

Вестник Педагогических Инноваций



ВЕСТНИК ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ

НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

УЧРЕДИТЕЛЬ:

ФГБОУ ВПО «НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Редакционная коллегия:

Алтыникова Н. В., главный редактор, канд. пед. наук, проректор по инновационной работе НГПУ;
Безродная Л. В., зам. главного редактора, канд. мед. наук;
Барматина И. В., канд. пед. наук;
Кошман Н. В., канд. пед. наук;
Кохан Н. В., канд. пед. наук;
Кардаш Я. А., канд. психол. наук

Редакционный совет:

Андриенко Е. В., д-р пед. наук, проф. (Новосибирск);
Артамонова Е. И., д-р пед. наук, проф., президент МАНПО (Москва);
Герасёв А. Д., д-р биол. наук, проф. (Новосибирск);
Дахин А. Н., д-р пед. наук (Новосибирск);
Каменская Е. Б., д-р философии, проф. (Зальцбург);
Ковалёва Т. М., д-р пед. наук, проф., президент межрегиональной тьюторской ассоциации, вед. науч. сотр. ИТИП РАО (Москва);
Майер Б. О., д-р филос. наук, проректор по научной работе НГПУ (Новосибирск);
Ромм Т. А., д-р пед. наук, проф. (Новосибирск);
Сапожников Г. А., д-р физ.-мат. наук (Новосибирск);
Лопаткин В. М., д-р пед. наук, проф. (Новосибирск);
Синенко В. Я., д-р пед. наук, проф., чл.-корр. РАО (Новосибирск);
Фиофанова О. А., д-р пед. наук, проф. (Москва);
Федоров А. М., д-р филос. наук, проф. (Нижний Новгород);
Мирошиченко А. А., д-р пед. наук, проф. (Глазов);
Жафяров А. Ж., д-р пед. наук, проф., чл.-корр. РАО (Новосибирск);
Шульга И. И., д-р пед. наук (Новосибирск)

СОДЕРЖАНИЕ

Инновационное обеспечение образовательного процесса

<i>Шульга И. И.</i> Инновационные образовательные технологии профессиональной подготовки бакалавров-педагогов к организации детского досуга	5
<i>Юрочкина И. Ю.</i> Современный подход к проблеме дефиниции дополнительного образования детей как таксономической структуры.....	19
<i>Гулиус Н. С., Кудашкина Л. А.</i> Тьюторство в трендах современного образования в системе высшей школы.....	29
<i>Перевозкина Ю. М., Перевозкин С. Б., Дмитриева Н. В.</i> Архетипические основания сказочных персонажей: разработка новой методики.....	35

Инновационные практики инклюзивного образования

<i>Ряписова А. Г.</i> Научная школа как эффективная форма подготовки кадров в сфере инклюзивного образования	47
<i>Рябова Н. В., Куюнова М. В.</i> Гуманитарно-ориентированное пространство как условие эффективного обучения дошкольников с ограниченными возможностями здоровья при реализации инклюзии.....	58
<i>Денисова Р. Р.</i> Состояние и организация инклюзивного образования в Амурской области	67
<i>Федорова Л. И.</i> Создание условий для дошкольного образования детей с тяжелыми нарушениями развития при реализации инклюзии.....	78
<i>Буковцова Н. И., Ремезова Л. А.</i> Технология конструирования и реализации индивидуальной образовательной программы для учащихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной практики	91

GONTENTS

Innovation of the educational process

<i>Shulga I. I.</i> Innovative educational technologies for professional teacher training of undergraduate students for arranging children's leisure activities	5
<i>Yurochkina I. J.</i> Modern approach to the problem of defining extracurricular training of children as a taxonomic structure	19
<i>Gulius N. S., Kudashkina L. A.</i> Modern trends in tutoring in higher education	29
<i>Perevozkina J. M., Perevozkin S. B., Dmitrieva N. V.</i> Arhetypal bases of characters in fairy tales. Developing new methods	35

