации любой программы по специальной помощи, предписанной для их детей с ООП
	Классный руководитель Classroom teacher	<ul style="list-style-type: none"> • Обеспечение связи общеобразовательного учреждения и семьи, установление контактов с родителями; • Контроль посещаемости учебных занятий обучающимися; • Контроль над успеваемостью каждого обучающегося
	Тьютор Tutor	<ul style="list-style-type: none"> • Проведение дополнительных занятий с учеником или с несколькими учениками ежедневно, еженедельно или ежемесячно с целью передачи им знаний или навыков по предмету. Тьюторсопровождает процесс индивидуализации в школе. • Поддержание связи с родителями, внешними службами и рядом специалистов, таких как логопеды, физиотерапевты и педагоги-психологи • Контроль над выполнением школьных домашних заданий. Как правило, тьюторы имеют высшее образование и диплом о специальной переподготовке, обладают позитивным подходом к обучению, а также навыками межличностного общения.

	должность	функции
едперсонал	Врач-клиницист Clinician	Врач-клиницист (невропатолог, нейрохирург, окулист и т.д.), работая с пациентом в тесном контакте, выставляет ему полный клинический диагноз, назначает своевременное полноценное лечение, пытается спрогнозировать развитие заболевания с учетом его клинической картины, данных объективного осмотра и заключений врачей-диагностов.
	Школьный врач и медицинская сестра School doctor and nurse	<ul style="list-style-type: none"> • Оказание медицинской помощи обучающимся и сотрудникам • Проведение медицинских осмотров • Взаимодействие с частными поставщиками медицинских услуг • Функционирование в качестве связующего звена между школьным персоналом, семьей и местными медицинскими работниками для обеспечения здоровой школьной среды.
примечания	<p>* Обращаем ваше внимание на то, что в таблице перечислены в основном административный и педагогический состав; сотрудники, занимающиеся тыловым обеспечением (повар, уборщик и т.д.) не представлены.</p> <p>** Директор по оценке качества обучения и Директор по социально-эмоциональному обучению работают сразу с несколькими объектами на уровне округа (если речь идет о школах Шотландии и Уэльса), региона и графства (о школах Англии и Северной Ирландии)</p>	

Анализируя опыт организации педагогического сопровождения с точки зрения командного взаимодействия членов образовательного коллектива в школах России и в школах Великобритании в свете подчеркнутой значимости «менеджерских тенденций» зарубежной школы, можно заключить, что для эффективной реализации ПСО детей с ООП в школах России необходимо усовершенствовать законодательную базу путем увеличения количества кадрового состава, усиления контроля над работой управленческого состава, над исполнением образовательных нормативно-правовых актов в отдаленных регионах страны. Целесообразно внесение в штатное расписание российских

школ отдельных должностей «Пастор-менеджер» («pastoral manager»), «Координатор по специальным образовательным потребностям» «SEN-CO».

Функции Пастор-менеджера и СЭНКО	
<p>Пастор-менеджер pastoral manager</p>	<p>Несет ответственность за решение вопросов поведения, безопасности, благополучия и посещаемости, расследуя и разрешая инциденты, такие как плохое поведение, опоздания, плохая посещаемость, воровство, издевательства, буллинг и прекращение дружбы между учениками.</p>
<p>СЭНКО Координатор по специальным образовательным потребностям SENCO Special Educational Needs COordinator</p>	<p>СЭНКО должен быть квалифицированным педагогом. Недавно назначенный СЭНКО должен получить национальную награду в области координации по специальным образовательным потребностям в течение трех лет после назначения. СЭНКО играет важную роль вместе с директором школы в определении стратегического развития политики по специальным образовательным потребностям.</p> <p style="text-align: center;">Обязанности СЭНКО :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Наблюдение за повседневной работой школы по поддержанию политики по специальным образовательным потребностям. ▪ Взаимодействие с родителями детей с ООП ▪ Сотрудничество с внешними поставщиками услуг по специальным образовательным потребностям (ресурсными центрами по инклюзивному образованию, медицинскими и социальными службами, представителями местных органов власти и т.п.)

Формы организации образовательного процесса с детьми с ООП должны быть разнообразными. В процессе ПСО педагогу необходимо организовывать образовательный процесс так, чтобы у детей с ООП была возможность общаться с большим количеством людей имеющих различные коммуникативные особенности, различные учебные, творческие, интересы (например, ученики из разных кружков по интересам). Общение с разными людьми поможет ребенку с ООП легче понять, что нравится именно ему самому, поможет ребенку с ООП в процессе самоопределения и самореализации, активизирует навыки социальной адаптации, что в конечном счете, должно поспособствовать успешному вхождению ребенка с ООП в общество – его успешной социализации. Итак, кроме урока, существуют также такие формы, как индивидуальные; групповые; массовые. Соответственно: проекты, поручения; соревнования, студии, кружки и клубы; культурно-массовые мероприятия, волонтерство.

Анализ отечественной и зарубежной педагогической литературы показал, что для организации ПСО детей с ООП в начальной школе очень важен четкий алгоритм действий.

1. Первоначальным этапом ПСО является подготовительный этап, в течение которого происходит знакомство с родителями ребенка с ООП, а также знакомство самого ребенка с образовательной организацией, в которой он будет учиться обязательно до начала учебного года. Этот этап крайне важен, как и для ребенка, так и для всего коллектива образовательной организации, т.к. помимо психологической адаптации ребенка к новому окружению (в широком смысле), у этого «окружения» появляется возможность привыкнуть к самому ребенку, а также собрать предварительную информацию о нем, в частности о его особых образовательных потребностях;

2. Следующим этапом ПСО является помощь в организации специального (тьюторского) сопровождения. С самого начала обучения в обязательном порядке закрепляется тьютор на период адаптации, которым

считаются первые несколько недель обучения. В этот период педагогическое сопровождение образования заключается в оказании помощи при проведении обследования ребенка с ООП. В основном, данная помощь заключается в оценке особых образовательных потребностей ребенка, а также оценке уровня его развития. Естественно, данный вид деятельности происходит в контексте совместной работы со специалистами: педиатрами, психологами и другими специалистами (в зависимости от вида заболевания);

3. Участие в проведении психолого-медико-педагогического консилиума для определения и разработки наиболее подходящего направления коррекционно-развивающей работы;

4. Участие в разработке адаптированной программы для ребенка с ООП, которая разрабатывается и утверждается специалистами совместно.

5. После того, как составлен план предстоящей работы, педагог знакомит родителей с образовательной программой, предназначенной для их ребенка. При этом программа может быть скорректирована по желанию родителей;

6. При педагогическом сопровождении образования является обязательным «сопровождать» образование ребенка с ООП на протяжении всего образовательного процесса, т.е. в обязательном порядке проводить мониторинг динамики развития ребенка с ООП и вносить определенные коррективы. Когда мы говорим «сопровождать образование ребенка», то здесь речь идет о сопровождении не только в рамках класса, школы, но и также в пространстве, выходящем за пределы образовательного учреждения. Это может осуществляться путем поддержания постоянного контакта с родителями, если речь идет о воспитании дома, или же сотрудничества с коллегами, работающими в области дополнительного образования.

Данный алгоритм отвечает принципам, присущим теоретическим положениям, рассмотренными нами в параграфе 1.3. Для того, чтобы полностью соответствовать принципам «социального партнерства\ органичного коллективизма\ целостного подхода к образовательному

процессу\ интегративности\ взаимодействия» – недостаточно взаимодействия только со специалистами, необходимо сотрудничество с родителями ребенка с ООП.

В нашей стране важной составляющей ПСО детей с ООП является информационно-просветительская консультативная работа с участниками образовательного процесса: одноклассниками и родителями (законными представителями) ребенка с ООП. Как пишет автор данного диссертационного исследования Лапина Н.А. [49], работа с родителями – это один из важных компонентов ПСО детей с ОВЗ [49, С.190].

Исследования опыта российских школ (МБУ «Школа № 74 имени Александра Сергеевича Соколова» г. Рязани, МБОУ «Средняя школа №17» г. Смоленска, МБОУ СОШ №1 п.Абан Красноярского края, МБОУ «СОШ №140 г. Челябинска и др.) и британских школ (Inwoods (Bramdean, Hampshire), Belmont House (Londonderry, Northern Ireland) и др). показывает эффективность и продуктивность такого вида работы как взаимодействие педагогов с родителями детей с ООП. Следовательно, для эффективного и продуктивного ПСО детей с ООП необходимо постоянно поддерживать контакт с родителями ребенка с ООП.

Анализ теоретического материала и практического опыта реализации ПСО детей с ООП в школах России и Великобритании показал, что, кроме работы с родителями, а также взаимодействия со специалистами, существует широкое разнообразие используемых средств, методов, техник и технологий, которые зарубежные и отечественные педагоги применяют в работе с детьми с ООП.

На основе изучения и обобщения отечественного и британского опыта нами выявлено сходств в содержании, методах и средствах организации ПСО детей с ООП в школах России и Великобритании.

Основной технологией организации социального совместного процесса являются проекты. Они дают возможность работать с разным содержанием, но в одной и той же совместной проблематике. Здесь также важно: общее

социо-культурное пространство для всех; опора на логику развития с опорой на индивидуальную биографию каждого, приобщение к обще ценностному содержанию с учетом конкретной ситуации жизни.

Для осуществления ПСО детей с ООП в России и в Великобритании соблюдается ряд условий, которые являются идентичными в обеих странах:

- организация времени и пространства;
- визуальная поддержка детей (расписания, правила, подсказки);
- установление процедур поведения в классе;
- технологии разноуровневого обучения;
- индивидуальный образовательный маршрут ребенка с ООП. В России в разных школах – разные названия: специальная индивидуальная программа развития / индивидуальный образовательный план/ индивидуальная образовательная траектория/ индивидуальная траектория развития. В Великобритании – это Education, Health and Care plan (ЕНС plan) – План по Образованию, Здравоохранению и Уходу; индивидуальная шкала оценок;
- проявление педагогического такта;
- предотвращение наступления утомления, функциональный анализ поведения (коррекция дезадаптивных форм поведения и формирование замещающих форм) – особенно для детей с нарушениями аутистического спектра, с ЗПР, с нарушениями эмоционально-волевой сферы;
- промежуточная оценка за правильный ответ (смайлик, плюс) – особенно для детей с нарушениями аутистического спектра, с ЗПР, с нарушениями эмоционально-волевой сферы.

В школах России и в школах Великобритании в работе с детьми, имеющими особенности в интеллектуальном развитии, с нарушениями аутистического спектра, с умственной отсталостью, с ЗПР, с синдромом СДВГ, с дислексией применяются идентичные методы и средства:

- упрощение инструкций (предоставление четкого, краткого пошагового письменного, изобразительного и устного руководства),
- использование раздаточного материала (карточки с цветными рисунками, кроссворды, ребусы с картинками; предметы (на занятиях по математике используются пластиковые деньги, карточки и др.));
- использование визуальных средств (презентации, структурированный текст, блок-схемы; различные графические органайзеры; интерактивные доски с цветным фоном (для акцентирования внимания учеников применяются разные цвета, которые идут фоном для той или иной темы).
- использование визуальных средств, созданных признанными деятелями культуры и искусства, профессиональными режиссерами (объекты культуры и искусства, физические артефакты, документальное видео, фильмы, видеоигры и т. д.);
- использование «мультисенсорной методики».
- метод упрощения инструкций «totaltask»;
- метод проектов;
- «обучение через сверстников».

В школах России и в школах Великобритании в работе с детьми, имеющими особенности в интеллектуальном развитии, с нарушениями аутистического спектра, с умственной отсталостью, с ЗПР, с синдромом СДВГ, с дислексией существуют схожие методики, повышающие мотивацию:

- поощрение, похвала, создание ситуации успеха;
- предложение ученикам выбора учебных задач и компаньонов.

В школах России и в школах Великобритании в работе с детьми с нарушениями аутистического спектра, с ЗПР, с нарушениями эмоционально-волевой сферы используются идентичные средства:

- коммуникационные системы (обмен изображениями (карточки Pecs), жестовая система, коммуникативные доски, электронные коммуникаторы);

Напомним некоторые элементарные вещи, которые стараются соблюдать и выполнять все педагоги, практикующие педагогическое сопровождение образования детей с особыми образовательными потребностями независимо от того о какой стране идет речь – о России или Великобритании.

Итак, ключевые факторы, на которые стоит обязательно обращать внимание следующие:

- время – деятельность тщательно планируется в зависимости от времени суток, исходя из того, в какое время суток у детей с ООП наблюдается повышенная активность, также, планируется продолжительности работы как в рамках одного урока (в России) или занятия (в Великобритании), так и в рамках более длительного промежутка времени (неделя или даже месяц).
- разнообразие методов. Необходимо использовать диаграммы, музыку, книги, реквизит, видео или плакаты, в течение урока / занятия не рекомендуется сидеть на месте, а лучше передвигаться, находиться, например, в передней части класса, а иногда в задней части класса. Сами же ученики могут как сидеть за партами, на стульях или даже сидеть на ковре.
- материалы и средства. Педагогу необходимо постоянно и непрерывно интересоваться современными технологиями. Здесь речь идет не только о программном обеспечении и современных дорогостоящих гаджетах, но и о современных материалах для детского творчества. В настоящее время кроме цветных карандашей, всевозможных фломастеров, пластилина и красок, существует множество других разнообразных современных материалов (кинетический песок, слаймы, шерстяная акварель, кристальная мозаика и др.), имеющих в доступе в городе, где находится

школа, а также в других городах. С задачей ознакомления с новыми средствами поможет легко справиться интернет.

- информационные ресурсы. В интернете существует множество сайтов, созданных педагогами и объединяющих их в педагогические сообщества. Педагог никогда не должен останавливать поиск новых учебников, веб-сайтов, онлайн-сообществ и опытных экспертов – одним словом – поиск новых идей. Например, у школы или у родителей детей с ООП недостаточно средств для того, чтобы приобрести новые современные дидактические материалы и/или материалы для творчества для своих детей. В этом случае, можно обратиться к какому-либо педагогическому онлайн-сообществу и почерпнуть там идеи того, как сделать необходимые материалы из подручных средств (полиэтиленовых пакетов, пластиковых бутылок, картонных упаковок, песка, дерева, других природных материалов и т.д.)
- творчество – можно поменять образовательную задачу с написания на рисование, с пения на музыку, с заучивания стихотворения на маленькую театрализованную постановку. Здесь, естественно, стоит делать упор на то, какими образовательными возможностями владеет ребенок, если для одних будет по силам выразительно рассказать несколько заученных стихотворных строк, то для других нарисовать на плакате слово состоящее из пяти букв – также будет считаться достижением.
- групповая работа / работа в коллективе. Полезным и эффективным с точки зрения овладения навыками коммуникации и общения в группе, будет попросить учеников создать плакат, диораму или презентацию. Изменение группового состава обучающихся в рамках классной деятельности покажет, будут ли ученики работать парами, небольшими группами или будут работать самостоятельно, сможет ли ученик работать с учителем, тьютором и др. Все это поможет педагогу правильно скорректировать дальнейшие направления деятельности относительно того, кому из детей

и какая именно помощь требуется для достижения обучающих и воспитательных целей.

- оценка – проставляется в зависимости от индивидуальных образовательных возможностей каждого обучающегося, его затраченных усилий и пр.
- другой учитель – для того, чтобы предотвратить однообразие и снять налет повседневности, иногда можно прибегнуть к помощи другого преподавателя, помощи родителя или другого взрослого или даже сверстника. Рекомендуется попросить кого-нибудь из вышеперечисленных людей провести урок.
- пространство – необходимо изменять фактическое расположение рабочих мест в классе, время от времени, ориентируясь на актуализированную ситуацию и если на это имеется необходимость изменять обстановку (приглушить свет, закрыть дверь или открыть окна), иногда поменять рабочее пространство или даже кабинет (перейти в библиотеку или выйти на школьный двор). Эти простые бытовые решения иногда бывают очень важны. Например, при переходе из классного кабинета на улицу, здоровые обучающиеся учатся соучастию и состраданию, оказывая помощь своим одноклассникам с ООП, в то время как дети с ООП учатся воспринимать окружающий мир и самих себя такими как они есть и принимать помощь спокойно и с благодарностью.

Организации окружающего пространства следует уделить особое внимание. Это может быть не обязательно связано с проблемами сенсорного восприятия, но нет никаких сомнений в том, что дети всегда будут реагировать физически или эмоционально, если учебный класс не выглядит должным образом. Следовательно, педагогу необходимо быть осведомленным о детях в классе, которые могут нуждаться в модификации пространства в классе, специальных материалах, свете, шуме или даже запахах. В том случае, когда есть ученики, которые начинают демонстрировать неподобающее поведение, первое, что

обязательно нужно сделать, это изменить непосредственное окружение ребенка. Как говорят школьные учителя британских школ (см. Приложение №4), практикующие педагогическое сопровождения образования детей с ООП, часто, это все, что нужно для того, чтобы исправить плохое поведение.

Ниже приведен пример стратегий, которые могут быть использованы, чтобы сделать физическую обстановку класса более подходящей для сенсорного восприятия. Если классная комната обустроена должным образом, дети, у которых есть проблемы с сенсорным восприятием, могут действительно сосредоточиться на учебной деятельности, не отвлекаясь и не испытывая дискомфорта.

Расположение мебели, настенных таблиц и рабочих мест в учебной аудитории:

- учительский стол сбоку;
- группы таблиц сзади, расположены по одной из боковых стен;
- круглые столы для групповой работы;
- парты для работы в парах;
- отдельные одиночные рабочие места;
- зона ковра;
- игровые зоны с ограждением (физическим или графическим);
- тихое и уютное пространство для чтения.

Важно всегда измерять и соблюдать температурный режим, следить за звуковым, цветовым и световым наполнением классного пространства, а также за присутствием запахов.

свет:

- жалюзи должны защищать от прямых солнечных лучей
- освещение должно быть естественным
- искусственное освещение должно хорошо регулироваться

- нужно следить за тем, чтобы направление освещения не причиняло никому дискомфорт

звуки:

- возможно использование музыки в фоновом режиме
- следить за посторонним шумом (шум из окна, тикающие часы)
- следить за реакцией обучающихся на "белый шум" (например, циркуляционный вентилятор и пр.)

запахи:

- в игровой зоне возможно использование саше/ ароматизаторов (если ни у кого из присутствующих нет аллергии или других противопоказаний). Запах должен нравиться всем присутствующим.
- пищевые продукты хранить в герметичной таре
- отсутствие канцелярских товаров и других материалов с резкими запахами
- постоянная циркуляция свежего воздуха
- пол, столы и другая мебель должны регулярно очищаться

Важно правильно хранить учебные материалы: контейнеры для хранения материалов; центры для различных видов деятельности; наглядность в концентрированном виде (главное – не переборщить с визуальными таймерами, визуальными планировщиками и пр.)

На основе изучения и обобщения отечественного и британского опыта нами выявлены различия в технологиях, методах и средствах организации ПСО детей с ООП в школах России и Великобритании.

В российских школах частично используются здоровьесберегающие технологии В.Ф. Базарного: повышение общей физической активности учеников во время перерывов или после занятий, использование на уроках (чаще на уроках труда) столов для работы стоя. В.Ф. Базарный предложил использовать «Экологический букварь», «сенсорные кресты» для того,

чтобы ученики сами отыскивали их и читали на них задания, специальные «коромысла» для фиксации предметов на разном расстоянии, для тренировки зрения учеников, но это не получило широкого распространения в школах России; хотя, в некоторых школах, где осуществляется педагогическое сопровождение образования слабослышащих детей, здоровьесберегающие технологии В.Ф. Базарного используются. В школах Великобритании, естественно, проблема сохранения и укрепления здоровья детей является актуальной для всех школ, тем более наиболее остро существует необходимость решения этой проблемы, когда речь идет о здоровье детей с ООП. В свете данной проблемы мы подчеркиваем тот факт, что в школах Великобритании в процессе ПСО детей с ООП основное внимание уделяется не только физическому здоровью детей, но и психологическому; при этом, это явление в британских школах получило повсеместное широкое распространение, в то время как в отечественной школе мы не наблюдаем этого в таких же глобальных масштабах как в Великобритании.

С 2019 года школы Англии вводят новый предмет: «Mindfulness» («Осознанность»). Ученики практикуют «Mindfulness» («Осознанность») в рамках исследования по улучшению психического здоровья молодежи. Ученики изучают методы релаксации, дыхательные упражнения и другие методы, чтобы «помочь ученикам регулировать свои эмоции»

Согласно данным Научного центра Великобритании «Knowledge center Optimus-Education» [93] «Mindfulness» («Осознанность») показал свою эффективность в работе с детьми с нарушениями поведенческой и эмоционально-волевой сферы. Методика «Mindup» («Осознание»), разработанная Г. Хоун в рамках новой дисциплины «Mindfulness» («Осознанность»), включает в себя ряд упражнений для поддержания ровного эмоционального фона. Исследования [93] показывают улучшение поведения, внимания детей с ООП, а также здоровых детей в возрасте от 9 до 13 лет, которые принимали участие в этой программе.

В инклюзивных школах Великобритании, где осуществляется педагогическое сопровождение образования слабослышащих и глухих детей используется методика «Healthy Minds Programme» («Здоровый ум»). Эта методика предотвращает или снижает риск развития депрессии, тревоги, расстройств пищевого поведения и проблем с физическим здоровьем; показывает способы управления эмоциями; учит критически рассматривать нереалистичные идеалы СМИ, которые способствуют неудовлетворенности собой и своей внешностью.

Согласно данным Научного центра Великобритании «Knowledge center Optimus-Education», а также анализу информации, полученной в ходе изучения опыта ПСО детей с ООП в школах Великобритании, мы видим, что зарубежный опыт применения методик показал положительные результаты использования методики «Mindup» («Осознание») и методики «Healthy Minds Programme» («Здоровый ум») в инклюзивных школах Великобритании. В этой связи, рекомендуется использование этих методик в инклюзивных школах России: в школах, где осуществляется педагогическое сопровождение образования слабослышащих и глухих детей – методика «Healthy Minds Programme» («Здоровый ум»); в школах, где осуществляется педагогическое сопровождение образования детей с нарушениями поведенческой и эмоционально-волевой сферы – методика «Healthy Minds Programme» («Здоровый ум»).

Кроме психологических практик, в педагогической работе с детьми с ООП распространены другие разнообразные практики и методики. Например, игровая методика.

Игровая методика в широком понимании является общепринятой в процессе работы с детьми с ООП в обеих исследуемых нами странах, но при более детальном рассмотрении средств и методов, применяемых в различных играх, мы можем выделить некоторые различия.

Среди средств социализации школьников, в качестве отличительной черты, присущей только нашей стране, можно отнести систему

оригинальных игр, созданных российскими педагогами (В.М. Холмогоровой, М.И. Смирновой).

В школах Великобритании в процессе ПСО детей с ООП широко распространены игровые методики, которые не являются типичными для России:

- детям с дислексией предлагаются игры с использованием компьютерной программы Wordshark;
- детям с дислексией и дисграфией предлагается игра «Правильное написание» (Dicey Spelling);
- детям с нарушениями аутистического спектра и с СДВГ предлагаются ролевые игры социального содержания, например игра «Поучительный сюжет» (Narrative Groups)

В России используются стандартные изображения (цветные, со звуковыми эффектами), но они статичные! Особенность Wordshark (также существует ее подвид: Numbershark) заключается в том, что эта игра основана не только на воздействии на слуховое и визуальное восприятие, но и на динамике; академические задания разбавляются упражнениями для релаксации; занятия проходят в оборудованных современной компьютерной техникой аудиториях, где каждое рабочее место заранее подготовлено индивидуально для каждого ученика, т.е. дети проходят обучение с Wordshark одновременно, при этом у каждого ребенка в программе загружено индивидуальное задание в соответствии с его уровнем успеваемости, так, дети находясь в одной аудитории ощущают общность коллектива, но при этом никто не чувствует себя слабее остальных.

Следует отметить, есть и такие игровые методики, которые распространены как в России так и в Великобритании:

- для работы с детьми с речевыми нарушениями используются Барьерные игры (Barrier Games);
- детям с нарушениями аутистического спектра и с СДВГ предлагаются различные ролевые игры академического содержания

В школах Великобритании используются технические средства, которые пока что не нашли применения в нашей стране: например, технология Eye tracking – наиболее популярное применение она нашла в инклюзивных школах, где обучаются дети с расстройствами аутистического спектра.

В Великобритании в работе с детьми с интеллектуальными особенностями в развитии используется метод адаптации инструкций и упрощения материала, который отличается от метода упрощения инструкций в отечественной школе Totaltask – это «Chunking». Итак, кроме уже используемого в России Totaltask, используется метод адаптации инструкций и упрощения материала «Chunking». Рекомендовано составлять и преподносить адаптированную программу таким образом, –как это делается в инклюзивных школах Соединенного Королевства –чтобы основной акцент делался не на количестве усвояемого материала, а на его качестве и актуальности. Данное действие может осуществляться путем применения методики «Chunking».

Для детей с дисграфией, дислексией, дискалькулией, диспраксией, с Синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) в школах Великобритании используются «аугментативные (усиливающие) методы» (визуализация сложных и/или абстрактных идей и мышления):

- использование «sketchnotes» (собственные наброски, дети рисуют их самостоятельно и индивидуально под руководством и/или с помощью учителя);
- использование визуальных физических и цифровых носителей (информации для разъяснения абстрактных понятий);
- использование концептуальных карт для развития творческого и критического мышления (дети делают собственные зарисовки вместе, как общий плакат; каждый добавляет какой-то свой рисунок под руководством учителя и складывается общая картина);

В российских школах мы не находим применения данной методики. Есть похожий метод – это «Метод проетов», но, тем не менее, он отличается тем, что учебная задача, которая формулируется педагогом рассчитана на более долгий период по времени выполнения. Проекты в нашей начальной школе даются чаще всего в качестве домашнего задания; в то время как «аугментативные (усиливающими) методы» используются в классе при изучении новой темы. Таким образом, в школах России в процессе ПСО детей с дислексией, с умственной отсталостью рекомендовано использовать «аугментативные (усиливающими) методы» (визуализация сложных и/или абстрактных идей и мышления).

Одной из популярных зарубежных методик в работе с детьми с нарушениями аутистического спектра является использование «Социальные сюжеты» (Social Stories) и методика «Социальное общение в комиксах» (Comic Strip Conversations). Комиксы способствуют лучшему пониманию трудных, но обязательных текстов, выступая в качестве предварительного чтения. Комиксы, предоставляя примеры художественной литературы, расширяют понимание классического литературного произведения, иногда, допустимо заменяя менее доступные произведения из литературного канона, но при этом передавая те же самые моральные ценности. В России распространено применение визуальных материалов, цветных, картинок и т.п., но большинство из них имеет дисциплинарное содержание, в то время как «Социальные сюжеты» (Social Stories) и «Социальное общение в комиксах» (Comic Strip Conversations) подразумевает отработку наиболее типичных ситуаций из жизни: покупка продуктов и одежды; оплата проезда; общение со сверстниками; общение со взрослыми; поведение в общественных местах и т.п.

В школах Великобритании в качестве разминки во время занятия детям позволяется танцевать под музыку, что развивает чувство уверенности, пространственное восприятие, двигательные и социальные навыки. Опыт [89] показывает, что танцы под музыку особенно полезны для

обучающихся синдромом Дауна, расстройствами аутистического спектра, церебрального паралича, умственной отсталостью. Танцы отлично подходят для самовыражения и для поддержания физического здоровья детей, в том числе для детей, которые прикованы к инвалидной коляске, так, танцы могут помочь в укреплении верхней части тела. Когда начинает играть музыка, мозг ребенка получает заряд эндорфинов, гормонов хорошего самочувствия, которые расслабляют, раскрепощают и повышают настроение. Кроме того, участвуя в танцевальном занятии с другими учениками, ребенок может укрепить свои социальные навыки.