Innovative practices of inclusive education

<i>Ryapisova A. G.</i> Scientific school as an effective form for inclusive training	47
<i>Ryabova N. V., Kuyanova M. V.</i> Humanitarian-centered environment as a condition for effective teaching pre-school children with disabilities when implementing inclusion.....	58
<i>Denisova R. R.</i> Status and organisation of inclusive education in the Amur region	67
<i>Fedorova L. I.</i> Creating conditions for preschool education of children with severe developmental disabilities in a new inclusive environment	78
<i>Bukovtsova N. I., Remezova L. A.</i> Technology of developing and implementing an individual educational programme for handicapped children in inclusive settings.....	91

ИННОВАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

УДК 378+374

И. И. Шульга

(канд. пед. наук, проф. кафедры педагогики и психологии Института физико-математического и информационно-экономического образования ФГБОУ ВПО «НГПУ», г. Новосибирск)

ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ-ПЕДАГОГОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ДЕТСКОГО ДОСУГА

В статье предложена инновационная модель организации образовательного процесса профессиональной подготовки бакалавров-педагогов к организации детского досуга в педагогическом вузе на основе лично-ориентированных образовательных технологий: когнитивных, активно-деятельностных, гуманистических.

Ключевые слова: детский досуг, педагогическое образование, профессиональная готовность педагога как организатора досуга, лично-ориентированные образовательные технологии в высшей школе.

I. I. Shulga

INNOVATIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES FOR PROFESSIONAL TEACHER TRAINING OF UNDERGRADUATE STUDENTS FOR ARRANGING CHILDREN'S LEISURE ACTIVITIES

The paper proposes an innovative model for pre-service teacher training of undergraduate students at Pedagogical University who will organise children's leisure time using

the following personality-centered educational technologies: cognitive, activity-based, and humanistic.

Keywords: children's entertainment, teacher education, teacher's professional readiness to organise leisure time, personality-centered educational technologies in higher education.

В условиях глобальных изменений в культуре, экономике и социальной жизни особую актуальность приобретает педагогическая организация досуга подрастающего поколения. Современная ситуация в сфере детского досуга свидетельствует о наличии серьезных проблем, которые следует рассматривать как социальные риски. Они проявляют себя в виде усиления влияния диссоциальных молодежных субкультур; снижения количества и качества доступных спортивно-оздоровительных, художественно-творческих, культурно-досуговых мероприятий. Особую тревогу вызывает распространение интернет-увлеченности подростков, которая провоцирует гиподинамию, высокую стрессозависимость, агрессивность, снижение уровня здоровья следующего поколения. Эта ситуация обуславливает потребность общества в квалифицированных специалистах, способных обеспечить эффективное взаимодействие субъектов воспитательного процесса в сфере их свободного времени.

Основные направления педагогического обеспечения процесса подготовки бакалавров-педагогов к организации детского досуга определяются с учетом компонентов содержания ФГОС ВПО 050100 по направлению подготовки «Педагогическое образование», характеристикой профессиональной деятельности бакалавров и требованиями к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата указанного направления подготовки в педагогических вузах.

Однако специфика формирования готовности педагога к организации досуга детей заключается в двойственном характере подготовки, а именно общественно значимом и личностно ориентированном аспектах. Общественно значимая направленность проявляется в виде социального заказа, который отражает общественную потребность и проблемную ситуацию в сфере детского досуга. Личностно ориентированная направленность отражает необходимый и достаточный компонент профессиональной сферы будущих спе-

циалистов: с одной стороны, желание, стремление, потребности для самореализации в сфере детского досуга, с другой – требования и условия досугово-воспитательного процесса.

В НГПУ разработана и реализуется новая модель подготовки бакалавров-педагогов как организаторов досуга детей, которая построена на основе инновационных личностно-ориентированных образовательных технологий. Среди различных технологий, внедряемых в практику высшего педагогического образования, особого интереса заслуживают когнитивные, активно-деятельностные и гуманистические образовательные технологии, которые в модели модифицированы с учетом специфики организации процесса профессионального образования бакалавров-педагогов для сферы детского досуга (рис. 1).