В школах Великобритании в отличие от отечественных школ, характерным признаком является не только использование музыки для танцев, но и постоянное и повсеместное использование «музыкальных ритуалов» в образовательных целях. Например, приветственная песенка в начале занятия, для того чтобы настроить детей на рабочий лад; финальная песенка в конце занятия; песенка про цифры, чтобы лучше запомнить счет и т.д.

Анализируя и обобщая опыт ПСО детей с ООП в школах Великобритании, мы видим, что зарубежный опыт применения методик «музыкальных ритуалов», музыкальное сопровождение и изменение интонации голоса показал положительные результаты, кроме того, как утверждают ученые Брунельского университета в Лондоне, музыка на уроках в школе, особенно в начальных классах, выравнивает эмоциональный фон, положительно влияет на производительность труда, например, на уроках по письму дети пишут аккуратнее и быстрее, на уроках физической культуры развивается чувство ритма и т.п. (Brunel University, London) [158]. Следовательно, в процессе ПСО детей с ООП (с нарушениями поведенческой и эмоционально-волевой сферы) в школах России рекомендовано использование «музыкальных ритуалов», музыкальное сопровождение и изменение интонации голоса.

Все педагоги, практикующие ПСО детей с ООП независимо от того о какой стране идет речь – о России или Великобритании в своей работе стараются учитывать следующее:

– время – деятельность тщательно планируется в зависимости от времени суток, исходя из того, в какое время суток у детей с ООП наблюдается повышенная активность, также, планируется продолжительность работы как в рамках одного урока (в России) или занятия (в Великобритании), так и в рамках более длительного промежутка времени (неделя или даже месяц).

– разнообразие методов. Используются диаграммы, музыка, книги, реквизит, видео или плакаты; в течение урока / занятия ученики могут сидеть за партами, на стульях или даже сидеть на ковре.

– материалы и средства. Педагогу необходимо постоянно и непрерывно интересоваться современными технологиями. Здесь речь идет не только о программном обеспечении и современных дорогостоящих гаджетах, но и о 22 современных материалах для детского творчества. В настоящее время кроме цветных карандашей, всевозможных фломастеров, пластилина и красок, существует множество других разнообразных современных материалов (кинетический песок, слаймы, шерстяная акварель, кристальная мозаика и др.)

– информационные ресурсы. В интернете существует множество сайтов, созданных педагогами и объединяющих их в педагогические сообщества. Педагог никогда не должен останавливать поиск новых учебников, вебсайтов, онлайн-сообществ и опытных экспертов – одним словом – поиск новых идей. Например, у школы или у родителей детей с ООП недостаточно средств для того, чтобы приобрести новые современные материалы. В этом случае, можно обратиться к какому-либо педагогическому онлайнсообществу и почерпнуть там идеи того, как сделать необходимые материалы из подручных средств (полиэтиленовых пакетов, пластиковых бутылок, природных материалов и т.д.)

– творчество – можно поменять образовательную задачу с написания на рисование, с пения на музыку, с заучивания стихотворения на маленькую театрализованную постановку. Здесь, естественно, стоит делать упор на то, какими образовательными возможностями владеет ребенок, если для одних будет по силам выразительно рассказать несколько заученных стихотворных строк, то для других нарисовать на плакате слово, состоящее из пяти букв – также будет считаться достижением.

– групповая работа / работа в коллективе. Изменение группового состава обучающихся в рамках классной деятельности покажет, будут ли ученики работать парами, небольшими группами или будут работать самостоятельно, сможет ли ученик работать с учителем, тьютором и др. Все это поможет педагогу правильно скорректировать дальнейшие направления деятельности относительно того, кому из детей и какая именно помощь требуется для достижения обучающих и воспитательных целей.

– оценка – проставляется в зависимости от индивидуальных образовательных возможностей каждого обучающегося, его затраченных усилий и пр.

– пространство – необходимо изменять фактическое расположение рабочих мест в классе, время от времени, ориентируясь на актуализированную ситуацию и если на это имеется необходимость изменять обстановку (приглушить свет, закрыть дверь или открыть окна), иногда поменять рабочее пространство или даже кабинет (перейти в библиотеку или выйти на школьный двор).

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II

4. На основе изучения и обобщения отечественного и британского опыта выявлены сходство и различия в целях, содержании, методах и средствах организации ПСО детей с особыми образовательными потребностями в школах России и Великобритании.

Для осуществления ПСО детей с ООП в России и в Великобритании соблюдается ряд условий, которые являются идентичными в обеих странах:

- организация времени и пространства;
- визуальная поддержка детей (расписания, правила, подсказки);
- установление процедур поведения в классе;
- технологии разноуровневого обучения;
- индивидуальный образовательный маршрут ребенка с ООП. В России в разных школах – разные названия: специальная индивидуальная программа развития / индивидуальный образовательный план/ индивидуальная образовательная траектория/ индивидуальная траектория развития. В Великобритании – это Education, Health and Care plan (ЕНС plan) – План по Образованию, Здравоохранению и Уходу;
- индивидуальная шкала оценок;
- проявление педагогического такта;
- предотвращение наступления утомления, функциональный анализ поведения (коррекция дезадаптивных форм поведения и формирование замещающих форм) – особенно для детей с нарушениями аутистического спектра, с ЗПР, с нарушениями эмоционально-волевой сферы;
- промежуточная оценка за правильный ответ (смайлик, плюс) – особенно для детей с нарушениями аутистического спектра, с ЗПР, с нарушениями эмоционально-волевой сферы.

В России и в Великобритании в работе с детьми, имеющими особенности в интеллектуальном развитии, с нарушениями аутистического

спектра, с умственной отсталостью, с ЗПР, с синдромом СДВГ, с дислексией применяются идентичные методы и средства:

- упрощение инструкций (предоставление четкого, краткого пошагового письменного, изобразительного и устного руководства),
- использование раздаточного материала (карточки с цветными рисунками, кроссворды, ребусы с картинками; предметы (на занятиях по математике используются пластиковые деньги, карточки и др.));
- использование визуальных средств (презентации, структурированный текст, блок-схемы; различные графические органайзеры; интерактивные доски с цветным фоном (для акцентирования внимания учеников применяются разные цвета, которые идут фоном для той или иной темы).
- использование визуальных средств, созданных признанными деятелями культуры и искусства, профессиональными режиссерами (объекты культуры и искусства, физические артефакты, документальное видео, фильмы, видеоигры и т. д.);
- использование «мультисенсорной методики».

Отечественными педагогами уже используются методы, взятые у зарубежных коллег: метод упрощения инструкций «total task»; метод проектов; «обучение через сверстников».

В России и в Великобритании в работе с детьми, имеющими особенности в интеллектуальном развитии, с нарушениями аутистического спектра, с умственной отсталостью, с ЗПР, с синдромом СДВГ, с дислексией существуют схожие методики, повышающие мотивацию:

- поощрение, похвала, создание ситуации успеха;
- предложение ученикам выбора учебных задач и компаньонов.

В России и в Великобритании в работе с детьми с нарушениями аутистического спектра, с ЗПР, с нарушениями эмоционально-волевой сферы используются идентичные средства:

- коммуникационные системы (обмен изображениями (карточки Pecs), жестовая система, коммуникативные доски, электронные коммуникаторы);

Различия в России и Великобритании следующие:

В методологических подходах: в Великобритании преимущественно позитивно-центрированный студенто-центрированный подходы, а в России – деятельностный и личностно-ориентированный;

В технологиях, методах и средствах:

В российских школах частично используются здоровьесберегающие технологии В.Ф. Базарного. В школах Великобритании в процессе ПСО детей с ООП основное внимание уделяется не только физическому здоровью детей, но и психологическому; при этом, это явление в британских школах получило повсеместное широкое распространение, в то время как в отечественной школе мы не наблюдаем этого в таких же глобальных масштабах как в Великобритании.

Содержание образования в начальной школе Великобритании отлично от содержания образования в начальной школе России. С 2019 года школы Англии вводят новый предмет: «Mindfulness» («Осознанность»). Цель этого нововведения состоит в том, чтобы научить детей умению контролировать свои эмоции, снизить общий уровень эмоциональной напряженности, агрессии, неуверенности в себе, растерянности, озлобленности, а следовательно, предотвратить ряд происшествий и ассоциальных поступков, которые дети могут совершать в состоянии аффекта или вследствие своего неадекватного поведения, возникающего по причине психологической незрелости.

Ученики изучают методы релаксации, дыхательные упражнения и другие методы, чтобы «научиться регулировать свои эмоции». Согласно данным Научного центра Великобритании «Knowledge center Optimus-Education» «Mindfulness» («Осознанность») показал свою эффективность в работе с детьми с нарушениями поведенческой и эмоционально-волевой сферы. Методика «Mind up» («Осознание»), разработанная Г. Хоун в рамках новой дисциплины «Mindfulness» («Осознанность»), включает в себя ряд упражнений для поддержания ровного эмоционального фона. Исследования

показывают улучшение поведения, внимания детей с ООП, а также здоровых детей в возрасте от 9 до 13 лет, которые принимали участие в этой программе.

В инклюзивных школах Великобритании, где осуществляется педагогическое сопровождение образования слабослышащих и глухих детей используется методика «Healthy Minds Programme» («Здоровый ум»). Эта методика предотвращает или снижает риск развития депрессии, тревоги, расстройств пищевого поведения и проблем с физическим здоровьем; показывает способы управления эмоциями; учит критически рассматривать нереалистичные идеалы СМИ, которые способствуют неудовлетворенности собой и своей внешностью. Согласно данным Научного центра Великобритании «Knowledge center Optimus-Education», а также анализу информации, полученной в ходе изучения опыта ПСО детей с ООП в школах Великобритании, мы видим, что зарубежный опыт применения методик показал положительные результаты использования методики «Mind up» («Осознание») и методики «Healthy Minds Programme» («Здоровый ум») в инклюзивных школах Великобритании.

Существует значительный интерес к навыкам помимо грамотности и счета, также к когнитивным и академическим навыкам, которые непосредственно проверяются на экзаменах на ключевой ступени и в случае большинства школьных программ. Известно, что мы не рождаемся с фиксированным набором социальных и эмоциональных навыков, но мы можем учиться и развивать свои социальные и эмоциональные навыки в детстве и позже – во взрослом возрасте. Эти навыки иногда обозначаются такими терминами, как некогнитивные навыки, характер и упорство. Существует множество споров о том, как их определять, измерять и расставлять по местам в зависимости от их важности. Здесь используется термин «обучение», чтобы подчеркнуть, что основная работа связана с развитием этих навыков, а не со статическими способностями. Зарубежные ученые не пытались создать универсальную основу для этих навыков, а

скорее признали разнообразие важных функций. Опираясь на существующую научно-практическую литературу, нам представляется возможным определить пять ключевых аспектов социальных и эмоциональных навыков:

- Самовосприятие, самосознание и самоуправление (включая чувство собственного достоинства и веру в то, что собственные действия и самостоятельные поступки могут иметь значение);
- Мотивация (желание развиваться, познавать окружающий мир, интерес к жизненным обстоятельствам);
- Самоконтроль / саморегуляция (обычно характеризуется более сильным контролем над импульсами и меньшим количеством поведенческих проблем);
- Социальные навыки (включая навыки взаимоотношений со взрослыми и со сверстниками, коммуникативные навыки);
- Устойчивость и способность справляться с трудностями (стрессоустойчивость, позитивный жизненный настрой).

Команда из Института образования Великобритании «The UCL Institute of Education» (источник см. в Приложении №7) изучила, что говорят о том, связаны ли социальные и эмоциональные навыки, привитые в детстве, с результатами во взрослой жизни. Были рассмотрены научные работы и был проведен анализ на основе крупного британского исследования, в котором участвовали люди 1970 года рождения. Итак, какую роль играют социальные и эмоциональные навыки, привитые в детстве, во взрослой жизни? Из всех пяти рассмотренных групп социальных и эмоциональных навыков самоконтроль и саморегуляция наиболее последовательно влияют на результаты во взрослой жизни. Например, лучший навык саморегуляции тесно связан с психическим благополучием; хорошим физическим здоровьем и здоровым социальным поведением; и социально-экономическими результатами и результатами на рынке труда.

Самовосприятие и самосознание, такие как чувство собственного достоинства и вера в то, что самостоятельные поступки могут иметь значение, также оказываются важными для многих результатов, проявляющихся во взрослой жизни. Социальные навыки, такие как построение отношений со сверстниками, общительность и социальное функционирование в детстве, также имеют значение. Например, социальные навыки важны для психического благополучия и создания семьи.

В целом, имеется относительный недостаток данных о долгосрочной важности мотивации и устойчивости. Пока неясно, означает ли это, что эти навыки не важны для качества жизни во взрослом возрасте или что эти навыки недостаточно изучены.

Имеющиеся данные также свидетельствуют о важности эмоционального благополучия в детстве. Эмоциональное здоровье в детстве имеет большое значение для психического, психологического и, в целом, жизненного благополучия взрослого человека.

Дети с сильными когнитивными навыками обычно демонстрируют более прогрессивное социальное и эмоциональное развитие, и наоборот. Однако, социальные и эмоциональные показатели дают важные сигналы о вероятных результатах, выходящих за рамки того, что можно определить с помощью показателей грамотности и навыков счета. По сравнению с когнитивными способностями, оцениваемыми в том же возрасте (10 лет), социальные и эмоциональные навыки: имеют большее значение для общего психического благополучия (например, большая удовлетворенность жизнью, психическое здоровье и благополучие); одинаково важны для здоровья и связаны с последствиями заболеваний (например, более низкая вероятность ожирения, курения и употребления алкоголя и лучшая оценка своего здоровья); имеют одинаковое значение для некоторых социально-экономических результатов и результатов рынка труда (таких как более высокий доход и благосостояние, наличие работы и пр.); имеют меньшее значение для других социально-экономических результатов и результатов

рынка труда, таких как получение ученой степени, более высокая заработная плата и работа на высшей должности (хотя, тем не менее, существует связь с этими результатами). Хотя, точные причинно-следственные связи, посредством которых эти навыки связаны с результатами во взрослой жизни, не могут быть идентифицированы с помощью этого исследования.

Хорошо известно, что дети, чьи родители занимают высокопоставленную должность, значительно более склонны к тому, чтобы самим занимать высшую должность во взрослом возрасте. Это исследование показывает, что социальные и эмоциональные навыки в возрасте 10 лет (в частности, сознательность и вера в то, что свои действия могут иметь преобладающее значение) действительно играют заметную роль в передаче доступа к лучшим рабочим местам от поколения к поколению. Различия в этих навыках объясняют почти 10% более высокой вероятности получения лучшей работы, которой пользуются дети, родители которых имеют профессиональный опыт. Важно отметить, что этот эффект дополняет роль когнитивных способностей, на которые приходится примерно 20% повышенной вероятности. Уровень образования также связан с социальными и эмоциональными навыками. Это предполагает, что меры по совершенствованию этих навыков, вероятно, улучшат доступ к конкурентоспособной престижной работе, если они могут помочь детям получить более высокую квалификацию в школе. Социальные и эмоциональные навыки имеют значение во многом в жизни, включая психическое здоровье и удовлетворенность жизнью во взрослом возрасте, социально-экономические факторы, рынок труда, здоровье и связанные со здоровьем результаты. Полученные данные являются убедительным аргументом в пользу усиления поддержки на местном и национальном уровнях социального и эмоционального развития детей и молодежи, а, следовательно, применения методики «Mind up» («Осознание») в образовательном процессе школы в массовом порядке.

Дети из более бедных семей, как правило, в среднем демонстрируют слабый уровень самоконтроля и эмоционального здоровья, чем их более состоятельные сверстники, и, что удивительно, эти средние различия становятся очевидными к 3 годам. Это подчеркивает потенциальную роль раннего вмешательства для улучшения социальных и эмоциональных навыков еще до того, как дети пойдут в школу.

Международная группа экспертов, базирующаяся в Национальном университете Ирландии в Голуэе «The National University of Ireland» (источник см. в Приложении №7), провела обзор, чтобы определить текущие данные об эффективности программ, доступных в Великобритании, которые направлены на повышение социальных и эмоциональных навыков детей и подростков: людей в возрасте от 4-х до 20-ти лет. Были включены программы в рамках школы и вне школы. В общей сложности, было проведено 39 мероприятий на базе школ Великобритании. Возможности внеклассных мероприятий были шире, что позволяло проводить менее строгое оценивание. Школьные программы, включающая методику «Mind up» («Осознание»), предназначена для повышения социальных и эмоциональных навыков обучающихся за счет расширения репертуара их навыков по самосовладанию, эмоциональному пониманию и умений межличностного решения проблем, а также повышения их самооценки, самоконтроля и чувства уверенности в своих силах. В рамках внешкольных мероприятий используются разнообразные методы развития социальных и эмоциональных навыков молодых людей, включая искусство и спорт, обучение навыкам жизни в семье, наставничество, проекты на социальные темы, культурную осведомленность, участие в дальнейшем образовании / обучении и развитие социальных и эмоциональных навыков в сочетании с профилактикой совершения противоправных действий и злоупотребления психоактивными веществами. По всей стране существует множество инновационных программ, часто возглавляемых добровольным сектором,

которые основаны на гуманистических принципах и вполне могут быть эффективными.

Программы, в которых использовался коллективный подход, то есть с участием персонала, родителей и привлечением широкой общественности, а также методика «Mind-Up», оказались эффективными, особенно в отношении предотвращения буллинга в школах. Есть также некоторые многообещающие доказательства преимуществ этих программ в молодежной образовательной политике Великобритании, включая тех, кто находится в группе риска или социально изолирован. Наиболее популярные образовательные программы в школах и внешкольных учреждениях используют структурированный подход к обучению, включая: наличие конкретных и четко определенных целей; прямую и явную ориентацию на желаемые результаты; обеспечение структурированной деятельности; обучение приемам фасилитации; реализации программ в течение длительного периода времени.

Среди средств социализации школьников, в качестве отличительной черты, присущей только нашей стране, можно отнести систему оригинальных игр, созданных российскими педагогами (В.М. Холмогоровой, М.И. Смирновой).

Одной из популярных зарубежных методик в работе с детьми с нарушениями аутистического спектра является использование «Социальные сюжеты» (Social Stories), «Социальное общение в комиксах» (Comic Strip Conversations) (Дж.П.Раст (J.P.Rust), Э. Смит (A.Smith), С.Л. Никольс (SL Nichols), Дж.Д. Джевелл (JD Jewell) и др.). Комиксы способствуют лучшему пониманию текстов, выступая в качестве предварительного чтения.

5. Разработаны методические рекомендации по развитию системы ПСО детей с особыми образовательными потребностями, которую можно использовать в российской начальной школе.

Педагогическое сопровождение образования может осуществляться разными методами и средствами не только в ходе урока, но и в ходе внеурочной и внешкольной деятельности. В диссертационном исследовании

мы анализируем методы, средства и технологии, которые используются не только на «уроках» в российских школах и «занятиях» в инклюзивных школах Великобритании.

Целесообразным для инклюзивных школ России является использование методик «Comic Strip Social Scenes», «Social Stories\ Comic Strip Conversations», использование «музыкальных ритуалов» на дисциплинах, преподаваемых в начальной школе, а также на занятиях по подготовке к школе; внесение в школьную программу предмета «Mindfulness» или методики «Mind up» (в Великобритании эта методика проводится в рамках предмета «Mindfulness»), методики «Healthy minds»; внесение в штатное расписание российских школ отдельных должностей «Пастор-менеджер»/ Координатор по работе с учениками и родителями («pastoral manager»), Координатор по специальным образовательным потребностям («SEN-CO»). В России в настоящее время функции данных специалистов школьные учителя несут в качестве общественной нагрузки, что значительно усложняет и замедляет процесс ПСО детей с ООП.

Рекомендовано создать инвариантную теоретическую модель педагогического сопровождения образования детей с ООП, на основе которой возможно создание вариативных моделей, учитывающих особые образовательные потребности детей в каждой отдельной школе; центральной идеей инвариантной модели должна стать идея экологии инклюзивного образования.

Заключение

На основе теоретического анализа научных работ отечественных ученых, а также анализа аутентичных статей, диссертаций, монографий, методических пособий, научных докладов, опубликованных зарубежными учеными; нормативно-правовых документов России и аутентичных текстов нормативно-правовой базы Великобритании; официальных отчетов, опубликованных международными, отечественными и британскими объединениями по инклюзивному образованию; анализа информации, полученной с официальных порталов международных, отечественных и британских инклюзивных сообществ; информации, полученной с сайтов британских школ, а также с отечественных школьных форумов, бесед с представителями управленческого аппарата Всероссийского общества глухих по Рязанской области; теоретического анализа и обсуждения вопросов на научно-практических конференциях мы можем заключить, что с течением времени педагогическое сопровождение образования детей с ООП, и в целом система отечественного образования приобретает общеевропейские черты и наибольшую схожесть с точки зрения педагогических методов, техник и средств, хотя, естественно, имеются отличительные черты.

Это обусловлено культурно-историческим развитием изучаемых стран, нормативно-законодательной базой и научными школами, методологическими основами разработки концепций инклюзивного образования и моделей ПСО детей с особыми образовательными потребностями.

1. Уточнено определение понятия «дети с особыми образовательными потребностями», разработано определение понятия «педагогическое сопровождение образования детей с особыми образовательными потребностями» в контексте концепций, разработанных российскими и британскими учеными.

Дети с особыми образовательными потребностями – это дети, нуждающиеся в создании особых психолого-педагогических условий в образовательном процессе, обусловленных их способностями и возможностями, состоянием физического и/или психического здоровья; социокультурными особенностями воспитания и развития.

Педагогическое сопровождение образования детей с особыми образовательными потребностями – целенаправленная профессиональная деятельность специалистов, ориентированная на выявление уровня актуального развития и зоны ближайшего развития, а также особых образовательных потребностей каждого ребенка; на фасилитацию и создание «ситуации успеха», на достижение обучающимися личностных результатов; осуществление мониторинга личностного развития каждого ребенка.

2. Выявлены сходство и различия в нормативно-правовых базах инклюзивного образования России и Великобритании.

На основе анализа нормативно-правовых и других источников (официальных отчетов зарубежных проектов по организации инклюзивного образования, методических рекомендаций для родителей и работников сферы образования, ресурсных организаций (центров) по инклюзивному образованию) можно сделать вывод о том, что и в Великобритании и в России поддерживается идея гибкости и вариативности педагогических технологий, методов и подходов к организации ПСО детей с ООП. Важной составляющей в процессе определения образовательного маршрута является работа с родителями. Для того, чтобы составить индивидуальную программу образования и в дальнейшем вносить в нее грамотные корректировки, необходимо плотное взаимодействие специалистов с родителями ребенка с ООП. Работа с родителями – это один из важных компонентов, являющихся частью процесса ПСО детей с ООП [49].

Взаимодействие педагога с целью организации образовательного процесса с медицинскими работниками, представителями сотрудников

социальной службы происходит в обеих странах, но в России данный вид взаимодействия происходит чаще всего в устной форме на основе доверия и взаимопомощи или же прописан в разрозненных документах (психолого-медицинское заключение или журнал учета консультаций и т.п.). В Великобритании поставлена цель – закрепить данный вид сотрудничества одним унифицированным документом – индивидуальным планом Education, Health and Care plan (План по Образованию, Здравоохранению и Уходу). Проводится комплексная работа по заполнению плана соответствующим органом: раздел Education – образовательным, Health – медицинским, Care – соответствующей местной социальной службой.

Еще одной отличительной особенностью в нормативно-правовой базе Великобритании является отдельный подробно разработанный документ, описывающий права, обязанности и функции координатора по специальным образовательным потребностям «SEN-CO».

В России и в Великобритании в законодательных актах, касающихся образования детей с ООП, заложены идентичные идеи, которые развиваются из года в год, а именно: 1) Идея права каждого на образование; 2) Идея борьбы с дискриминацией детей с ООП при получении ими качественного образования; 3) Идея адаптации окружающего пространства, создания условий для оказания детям с ООП всевозможной – правовой, социальной, медицинской, психологической – помощи, результатом которой становится социальная адаптация детей с ООП, приобретение ими – посильных в соответствии с состоянием здоровья – навыков, знаний и умений.

Общими чертами для обеих стран по исследуемой нами проблематике являются: 1) составление индивидуализированной программы обучения ребенка с ООП в России и участие педагогов, психологов и медицинских работников и составление ЕНС-плана ребенка с ООП в Великобритании; 2) учет мнения родителей в составлении образовательной коррекционно-развивающей программы в России и ЕНС-плана в Великобритании; 3)

изменение распорядка дня; 4) обязательный мониторинг; 5) коррекционно-развивающие мероприятия.

3. На основе сравнительного анализа теоретических моделей определены сходство и различия в методологических основах, целях, содержании, методах и средствах ПСО детей с ООП в начальных школах России и Великобритании.

Сходными чертами в теоретических моделях ПСО детей с ООП в начальной школе России и Великобритании являются: цель (помочь ребенку с ООП социализироваться в обществе); принципы (соблюдения интересов ребенка, природосообразности, непрерывности, вариативности, рекомендательный характер оказания помощи); цели и задачи (сформировать у ребенка чувство уверенности и защищенности, помочь ребенку реализовать свой потенциал; социализироваться в обществе); формы: массовые; групповые; индивидуальные; урок в России и занятие в Великобритании.

Выявлено, что разница в культурно-историческом и нормативно-правовом контексте, в котором развивались и развиваются общеобразовательные школы России и Великобритании, детерминируют определенные различия в содержании, методах, средствах, технологиях обучения детей с ООП. Диссертационное исследование показало, что технологии универсальны, необходимо только адаптировать содержание обучения в соответствии с культурным контекстом.

4. На основе изучения и обобщения отечественного и британского опыта выявлены сходство и различия в целях, содержании, методах и средствах организации ПСО детей с особыми образовательными потребностями в школах России и Великобритании.

В России и в Великобритании самый популярный метод в работе с детьми с ООП, особенно, с детьми, имеющими особенности в интеллектуальном развитии, – это упрощение инструкций (предоставление четкого, краткого пошагового письменного, изобразительного и устного руководства), использование раздаточного материала, использование

визуальных (Использование презентаций, структурированный текст, блок-схемы (акцент делается на графических представлениях) и слуховых учебных форматов; а также установление процедур поведения в классе; организация времени и пространства; технологии разноуровневого обучения.

Существуют схожие методики, повышающие мотивацию: поощрение, похвала, создание ситуации успеха; предложение ученикам выбора учебных задач и компаньонов. Дифференцированное обучение является общей чертой. Отечественные и зарубежные ученые сходятся во мнении, что для успешной реализации целей ПСО необходимы мотивированность обучающихся, учет их мнений, интересов. В России и в Великобритании применяются одни и те же формы: массовые; групповые; индивидуальные (в т.ч. консультации); урок в России и занятие в Великобритании.

На сегодняшний день отечественными педагогами уже используются методы, взятые у зарубежных коллег: например, Total task (метод упрощения инструкций), метод проектов или обучение через сверстников. Однако, есть и такие методики, которые не являются типичными и широко распространенными для нашей страны: это «Chunking» («вырезать куски»), «Comic Social Stories» («Социальные сюжеты») и «Comic Strip Conversations» («Социальное общение в комиксах») «мультисенсорная методика», «музыкальные ритуалы». Музыка на уроках в школе (не только на уроках Музыки!), особенно в начальных классах, выравнивает эмоциональный фон, положительно влияет на производительность труда. В Великобритании в работе с детьми с интеллектуальными особенностями в развитии, кроме уже используемого в России Total task, используется метод адаптации инструкций и упрощения материала «Chunking». Ученый Chris Wild призывает обратить внимание учеников на «абсолютно важных» концепциях.