Рассматривая профессиональную подготовку бакалавра-педагога для сферы детского досуга как самостоятельную образовательную область, следует иметь в виду то обстоятельство, что проблема интегрированности знаний о досуге, его воспитательном потенциале и возможностях в обеспечении позитивной социализации и культурного развития личности обусловлена наличием жесткого разделения учебных курсов и различных предметов, которые изучаются в высшей школе. Специфика изучения этих курсов связана с наличием различных систем информации, которые зависят от соответствующей базовой науки. Однако современные условия подготовки специалистов в педагогическом вузе могут обеспечить интеграцию различных научных областей в единое образовательное пространство за счет проведения различных спецкурсов и семинаров, организации проблемных групп и исследовательских лабораторий, подготовки курсовых и выпускных квалификационных работ. На реализацию этой задачи направлены когнитивные технологии.

В процессе подготовки бакалавра-педагога к организации детского досуга используются следующие когнитивные технологии: блочно-контекстного обучения и технология индивидуального сопровождения профессиональных проб студента в сфере детско-юношеского досуга (тьюторство).

Технология блочно-контекстного обучения определяется специфической постановкой целей изучения основных учебных курсов относительно их возможностей внести свой вклад в когнитивный ком-

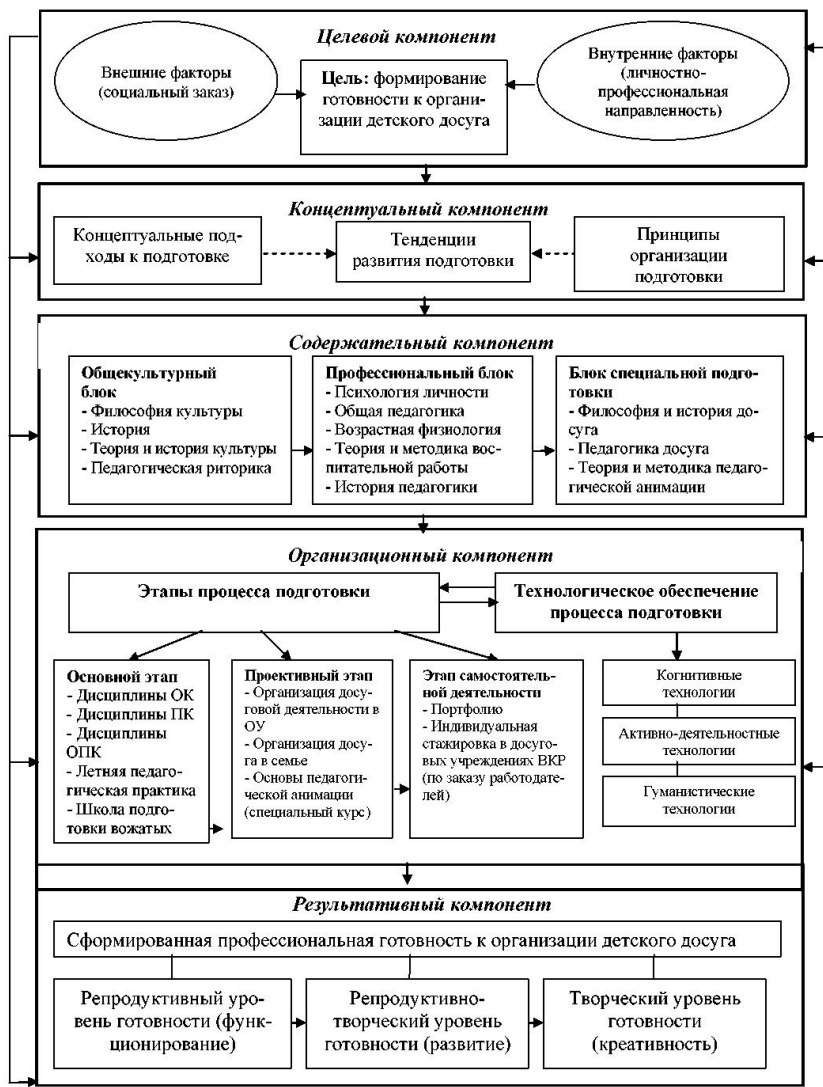


Рис. 1. Теоретическая модель профессиональной подготовки бакалавров-педагогов к организации детского досуга

понент профессиональной готовности педагога как организатора детского досуга.