5. Созданы методические рекомендации по организации ПСО детей с особыми образовательными потребностями для начальной школы в российской системе инклюзивного образования, которые могут быть

использованы в массовой практике педагогической работы с обучающимися с ООП в начальных классах инклюзивной общеобразовательной школы. Методические рекомендации были созданы на основе выявленных эффективных методов, средств и технологий, которые применяются успешно в инклюзивных школах Великобритании, а также в передовом опыте отечественных школ. Педагогическим работникам предоставляется актуальная, структурированная научно-обоснованная информация, дающая представление о лучших практиках в области инклюзивного образования в целом, и в области педагогического сопровождения в частности, которую они могут использовать в своей профессиональной деятельности.

Цель исследования достигнута: выявлены сходства и различия методологических подходов и опыте ПСО детей с особыми образовательными потребностями в системах школьного образования России и Великобритании.

Рассмотрение системы педагогического сопровождения образования детей с ООП как части всемирного процесса европеизации образовательных систем, с последующим созданием теоретической модели ПСО детей с ООП могут выступить одной из перспективных целей нового диссертационного исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алехина, С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике / С.В. Алехина. // Психологическая наука и образование, 2016, Т.21 – №1 – С.136-145
2. Анисина, А.Г. Актуальные вопросы введения ФГОС // Материалы Всероссийской конференции «Реализация федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и перспективы» Под ред.Е.Л. Ворошиловой. – М.: ФГАОУ ДПО АПК и ППРО, 2017. – 874 с.
3. Артемьев А.Н., Колесникова Г.В., Крылова Ю.В., Селезнева О.О., Дорожная карта ресурсной школы // Материалы Всероссийской конференции «Реализация федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и перспективы». – М.: ФГАОУ ДПО АПК и ППРО, 2017. – 874 с.
4. Байкова, Л.А. Актуальные педагогические проблемы современного образования в России: монография / Л.А. Байкова, Е.В. Богомолова, Т.В. Еременко. – Рязань: Изд-во «Концепция», 2018. – 160 с.
5. Байкова, Л.А. Особые образовательные потребности обучающихся и специальные компетенции педагогов, работающих в гетерогенной организации / Л.А. Байкова // Человеческий капитал. – 2016. – № 3 (87). – С.7-15.
6. Беткер, Л. М., Еременко М.И., Лопаткина Н.В. Организация инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и/или детей-инвалидов – Ханты-Мансийск, РИО ИРО, 2016.– 90 с.
7. Беткер, Л. М. Опыт моделирования специальных условий для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Мир науки, культуры, образования. 2018. №1 (68). – С.21-22.
8. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе. – М., 2001. – 298 с.
9. Бойко, И. Н. Особенности процесса формирования контрольно-оценочных умений учащихся в младшем школьном возрасте // Гуманитарное пространство. 2016. – 5. № 1. С.19-24
10. Бондарев, В.П. Технология педагогического сопровождения учащихся в образовательном процессе [Электронный ресурс] / В.П. Бондарев// Интернет-журнал «Эйдос». – 2001 URL: <http://www.eidos.ru/journal/2001/0519-02>
11. Бондаревская, Е. В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская// Педагогика. – 2007. – N 8. – С. 44-53

12. Борисова, Н.А. Инклюзивное образование: Учеб. пособие / Н.А. Борисова, И.А. Букина, И.А. Бучилова и др.; сост. О.Л. Леханова. – Череповец: ЧГУ, 2016. – 162 с.
13. Викжанович, С.Н. Характеристика системного недоразвития речи при расстройствах аутистического спектра// Современные исследования социальных проблем. – 2015. – № 8 (52). – С. 294–305.
14. Вильшанская, А. Д. Психолого-медико-педагогический консилиум, 2016. – 258 с. // ЭБС «Консультант студента»: [сайт]. – URL:<https://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785985634105.html>
15. Газман, О.С. Воспитание и педагогическая поддержка детей /О.С. Газман// Народное образование. – 1996. М.: Изд-во: УВЦ "Инноватор" – 72 с.
16. Годовникова, Л. В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ: учебное пособие для вузов / Л. В. Годовникова. – 2-е изд. – Москва: Изд-во Юрайт, 2019. – 218 с.
17. Гончаренко, М. С. Основные навыки, которые необходимо сформировать для успешного обучения доступной трудовой деятельности [Электронный ресурс] //URL: <https://gpprc.ru/wp-content/uploads/2018/02>
18. Гончарова Е.Л. , Никольская О.С. Кукушкина, О.И. Дети с особыми образовательными потребностями в системе понятий культурно-исторической психологии// Альманах Института коррекционной педагогики. – Москва, 2019. – №39 (3) – С. 98-108
19. Граматикополо, Л.С. Концепции классического позитивизма // Сборник научных статей по материалам Научно-методической конференции, посвященной юбилею В.В. Рябова. – М.: Книгодел; МГПУ, 2018. – 428 с.
20. Гришко, М.В. Сайт учителя-логопеда [сайт] // URL: <https://nsportal.ru/feya-fialka>
21. Грозная, Н.С. Международный опыт в области инклюзивного образования: Англия.–2014 [Электронный ресурс] // URL: <http://edu-open.ru/aspx?tabid=221>
22. Губанова, М.И. Педагогическое сопровождение социального самоопределения старшеклассников: теория и практика учителя. / М.И. Губанова // Кемерово: Изд-во ГОУ «КРИПО», 2002. – 207 с.
23. Давыдова Л.Н., Колокольцева М.А. Развитие нравственного отношения младшего школьника к сверстникам в процессе инклюзивного образования //Астраханский государственный университет – М.: МГППУ, 2011. – 244 с.
24. Дайджесты для специалистов системы образования и родителей детей с особыми образовательными потребностями // Региональная общественная организация инвалидов «Перспектива» [сайт] // URL: <http://perspektiva-inva.ru/?1305>

25. Денисова О.А., Леханова О.Л., Поникарова В.Н. Дополнительное профессиональное образование педагогов для инклюзивного образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья//Психологическая наука и образование, 2013. № 3. С. 119 – 128.
26. Денисова, О.В. Методика цветопластического моделирования как реализация нового подхода к формированию картины мира у детей с ОВЗ младшего школьного возраста // Материалы Всероссийской конференции. – М.: ФГАОУ ДПО АПК и ППРО, 2017. – 874 с.
27. Евтушенко, И.В. Модель социально-культурной реабилитации обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) // Культура и образование: научно-информационный журнал вузов культуры и искусств. 2015. №4 (19) – С.88-95
28. Евтушенко И.В., Воронкова В.В., Плаксин П.А. Общие условия эффективности процесса музыкального воспитания умственно отсталых детей //Современные наукоемкие технологии. – 2018. – №5 – С. 189-193
29. Емельянова, О.В. Рекомендации педагога – психолога для педагогов, работающих с детьми ОВЗ [Электронный ресурс] // URL: <http://mbou140.edusite.ru/p349aa1.html>
30. Изосимова, Ю. С. Проектная и исследовательская деятельность детей с ОВЗ как эффективный метод психолого-педагогического сопровождения инклюзивного процесса // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 13. – С. 4456–4460.
31. Исакова Е.К., Лазаренко Д.В. К определению понятия «педагогическое сопровождение» [Электронный ресурс] // URL: rusnauka.com/9_NND_2012/Pedagogica105510.doc.htm.
32. Карпенкова, И.В. Тьютор в инклюзивной школе. – М., ЦППРиК «Тверской» 2010. – 88 с.
33. Карпова С.А., Власова Н.В. Опыт организации медико-психолого-педагогического сопровождения детей с РАС в период адаптации в центре для детей-инвалидов «Надежда»// МГППУ, 2017. – С. 146-152
34. Колерова, Ю.М. Применение метода проектов в инклюзивном образовании учащихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] // URL: <https://logoprof.ru/primenenie-metoda-proektov>
35. Колпакова В.А., Безвербная О.К. Использование мнемотехники на внеурочных занятиях как средство активизации познавательных процессову детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития //Материалы Всероссийской конференции. – М.: ФГАОУ ДПО АПК и ППРО, 2017. – 874 с.
36. Коновалова, Н.Л. Психолого-педагогическое сопровождение адаптогенеза детей с умственной отсталостью [Электронный ресурс] //

- Ананьевские чтения – URL: <https://psihologia.biz/psihologiya-psihologiya-obschaya/obschaya-tematika.html>
37. Короткова, Л. Д. Сказкотерапия для дошкольников и младшего школьного возраста. // Методические рекомендации для педагогической и психокоррекционной работы. М.: «ЦГЛ», 2003 – 128 с.
 38. Коршунова, О.В. Теоретико-методологические основы инклюзии в образовании / О.В. Коршунова // Концепт. – 2016. – Т. 8. – С. 16–20
 39. Котькова, Г.Е. Теория и технология педагогического сопровождения личностного развития школьника в социокультурном пространстве села: автореф. дис. ... доктора педагогических наук 13.00.01. – Тула, 2011
 40. Кудрявцева, О.А. Формирование положительной мотивации учащихся с задержкой психического развития (ЗПР) // Материалы Всероссийской конференции. – М.: ФГАОУ ДПО АПК и ППРО, 2017. – 874 с.
 41. Кудряшова, И. Ю. Технология «Портфолио» как эффективная форма повышения качества социогуманитарного знания в инклюзивном образовании // Инклюзивное образование. – М.: МГППУ, 2011.– 244 с
 42. Кукушкина О.И., Малофеев Н.Н., Никольская Н.С., Гончарова Е.Л. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения. // Инст. коррекционной педагогики. – 2009. № 13.
 43. Курьерова, О.В. Обучение детей-инвалидов и детей с ОВЗ [Электронный ресурс] // URL: <https://ryazshkola-70.narod.ru/>
 44. Кэрролл, В.В. Факторы инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями аутистического спектра (на основе опыта Великобритании) // Инклюзивное образование: теория и практика. Орехово-Зуево, 2016. – С.200-211.
 45. Лапина, Н.А. Модель инклюзивного образования в контексте теории экологических систем // Вестник педагогических инноваций. – Новосибирск, 2019. – № 1 (53). – С. 32-38.
 46. Лапина, Н.А. Основные принципы педагогического сопровождения образования детей с особыми образовательными потребностями // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества. – Рязань, 2019. – С. 82 –85.
 47. Лапина, Н.А. Педагогическое сопровождение образования детей с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации и Великобритании: нормативно-правовые основы // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2018. – № 2 (46). – С. 182-190.
 48. Лапина, Н.А. Педагогическое сопровождение образования детей с особыми образовательными потребностями в рамках современной гуманистической модели // Актуальные вопросы истории, философии, права и педагогики.– Рязань, 2019. – С. 152-155.

49. Лапина, Н.А. Привлечение родительского ресурса как один из элементов педагогического сопровождения образования // Материалы XXVI Рязанских педагогических чтений. 2019. – С.188-192.
50. Лапина, Н.А. Сущность педагогического сопровождения образования детей с особыми образовательными потребностями // Человеческий капитал. – Москва, 2019. – № 7 (127) . – С. 99- 105.
51. Левченко И.Ю., Евтушенко И.В. Многоуровневая модель диагностики в системе ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья//Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6. – 450 с.
52. Лепчикова, М.Н. Проектная деятельность в условиях инклюзивного образования [Электронный ресурс] // URL: <https://infourok.ru/tema-innovacionnogo-pedagogicheskogo>
53. Лындю Е.Г., Потапчук С.В., Скрипкина Н.В. Реализация комплексного подхода к диагностике и коррекционному сопровождению детей с РАС и их семей в городе Челябинск – Москва: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. – С. 43-48.
54. Малофеев, Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия: учеб.пособие для студентов пед. вузов. В 2 ч. Ч. 1 / Н.Н. Малофеев. – М.: Просвещение, 2013. – 320 с.
55. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика: учебник для бакалавров / Л. В. Мардахаев. — 6-е изд., перераб. и доп. – Москва: Изд-во Юрайт, 2015.
56. Мартынец, М.С. Использование таксономии Блума [Электронный ресурс] // Школьные технологии. 2016. №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-taksonomii-bluma>
57. Мезенцева О.И., Кузнецова Е.В. Психолого-педагогические условия развития профессиональной компетентности современного педагога: монография – Новосибирск, 2013. – 158 с
58. Михайленко, В.А. Подходы к обучению детей с ОВЗ в общеобразовательных организациях [Электронный ресурс] – URL: http://www.aripk.ru/media/userfiles/_2016.pdf
59. Моисеева М.В., Розенблюм С.А.. Организация инклюзивного образования в средней школе. //Москва. 2011. – 244 с. – С.158-159
60. Москвина, А.В. Развитие профессиональной компетентности педагога в условиях инклюзивного образования [Электронный ресурс] // Kant. 2017. №1 (22). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n>
61. Назарова, Н.М. Системно-деятельностный подход в обучении детей с особыми образовательными потребностями // Пермский педагогический журнал. 2016. №8. – С. 102-104
62. Олифер, О.А. Инклюзивное образование как ресурс для семей с детьми с особыми образовательными потребностями// Психологические проблемы современной семьи. 2015. – С. 123-134

63. Паршина, Е. С. Особенности социально-педагогического сопровождения воспитания ребенка с ограниченными возможностями в семье [Электронный ресурс] // Наука и современность. – URL: <https://osobennosti-sotsialno-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya>
64. Подзорова, Л. В. Как помочь детям с отклонениями в развитии при обучении в общеобразовательной школе / Л. В. Подзорова// Актуальные вопросы современной педагогики 2016. – С. 218-221.
65. Полянский, С.А. Создание системы комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с РАС в «Тульском областном центре образования»// Материалы III Всероссийской научно-практической конференции/ ред. А.В. Хаустов. – Москва: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. – С. 48-53.
66. Проект «Инклюзивная молекула» [сайт] // URL: <https://gppc.ru/work/molecule/>
67. Райник, Л.С. ГБОУ СОШ №11 имени Героя Советского Союза Аипова Махмута Ильичевича г.о. Октябрьск Самарской области\\<https://xn--11--5cdi3ceb3af0anl4fwd4b.xn--p1ai/>
68. Рожков, М. И. Теория и методика воспитания : учебник и практикум для академического бакалавриата / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова. – М. : Издательство Юрайт, 2018. — 330 с.
69. Российское образование. [сайт] // Федеральный портал правовой информации. – URL: <http://www.edu.ru/db/mo>
70. Сайтгалиева, Г. Г. О профессиональной компетенции педагогов, реализующих инклюзивное образование детей с инвалидностью// Вестник Череповецкого государственного университета №6 (67), 2015. – С. 148-151
71. Свинаярева, О.В. Педагогическое сопровождение курсантов образовательных организаций МВД России в период адаптации к образовательному процессу.//Дисс..канд. пед. наук.. –Москва – 2017 г.
72. Свинаярева, О.В. Реализация метода примера в период адаптации обучающихся к образовательному процессу /И.В. Ульянова, О.В. Свинаярева// Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – 273 с.
73. Селиванова, Ю. В., Тенденции развития специального образования: социокультурный подход // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т.4 №4 (16). – С.295-300
74. Семаго, Н.Я. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС [Электронный ресурс] // URL: <https://psyjournals.ru/authors/32133.shtml>
75. Скоробогатова, Н.В. Взаимодействие специалистов как условие эффективного научно-методического обеспечения инклюзивного образования // Инклюзивное образование: теория и практика г.Орехово-Зуево 2016г. – 955 с.

76. Смирнова, Е. О., Холмогорова В. М. Межличностные отношения дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 158 с.
77. Солодянкина, О.В. Воспитание ребёнка с ограниченными возможностями здоровья // Воспитание ребенка с ограниченными возможностями здоровья в семье: практическое пособие / О. В. Солодянкина. – Москва : АРКТИ, 2007. – 77 с.
78. Ульянова И.В. Особенности педагогического сопровождения в контексте различных педагогических подходов Современные проблемы науки и образования./О.В. Свинаярева, И.В. Ульянова– 2015. – №4. – С. 148
79. Хижняк Л.А. Инклюзивное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Московского государственного областного университета. - 2015. № 2. – С.21
80. Чекунова, Е.А. Психолого-педагогическое сопровождение развития личности в образовательном пространстве школы// Гуманитарные и социальные науки. – 2010. – № 6. – С. 239-247.
81. Чудина Е.Ю., Роль коррекционных занятий по формированию сенсорного восприятия у детей раннего возраста с органическим поражением ЦНС//Современные наукоемкие технологии. – 2016. – №10 (часть 1). – С.200-204
82. Шерайзина Р.М., Угринчук О.Н. Комплексная сказкотерапия как технология формирования толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании// Педагогический вестник. – 2018. – № 1. – С. 73-77.
83. Шилова С. А., Чичканова, Т. А. Понятие педагогического сопровождения детей дошкольного и младшего школьного возраста в образовательном процессе // Молодой ученый. — 2017. — №15.2. — С. 210-212.
84. Якиманская И.С. Основы личностно-ориентированного образования// БИНОМ. Лаборатория знаний, Москва. – 2011. – 220 с.
85. Яковлева, Н.О. // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2012. – № 4 (263). – С. 46-49
86. Яценко, И.А. Генезис и современное состояние теории воспитания и обучения детей с особыми образовательными потребностями в Германии// автореф. дисс.канд.пед.наук. [Электронный ресурс] // URL: <https://www.dissercat.com/content/genezis-i-sovremennoe>
87. Ainscow, M. (2007). Teacher development in responding to student diversity: the way ahead. //URL:<https://www.researchgate.net/publication/269707740>
88. Attard Tonna, M. and Shanks, R.K. (2017) The importance of environment for teacher professional learning in Malta and Scotland. European Journal of Teacher Education 40(1): pp. 91-109

89. Arun A. (2018) Ten games and activities for children with special needs //URL: <https://www.parentcircle.com/article/10-games-and-activities-for-children-with-special-needs/>
90. Bates, T. Building an effective learning environment (2016) // URL: <https://www.tonybates.ca/2016/02/22/building-an-effective-learning-environment/>
91. Benton, L., Vasalou, A. (2014). Diversity for Design: ACM CHI Conference on Human Factors in Computing Systems. // URL: <https://dl.acm.org/doi/10.1145/2556288.2557244>
92. Bobek, E., Tversky, B. (2016) Creating visual explanations improves learning // Cognitive Research: Principles and Implications. // URL: <https://cognitive-research-journal.springeropen.com/articles>
93. Case Study 2: mindfulness for SEN pupils – URL: [//my.optimus-education.com/using-mindfulness-effectively-schools](http://my.optimus-education.com/using-mindfulness-effectively-schools)
94. Centre for Studies on Inclusive Education [site] – URL: [// www.csie.org.uk](http://www.csie.org.uk)
95. Cobb Collaborative [site] – URL: <https://www.cobbcollaborative.org/rei>
96. Cook, A.H. (2019) Friendship, bullying and the impact of inclusion on attitudes towards children with autism.UK: University of Surrey // URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Friendship%2C-bullying>
97. Creswell, J.W. (2019) Research design: Qualitative, quantitative and mixed-methods approaches. No. 5; // URL: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid
98. Cronis T., Ellis D. The SAGE Handbook of Emotional and Behavioral Difficulties (2005) // URL: <https://books.google.ru/books?id>
99. Crowell, Ciera; Mora-Guiard, Joan; Pares, Narcis Structuring collaboration: Multi-user full-body interaction environments for children with Autism Spectrum Disorder Research in autism spectrum disorders. Volume 58 (2019) // URL: https://www.researchgate.net/publication/330384480_Structuring_collaboration_Multi-user_full-body_interaction
100. Davis, P., & Florian, L. (2004). Teaching strategies and approaches for pupils with special educational needs. London: DfES. // URL: <http://www.dfes.gov.uk/research>
101. Department of Health, Social Services, and Public Safety, (2018). // URL: <https://www.gov.uk/government/organisations/department-of-health-social-services-and-public-safety>
102. Deppeler, J., Loreman, T., & Smith, R. (2015). Teaching and learning for all. Inclusive pedagogy London: Emerald Group Publishing. Vol. 7, pp. 1–10.
103. Disability Matters in Britain (2016) [site] // URL: www.disabilitymatters.org.uk.
104. Elliott, J. G., & Grigorenko, E. L. (2014). The Dyslexia Debate. New York, NY: Cambridge University Press

105. Estyn, (2015). School-to-school support and collaboration. – Cardiff: Estyn. – URL: <https://www.estyn.gov.wales/thematic-report/school-school-support>
106. European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018. [site] // URL: www.european-agency.org.
107. Eye-tracking in mathematics education research (2018) [site] // URL: [https://www.researchgate.net/lite/publication.Publication Download](https://www.researchgate.net/lite/publication/Publication+Download).
108. Fleury V.P., Browder D.M., Fallin K., Hedges S. (2014) Remedial and Special Education. [site] // URL: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177>
109. Florian, L. (2015). Conceptualising inclusive pedagogy: The inclusive pedagogical approach in action. London: Emerald Group Publishing. Vol. 7, pp. 11–24.
110. Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), pp. 813–828.
111. Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119–135.
112. Florian, L., Black-Hawkins, K. and Rouse, M. (2017). *Achievement and Inclusion in Schools*, Second Edition. London: Routledge // URL: <https://www.researchgate.net/publication/286181174>
113. Galea S. (2018). THE INCLUSIVE SCHOOL? Implications for Improvement A thesis submitted to the University of Sheffield. – 278 p.
114. Gilman, Lynn. Information on using Howard Gardner’s theory of multiple intelligences (MI) Gilman, Lynn (2012) Indiana University. // URL: https://www.researchgate.net/publication/317388610_The_Theory
115. Goldstein, T.R., & Winner, E. (2012). Enhancing empathy and theory of mind. *Journal of Cognitive Development*, 13, pp.19–37.
116. Government UK. [site] // URL: <http://www.legislation.gov.uk/>
117. Guidance_paper_senco_(2016) «Summary of the Special Educational Needs (SEN) Code of Practice 2015» // URL: <https://www.ascl.org.uk/download.E808B657>
118. Hargreaves, A. and Ainscow, M. (2015) ‘The top and bottom of leadership and change’ *Phi Delta Kappan*, November 2015, 97 (3), pp. 42–48
119. Hehir T. & Katzman L. (2012) *Effective Inclusive Schools: Designing Successful Schoolwide Programs* by Hehir, Thomas, Katzman, Lauren I. // URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED529271>
120. Heikkila, E.; Knight, A. (2012) *Inclusive Music Teaching Strategies 2012 – SAGE Part 1*; pp. 54-59
121. Harris, R. (2018) *Storytelling in the Inclusive Practice classroom* // URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/storytelling-inclusive-practice-classroom>
122. Hughes, A. (2016) *Exploring Normative Whiteness: Ensuring Inclusive Pedagogic Practice* 40 (3): pp. 460-477

123. Iacovides, C., McAndrew, Aczel & Scanlon. (2015). Game-play breakdownsand. *Human-Computer Interaction*, 30, pp. 202-231.
124. IECE Projects of the European agency for Special Needs and Inclusive Education [site] – URL: <https://www.european-agency.org/resources>
125. Jenna Heath (2017) How do Special Educational Needs Coordinators (SENCOs)? – the University of East London – URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/How-do-Special-Educational-Needs>
126. Katz, J. (2015). Implementing the three block model of universal design for learning: *International Journal of Inclusive Education*, 19(1), pp. 1–20.
127. Kim, S. and A. Slapac. (2015). Culturally Responsive, Transformative Pedagogy in the Transnational Era: Critical Perspectives. *Educational Studies* 51 (1). 2015, pp.17-27.
128. Lauran D. (2018) Exploring the multimodal communication and agency of children in an autism classroom. // Sheffield Hallam University, 2018. – URL:https://shura.shu.ac.uk/24008/1/Doak_2018_PhD_ExploringMultimod
129. Lewthwaite, S. and M. Nind (2016). «Teaching Research Methods» *British Journal of Educational Studies* – URL: <https://philpapers.org/rec/LEWTRM>
130. Littleton, K. (2010). Learning through interaction. In P. Peterson, E. Baker, &B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Elsevier. – URL: <https://www.open.ac.uk/research/people/ksl4-0>
131. Lois Beaver (2016) Inclusion: Using Pupil Voice to Explore and Improve the Experience – UNIVERSITY OF READING – Institute of Education – URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Inclusion-%3A-using-pupil-voice-to-explore-and-the-of-Beaver>
132. Loreman, T., Mc Ghie-Richmond, D.et al. (2016). A Canada-Ukraine collaborative initiative for inclusive education, 27(1), pp. 24–44.
133. Margulis, Elizabeth Hellmuth (2017). "Neuroscience: How music meets mind". *Nature Journal*. pp. 351–351.
134. Mc Ghie-Richmond, D., & de Bruin, C. (2015). Tablets, tweets, and talking text: The role of technology in inclusive pedagogy. London: Emerald Group Publishing. //URL:<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108>
135. Mc Parland A. Using eye-tracking technology (2018) // URL: <https://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.770947>
136. Mercer, N. H., C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learn. Cult. Soc. Interact*, 1, pp. 12-21.
137. Meyer, A., Rose, D., & Gordon, D. (2016). *UDL: Theory and practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing. // URL: <https://www.cast.org/products-services/resources/2014/universal-design>
138. Mittler, P. (2012) *Overcoming exclusion: Social justice through education*. Abingdon, U.K.: Routledge. // URL: <https://www.cambridge.org/core/journals/australasian-journal-of-special-and-inclusive-education/article>

139. Moore, M. and Kearsley, G. (1996), *Distance education: a system view*. Belmont: Wadsworth Publishing Company. CA: Wadsworth, pp. 37-39.
140. Morris, L. (2019) // URL: <https://www.duckcreekarts.org/2020-lindsay-morris>
141. National Deaf Children's Society (2020) // URL: <https://www.ndcs.org.uk/our-services/services-for-professionals>
142. Nind M. and Lewthwaite S. (2017) *Hard to teach: Inclusive pedagogy in social science research methods education*\\ University of Southampton, UK //URL: [https://www.semanticscholar.org/paper/Hard-to-teach%](https://www.semanticscholar.org/paper/Hard-to-teach%20)
143. Nind, M., A. Curtin and K. Hall (2016) *Research Methods for Pedagogy*. London: Bloomsbury. //URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Research-methods-for-pedagogy.-By-Melanie-Nind%2C>
144. Ockelford, A. (2013). *Music, Language & Autism*. London: Jessica Kingsley //URL: <https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2572831>
145. Profile of Inclusive Teachers [site] // URL: <https://www.inclusive-education-in-action.org/resources/teacher-education-inclusion-profile>
146. Ralston, MacInnes, Crow and Gayle (2016)\\ *We need to talk about statistical anxiety*. // URL: <http://eprints.ncrm.ac.uk/3987/>
147. Reindal, S.M. (2008). A social relational model of disability: *European Journal of Special Needs Education*, 23(2): pp. 135–146.
148. Rix, Jonathan; Hall, Kathy; Nind, Melanie; Sheehy, Kieron and Wearmouth, Janice (2009). *Support for Learning*, 24(2) pp. 86–94.
149. Rogers C.R., Carl R Rogers (1995) *A way of being* / Boston: Houghton Mifflin Co. – 395 p.
150. Rose, D. H., Gravel, J. W., & Gordon, D. (2014) *Universal design for learning*. –London:// URL: <https://www.readingrockets.org/article/universal-design-learning-meeting-needs-all-students>
151. Rose, D., Jones Bartoli, A. & Heaton, P. (2017). *Measuring the impact of musical learning* // URL: <https://doi.org/10.1177/0305735617744887>
152. Rouse, M. & Florian, L. (2012) *Inclusive Practice Project: Final Report*. Aberdeen: University of Aberdeen. // URL: <https://www.abdn.ac.uk/education/research/eitn/journal/46/>
153. Sharma, U., Loreman, T., & Macanawai, S. (2015). *Factors contributing to the implementation of inclusive education*. // URL: <https://research.monash.edu/en/publications/factors-contributing-to-the-implementation-of-inclusive-education>
154. Smith, R. (2016). *Stronger by working together* // URL: <https://thenferblog.org/2016/04/25/stronger-by-working-together-lessons>
155. Sokal, L., & Katz, J. (2015). *Effects of the three-block model of universal design for learning*. *Middle Grades Research Journal*, 10(2), pp. 65–82
156. Swann, M. (2012). *Creating Learning without Limits*. Maidenhead: Open University Press

157. Swift (2017) Research Support for Inclusive Education and SWIFT. // URL: www.swiftschools.org/sites
158. Terry, PC. (2019) 'Effects of music in exercise and sport: A meta-analytic review'. *Psychological Bulletin*.
159. The Achievement for All program // URL: <https://afaeducation.org/step-up-reviews>
160. The Alliance for Inclusive Education // URL: <https://www.allfie.org.uk/>
161. The European Commission // URL: https://ec.europa.eu/info/index_en
162. The Healthy Minds School Program//URL:<https://www.healthymindsprogram.com/for-schools>
163. Vasalou A. (2017) Digital games-based learning: A social constructivist perspective on engagement // *Comput. education* – pp.175-192
164. Vaughan, Richard (2017) Emerald Group Publishing Limited, Bingley, 2016, pp. 1–16
165. Vowles, B. (1990), *Educational guidance.*: Open University Press, UK. // URL:<https://www.researchgate.net/publication/331413581>
166. Williams et al. (2016) *The Journal of Social Psychology* // URL: <https://doi.org/10.1080/00224545.2018.1460301>

Международные документы:

- «Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования» (1960 г.);
- «Декларация ООН о правах инвалидов» (1975 г.);
- «Всемирная программа действий в отношении инвалидов» (1982 г.);
«Конвенция о правах ребенка» (1990 г.);
- «Рекомендация NR (92)6 Комитета министров государствам-членам о последовательной политике в отношении инвалидов» (1992 г.);
- «Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов» (1993 г.);
- «Декларация лиц с особыми потребностями» (г. Саламанка, 1994 г.);
- «Дакарские рамки действий» (2000 г.);
- «Конвенция о правах инвалидов» (2006 г.);
- «Конвенция о правах инвалидов» (2007 г.)

Документы РФ:

- Приказ «Об утверждении Примерного положения о классах компенсирующего обучения в общеобразовательных учреждениях» (1992 г.);
- Закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» – Закон Российской Федерации (1995 г.);
- Постановление правительства «Об утверждении Типового положения о специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья» (1997 г.);
- Постановление правительства «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» (1998 г.);
- «О психолого-педагогической и социальной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья в системе образования. Концепция реформирования системы специального образования» (1999 г.);
- «О психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПК) образовательного учреждения» (2000 г.);
- «О классах охраны зрения в общеобразовательных и специальных (коррекционных) образовательных учреждениях» (2001 г.);
- Письмо Министерства образования и науки РФ «О концепции интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (со специальными образовательными потребностями)» (2001 г.);
- Письмо Министерства образования и науки РФ «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» (2001 г.);
- Письмо Министерства образования и науки РФ «Об интегрированном воспитании и обучении детей с отклонениями в развитии в дошкольных образовательных учреждениях» (2002 г.);
- Письмо Министерства образования и науки РФ «Об организации работы с обучающимися, имеющими сложный дефект» (2003 г.);
- Приказ «Об утверждении классификаций и критериев, используемых при осуществлении медико-социальной экспертизы граждан федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы» (2005 г.);
- Приказ «Об утверждении формы документов государственного образца об основном общем, среднем (полном) общем образовании и документов об окончании специальной (коррекционной)

- общеобразовательной школы VIII вида, специального (коррекционного) класса общеобразовательного учреждения» (2005 г.);
- Письмо Министерства образования и науки РФ «О порядке и условиях признания лица инвалидом» (2006 г.);
 - Письмо Министерства образования и науки РФ «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами» (2008 г.);
 - Распоряжение Правительства РФ «Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года» (2008 г.);
 - Приказ «Индивидуальная программа реабилитации ребенка-инвалида, выдаваемая федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы» (2008 г.);
 - Приказ «Об утверждении Единого квалификационного справочника руководителей, специалистов и служащих, раздел Квалификационные характеристики должностей работников образования» (2009 г.);
 - Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (2010 г.);
 - Закон «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве» (2010 г.);
 - Государственная программа «Доступная среда» на 2011-2015 годы» (2011 г.);
 - «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» (2012 г.); «О ратификации Конвенции о правах инвалидов» (2012 г.);
 - Указ «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики» (2012 г.);
 - Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.);
 - Федеральный закон «О ратификации Конвенции о правах инвалидов» (2012 г.);
 - Указ Президента РФ «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы» (2012 г.);
 - Приказ Министерства образования и науки РФ «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам» (2013 г.);
 - Постановление «Об осуществлении мониторинга системы образования» (2013 г.);
 - Письмо «О коррекционном и инклюзивном образовании детей» (2013 г.);
 - Приказ Министерства образования и науки РФ «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии» (2013 г.);
 - Государственная программа «Образование Подмосковья» (2013 г.);

- Приказ Министерства образования и науки РФ «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования» (2013 г.);
- «Развитие образования» – Государственная программа РФ на 2013–2020 г. (2013 г.);
- «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы» (2014 г.);
- «Доступная среда» – Государственная программа Российской Федерации на 2011-2020 годы; Письмо Министерства образования и науки РФ «О введении ФГОС ОВЗ» (2016 г.);
- Межведомственный комплексный план по вопросам организации инклюзивного дошкольного и общего образования и создания специальных условий для получения образования детьми-инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья на 2016-2017 годы (2016 г.);
- «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» Обобщенная трудовая функция «Тьюторское сопровождение обучающихся» Приказ (2017 г.);
- «Доступная среда» – Государственная программа Российской Федерации на 2011-2025 годы (2018 г.);
- Письмо Минпросвещения России от 20.02.2019 № ТС-551/07 «О сопровождении образования обучающихся с ОВЗ и инвалидностью» (2019 г.);
- Письмо Минпросвещения России от 10.06.2019 № ОВ-473/07 «Об обеспечении учебными изданиями (учебниками и учебными пособиями) обучающихся с ОВЗ» (2019 г.);
- Распоряжение Минпросвещения России от 09.09.2019 № Р-93 «Об утверждении примерного Положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации» (2019 г.);
- Приказ Минпросвещения России от 31.07.2020 № 373 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования» (2020 г.);
- Приказ Минпросвещения России от 28.08.2020 № 442 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования» (2020 г.);
- Распоряжение Минпросвещения России от 06.08.2020 № Р-75 «Об утверждении примерного Положения об оказании логопедической помощи в организациях, осуществляющих образовательную деятельность» (2020 г.).

Документы Великобритании:

- Education (Handicapped Children) Act 1970 /Закон 1970 года об образовании (дети-инвалиды);
- Education Act 1981/ Закон об образовании 1981 года;
- Education Reform Act 1988/ Закон о реформе образования 1988 года;
- The Children Act 1989/ Закон о детях 1989 года;
- Education Act 1993/ Закон об образовании 1993 года;
- Disability Discrimination Act 1995/ Закон о дискриминации инвалидов 1995 года;
- Education Act 1996/ Закон об образовании 1996 года;
- Code of Practice on the Identification and Assessment Identification and Assessment of Special Educational Needs of Special Education (1996)/ Практический кодекс по выявлению и оценке Выявление и оценка специальных образовательных потребностей специального образования (1996 г.);
- The Code of Practice on the Identification and Assessment of Special Educational Needs (1998)/ Свод практических правил по выявлению и оценке особых образовательных потребностей (1998 г.);
- Carers and Disabled Children Act (2000)/ Закон об опекунах и детях-инвалидах (2000 г.);
- Special Educational Needs and Disability Act (2001)/ Закон об особых образовательных потребностях и инвалидности (2001 г.);
- Education Act 2002/ Закон об образовании 2002 года;
- Code of practice on the identification and assessment of special educational needs 2002/ Свод правил по выявлению и оценке особых образовательных потребностей 2002 г;
- Education (Disability Strategies and Pupils' Educational Records) (Scotland) Bill 2002/ Закон об образовании (стратегии для людей с ограниченными возможностями и данные об образовании учащихся) (Шотландия) 2002 года;
- Every Child Matters (2003)/ Каждый ребенок имеет значение (2003 г.);
- The Community Care (Delayed Discharges) Act 2003/ Закон 2003 года об оказании помощи по месту жительства (отсроченная выписка);
- Education (Additional Support for Learning) (Scotland) Act 2004/ Закон об образовании (дополнительная поддержка обучения) (Шотландия) 2004 года;
- The Government's Strategy for SEN «Removing Barriers to Achievement» (2004)/ Правительственная стратегия ООП «Устранение препятствий на пути к достижению результатов» (2004 г.);
- The Mental Capacity Act Code of Practice: Protecting the vulnerable (2005)/ Свод правил Закона о психической дееспособности: защита уязвимых (2005 г.);
- The Equality Act 2010/ Закон о равенстве 2010 г .;

- The Welfare Reform Act 2012/ Закон о реформе социального обеспечения 2012 г;
- Reasonable adjustments for disabled pupils: Technical guidance from the Equality and Human Rights Commission (2012)/ Разумные приспособления для учеников с ограниченными возможностями: Техническое руководство Комиссии по равенству и правам человека (2012 г.);
- The Special Educational Needs Tribunal for Wales (Amendment) Regulations 2012/ Положение о Трибунале по особым образовательным потребностям Уэльса (поправка) 2012 г;
- The National Curriculum 2014/ Национальная учебная программа 2014 г;
- The New National Curriculum 2014/ Новая национальная учебная программа 2014 г;
- Children and Families Act 2014/ Закон о детях и семьях 2014 г. ;
- SEND Code of Practice 2014/ Особые образовательные потребности: Свод правил 2014 г;
- Education, Health and Care (EHC) plans 2014/ Планы образования, здравоохранения и ухода (EHC) на 2014 г. ;
- Supporting pupils at school with medical conditions (2014): statutory guidance from the Department for Education/ Поддержка школьников с заболеваниями (2014 г.): установленное законом руководство Министерства образования;
- Special educational needs and disability code of practice: 0 to 25 years (2015)/ Свод правил по особым образовательным потребностям и инвалидности: от 0 до 25 лет (2015 г.);
- Special Educational Needs and Disability Act (Northern Ireland) 2016/ Закон о специальных образовательных потребностях и инвалидности (Северная Ирландия) 2016 г;
- Education (Scotland) Act 2016/ Закон об образовании (Шотландия) 2016 г.;
- Additional support for learning: statutory guidance 2017/ Дополнительная поддержка для обучения: нормативно-правовое руководство 2017;
- Performance - Scale – attainment targets for pupils with special educational needs (2017)/ «Шкала успеваемости» - учебные цели для учеников с особыми образовательными потребностями (2017 г.);
- Adjustments for candidates with disabilities and learning difficulties Access Arrangements and Reasonable Adjustments Joint Council for Qualifications (2018)/ Поправки для лиц с ограниченными возможностями и трудностями в обучении. Условия доступа и разумные корректировки Объединенный совет по квалификациям (2018 г.);
- Special educational needs and disability: an analysis and summary of data sources May 2020 (2020)/ Особые образовательные потребности и инвалидность: анализ и резюме Май 2020 г. (2020 г.)

Приложение №3

«ИНКЛЮЗИВНЫЕ ШКОЛЫ РОССИИ» (ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ШКОЛЫ)

название	местонахождение	сайт
1) ГБОУ Школа № 1540 «Многопрофильный образовательный комплекс «Марьино»	г. Москва	https://gymc1540.mskobr.ru/info_edu/history/123/
2) ГБОУ Школа №2110	г. Москва	https://maryno.mskobr.ru/info_edu/basics/
3) ГБОУ «Школа № 1381»	г. Москва	https://sch1381.mskobr.ru/inklyuzivnoe_obrazovanie/inklyuzivnoe_obrazovanie/
4) ГБОУ «Школа № 937»	г. Москва	https://sch937u.mskobr.ru/primary_edu/nachalnaya_shkola/conditions/inklyuzivnoe_obrazovanie
5) ГБОУ «Школа № 1465»	г. Москва	https://sch1465.mskobr.ru/obrazovanie/inklyuzivnoe_obrazovanie
6) ГБОУ «Школа № 439 «Интеллект»	г. Москва	https://sch439uv.mskobr.ru/info_add/inklyuzivnoe_obrazovanie/
7) ГБОУ «Школа № 1357 «На Братиславской»	г. Москва	https://sch1357uv.mskobr.ru/inklyuzivnoe_obrazovanie/
8) ГБОУ «Школа № 1368»	г. Москва	https://nsportal.ru/shkola/2018/04/01/mnemotehnika-kak-priem-razvitiya-pamyati-u
9) МБОУ «Школа №1»	Ханты-Мансийский автономный округ-Югра	http://sanschool-nv.ru/inklyuzivnoe-obrazovanie.http://www.sanschool-nv.ru/
10) КУ «Нижевартовская общеобразовательная санаторная школа»	г. Нижний Новгород	http://school172-nn.edusite.ru/
11) МАОУ «Школа № 172»	г. Канск	http://aischools.ru/uploads/pdf/presentations/kansk.pdf
12) МБОУ СОШ№18	с. Крымгиреевское	http://aischools.ru/uploads/pdf/presentations/krimgireevskoe.pdf
13) МКОУ СОШ№10	г. Ростов-на-Дону	http://aischools.ru/uploads/pdf/presentations/rostov-na-donu.pdf и http://sch20rnd.ru/
14) МБОУ Лицей №20 им. В.П. Поляничко		

15) МБОУ Школа №87	г. Ростов-на-Дону	http://sch87.com.ru/
16) УВР МБОУ СОШ №18	г. Киров	http://school-18kirov.ru/index.php?option=com_phocagallery&view=categories
17) МАОУ Лицей №9 «Лидер»	г. Красноярск	http://www.liceum9.ru/
18) МОУ «Заозерская СОШ № 10»	Прионежский р-н, Республика Карелия	http://aischools.ru/uploads/pdf/pzh10.pdf
19) МБОУ «СОШ №109 г. Челябинска»	г. Челябинск	http://school109.my1.ru/news/inkluzivnoe_obuchenie_detey_v_obsheobrazovatelnoj_shkole_g_cheljabinska/2018-10-17-789
20) МАОУ «Многопрофильный лицей № 148 г. Челябинска»	г. Челябинск	https://148chel.ru/
21) МАОУ «СОШ №73 г.Челябинска»	г. Челябинск	http://maou73.ru/
22) МБОУ «СОШ №116 г.Челябинска»	г. Челябинск	http://school116.ru/
23) МБОУ «СОШ №94	г. Челябинск	http://inkluzivnoe_obuchenie_detey_v_obsheobrazovatelnoj_shkole_g_cheljabinska/2018-10-17-789
24) МБОУ «Школа № 31»	г. Рязань	http://schol31.ucoz.ru/index/inkluzivnoe_obuchenie/0-80
25) МБОУ «Школа №56»	г. Рязань	http://rznzsch56.ucoz.ru/index/inkluzija/0-123
26) Школа № 60 имени Героя Российской Федерации Д.О. Миронова	г. Рязань	https://sch60rzn.ru/
27) Школа №63 г. Рязани	г. Рязань	http://xn--63-8kc3bfr2e.xn--p1ai/index/inkluzivnoe_obrazovanie/0-174
28) МБОУ «Школа №70» г. Рязани	г. Рязань	https://ryazshkola-70.narod.ru/ovz/index.html
29) МБУ «Школа № 74 имени Александра Сергеевича Соколова»	г. Рязань	https://school74-rzn.ucoz.com/
30) МБОУ «Школа № 75» г. Рязани	г. Рязань	https://75school.ru/образовательная-среда/овз/
31) МБОУ «Средняя общеобразовательная школа имени Л.Ларионова»	г. Емва	https://yemva-school2.edusite.ru/p1aa1.html

32) МБОУ НШ №30	г. Сургут, ХМАО – Югра, Россия	http://school30.admsurgut.ru/
33) МАОУ «СОШ № 114»	г. Пермь	http://xn--114-5cd3cgu2f.xn--p1ai/
34) МБОУ «Школа №4»	г. Семенов	http://semenov-school4.edusite.ru/
35) МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 6»	г. Кострома	http://school2.pit.su/index.php?option=com_content&view=featured
36) МОУ Средняя общеобразовательная школа № 2	г. Питкяранта, Республика Карелия	http://school2.pit.su/index.php?option=com_content&view=featured
37) КУ «Нижевартовская общеобразовательная санаторная школа» «Нижевартовская общеобразовательная санаторная школа»	Ханты-Мансийский автономный округ-Югры	http://sanschool-nv.ru/inklyuzivnoe-obrazovanie .
38) МБОУ «СОШ №140 г. Челябинска»	г. Челябинск	http://mbou140.edusite.ru/
39) МБОУ СОШ №4	г. Александров	https://school4alex.ucoz.ru/
40) ГБОУ школа №627 Невского района г. Санкт-Петербург	г. Санкт-Петербург	http://627.gou.spb.ru/
41) МБОУ «СОШ №29 им. Д.Б. Мурачева»	г. Белгород	http://school29.beluo31.ru/
42) «Заволжская СОШ им. П.П. Смирнова»	г. Тверь	http://zavolschool.ru/
43) МБОУ «Излучинская ОСШУИОП №1»	г. Излучинск	https://schools.dnevnik.ru/school.aspx?school=53899
44) МБОУ СОШ № 8 им. Сибирцева А.Н.	г. Сургут	http://school8.admsurgut.ru/
45) МБОУ «СОШ № 4»	г. Лангепас	http://school4-lang.ucoz.ru/
46) МБОУ «Школа № 627 Невского района Санкт-Петербурга»	г. Санкт-Петербург	http://627.gou.spb.ru/
47) МБОУ «Средняя школа №17» г. Смоленска	г. Смоленск	http://school17-smol.ru/
48) ГБОУ Школа №2089 г. Москвы.	г. Москва	https://sch2089uv.mskobr.ru/psiholog-pedagogicheskoe-soprovozhdenie/psihologo-pedagogicheskaya-sluzhba

49) ГБОУ школа №3 Красногвардейского района Санкт-Петербурга.	г. Санкт-Петербург	http://gbskou3.krgv.gov.spb.ru/
50) МОУ «СОШ №14».	г. Воркута, Республика Коми.	https://14school.nubex.ru/
51) МБОУ «СОШ №1–Школа отечественной культуры».	г. Выборг	http://sch1.cit-vbg.ru/
52) ГКОУ СО «Новоуральская школа №1»	г. Новоуральск	https://nschool1.ru/

«ИНКЛЮЗИВНЫЕ ШКОЛЫ ВЕЛИКОБРИТАНИИ»

name	Place	site
1) Robinsfield Infant School	Ordnance Hill, London, England	https://www.robinsfieldinfant.co.uk/
2) Hargate Primary School	Hargate Lane, West Bromwich, England	https://www.hargate.sandwell.sch.uk/
3) Primary School	West Midlands, England	https://www.birminghammail.co.uk/news/midlands-news/best-primary-schools-west-midlands-15659310
4) Clifton Primary School	Birmingham England	http://www.cliftonprimary.bham.sch.uk/
5) Anderton Park Primary School	Dennis Road, Birmingham, West Midlands, England	https://www.andertonparkschool.org/asp-tv/send
6) Christ Church CE Primary School	Solihull Birmingham England	http://www.christch.bham.sch.uk/sen.htm
7) The Hertfordshire & Essex High School	Warwick Road, Bishop's Stortford, Hertfordshire	https://www.hertsandessex.herts.sch.uk/excellence-for-all/2/59042.html
8) Leigh Primary School	Birmingham, England	https://www.leighji.bham.sch.uk/special-educational-needs/
9) Brookfields Primary School	Birmingham, West Midlands	https://www.brookfields.bham.sch.uk/sen/
10) Heath Mount Primary School	Balsall Heath, Birmingham, England	https://www.heathmountprimary.co.uk/
11) Copthorne Primary School	Bradford	https://copthorneacademy.co.uk
12) Thomas Jones Primary School	Kensington and Chelsea	https://www.stnicholasprep.co.uk/lp/primary-education
13) Mayflower Primary School	Tower Hamlets	https://www.mayflower.towerhamlets.sch.uk/parents
14) John Betts Primary School	Hammersmith and Fulham	https://www.johnbetts.lbhf.sch.uk/
15) Pimlico Primary	South central and north west London	https://www.mylondon.news/news/local-news/pimlico-primary-12450361
16) The Cherwell School	South central and north west London	https://www.cherwell.oxon.sch.uk/427/special-educational-needs-disability
	Newham	https://www.stantonycatholicprimary.co.uk/

17) St Antony's Catholic Primary School	Surrey	https://www.south-farnham.surrey.sch.uk/
18) South Farnham School	Southwark	http://www.st-josephs-borough.southwark.sch.uk/
19) St Joseph's Roman Catholic Primary School	Croydon	https://www.applegarth-academy.croydon.sch.uk/
20) Applegarth Academy	Camden	http://www.hampsteadprim.camden.sch.uk/
21) Hampstead Parochial Church of England Primary School	Islington, England	https://www.humydd.com
22) Hugh Myddelton Primary School	Londonderry, Northern Ireland	http://lordbelmontinnorthernireland.blogspot.com/2017/06/belmont-house.html
23) Belmont House	Ballymena, Northern Ireland	https://www.dunclug-college.co.uk/
24) Dunclug College	Birmingham, England	https://www.jamesbrindley.bham.sch.uk/
25) Reynolds Cross School	Solihull, United Kingdom	https://www.reynolds-cross.solihull.sch.uk/
26) St Antony's Catholic Primary School	Newham	https://www.stantonycatholicprimary.co.uk/
27) Applegarth Academy	Croydon England	https://www.applegarth-academy.croydon.sch.uk/
28) Holy Trinity Catholic Primary School	Fraser Street, Bilston	http://www.holytrinityprimaryschool.co.uk/
29) Pendle View Primary School	Colne, Lancashire, England	https://www.into.ie/app/uploads/2019/07/IrishTeachersJournal2018.pdf
30) Hill Avenue Academy	Hill Avenue, Lanesfield, Wolverhampton	https://www.hillavenueacademy.com/mental-health
31) Manor Primary School	Ettingshall Road, Coseley, Bilston	https://manorprimary.com/
32) St Bartholomew's Church of England Primary School	Sedgley Road, Penn, Wolverhampton	https://www.stbartholomewsprimary.co.uk/
33) Brighton Steiner School	East Sussex	brightonsteinerschool.org.uk

35) Heathfield Primary School	Heathfield Road, Lozells	http://www.heathfld.bham.sch.uk/index.php
36) James Brindley School	Birmibgham, England	https://www.jamesbrindley.org.uk/
37) Copthorne Primary School	Bradford	https://copthorneacademy.co.uk/send/
38) Hargate Primaryschool	Hargate Lane, West Bromwich, England	https://www.hargate.sandwell.sch.uk/
39) Robinsfield Infant School	Ordnance Hill, London, England	https://www.robinsfieldinfant.co.uk/
40) Christ Church CE Primary School	Solihull, Birmingham, England	http://www.christch.bham.sch.uk/sen.htm
41) Anderton Park Primary School	Birmingham, West Midlands, England	https://www.andertonparkschool.org/asp-tv/send
42) Inwoods	Hampshire	https://inwoods.org.uk/brockwood-park/

Принципы (Гуманистическая парадигма)

Деятельностный подход (Россия)		Студенто-центрированный подход (Великобритания)		
Принцип культуросообразности				
Принцип социального партнерства, коллективизма; Принцип целостного подхода к образовательному процессу		Принцип множественности средств вовлечения	Принцип коллективизма	Принцип взаимосоотрудничества
Принцип раннего начала психокоррекционных мероприятий		Принцип вариативности		Принцип гуманистического позитивизма
Принцип непрерывности				
Принцип субъект-субъектного взаимодействия		Принцип рекомендательного характера оказания помощи		
Принцип гибкости и адаптивности образовательных программ				
Принцип природосообразности				
Принцип биопсихосоциальной целостности человека				

(пример локальных нормативных актов, регламентирующих получение образования и сопровождение обучающихся с ООП)

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение

«Средняя общеобразовательная школа № 110»

(Челябинская область, г. Трехгорный)

- Положение об индивидуальных учебных планах
- Положение об обучении в общеобразовательном (инклюзивном) классе
- Положение о школьном психолого-педагогическом консилиуме
- Положение об организации дистанционного образования детей-инвалидов
- Положение о специальных (коррекционных) классах для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья
- Положение об организации образования на дому обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов

Информация находится в общем доступе на официальном сайте школы:
https://sch110trg.educhel.ru/documents/regulat_documents/folder/75570

Название	Сайт
Международный образовательный портал "The Guardian"	https://www.theguardian.com/education/send
Информационно-образовательный портал "Особые образовательные потребности в Англии"	https://contact.org.uk/advice-and-support/education-learning/introduction-to-special-educational-needs-in-england/
Информационно-образовательный портал Соединенного Королевства	https://childlawadvice.org.uk/information-pages/special-educational-needs/
Информационно-образовательный портал Великобритании "Дети и молодые люди с ООП"	https://www.england.nhs.uk/learning-disabilities/care/children-young-people/send/
Информационно-образовательный портал Великобритании "Помощь семьям с детьми с ООП"	https://www.familylives.org.uk/advice/your-family/special-educational-needs/
Периодическое издание "Мой Лондон" - "Начальная инклюзивная школа"	https://www.mylondon.news/news/local-news/pimlico-primary
Информационно-образовательный портал "Мир науки" ("Research Gate")	https://www.researchgate.net/publication
Информационный портал ресурсного центра по инклюзивному образованию "Помощь родителям"	https://www.parentcircle.com/article/10-games-and-activities-for-children-with-special-needs/
Официальный сайт нормативно-правовой информации Соединенного Королевства	https://www.gov.uk/government/organisations/departments/departments-of-health-social-services-and-public-safety
Британская электронная библиотека "EThOS"	https://ethos.bl.uk/
Информационный портал Соединенного Королевства "Союз по инклюзивному образованию" ("The Alliance for Inclusive Education")	https://www.allfie.org.uk/
Информационный портал ресурсного центра Великобритании "Аутизм"	https://www.autism.org.uk/advice-and-guidance/topics/communication/
Информационный портал ресурсного центра Великобритании "Мой ребенок - особенный" ("SEN Child of mine")	https://senchildofmine.co.uk/
Информационно-образовательный портал Великобритании "Сохраним детство"	https://www.savethechildren.org.uk/
Информационно-образовательный портал Великобритании	https://www.boltburdonkemp.co.uk/campaigns/access-to-sen-education-uk/
Национальный университет Ирландии Голуэй The National University of Ireland Galway	https://www.nuigalway.ie/
Институт образования Великобритании The UCL Institute of Education	https://www.servicesforeducation.co.uk/our-offer/become-an-expert-mfl-curriculum-leader/
Информационный портал ресурсного центра Великобритании "Жизнь с аутизмом"	https://www.autismade.co.uk/