Моделирование содержания основных курсов профессиональной подготовки бакалавра-педагога в рамках технологии блочно-контекстного обучения осуществляется с учетом необходимости центрирования внимания студентов на концептуально значимых проблемах социального воспитания подрастающего поколения в сфере свободного времени (общетеоретические, исторические, методические аспекты). Данный блок является центральным и включает в себя профессионально значимый массив информации, контекстно позволяющей студенту целостно и законченно представить себе сущность и содержание педагогической анимации как самостоятельной профессиональной деятельности педагога в сфере детского досуга. Речь идет обо всех дисциплинах предметной подготовки педагога, которые позволяют в каждом курсе вычленить информацию о педагогической анимации в ее взаимосвязи с другими дисциплинами учебного плана. Например, в курсе «Философия и история образования» рассматриваются вопросы становления и развития социально-воспитательной деятельности в сфере досуга детей в нашей стране, а также анализируется зарубежный опыт педагогической анимации, которая существует в большинстве европейских стран как специализированная профессиональная деятельность в сфере досуга.

В предлагаемой модели профессиональной подготовки педагога к организации детского досуга в рамках регионального компонента дисциплины предметной подготовки были разработаны: специальный курс «Основы педагогической анимации»; курс по выбору «Организация досуговой деятельности в учреждении дополнительного образования».

Технология индивидуального сопровождения профессиональных проб студента в сфере детского досуга предусматривает такую организацию учебно-познавательной деятельности будущих специалистов, которая позволяет определять исходные позиции, цели, принципы профессиональной подготовки к педагогической анимации с учетом возможности постепенного приобретения студентами опыта самостоятельной работы. В рамках данной технологии пре-

подаватель выступает как организатор, консультант, наставник. В ее основе – логика профессиональной тьюторской деятельности, которая для отечественного высшего образования представляет собой достаточно новое явление, хотя в зарубежной практике профессионального образования тьюторство – повсеместно распространенное явление (С. Бронштейн, Л. Дональд, М. Доэл, Г. Роджер, Г. Смит, С. Шардлоу). В современной отечественной теории профессионального образования проблемы тьюторства активно обсуждаются учеными в контексте процессов модернизации образования в РФ (Т. П. Афанасьева, В. И. Ерошин, Т. М. Ковалева, Н. В. Немова, Т. И. Пуденко, Н. С. Пражникова).

По мнению Т. М. Ковалевой, современное тьюторство в образовании – это сопровождение процесса формирования студентом собственной образовательной программы и его консультирования по мере появления новых образовательных запросов. Деятельность тьютора направлена на понимание студентом возможностей использования собственных ресурсов (интеллектуальных, моральных, эмоциональных), а также использование ресурсов вуза и учебно-производственных площадок для достижения своих образовательных целей. Важнейшая особенность деятельности преподавателя-тьютора – это ориентация на становление и развитие целостного процесса самообразования студента. Преподаватель-тьютор способствует определению студентом индивидуальных образовательных целей и построению индивидуального учебного плана; овладению способами самостоятельной образовательной деятельности; включению в процесс самообразования различных институционных средств культуры.

Данная технология предполагает целенаправленность заданий студентам для самостоятельной работы и их мотивирование с точки зрения актуализации интереса к педагогической анимации. Только в случае внутреннего принятия и осмысления студентом роли и значения задания относительно педагогической анимации в контексте общей образовательной программы возможно проявление им субъектности, активности, личностной включенности в работу, неформальное выполнение задания.

Элементы технологии тьюторства в процессе подготовки студентов педагогического вуза использовались в НГПУ в 80-х гг.

прошлого столетия в деятельности преподавателей кафедры теории и методики воспитательной работы исторического факультета (Н. П. Аникеева, Г. В. Винникова, М. С. Коган). Преподаватель кафедры становился руководителем группы студентов, которые выбирали для себя досуговую специализацию в профессии, и сопровождал процесс профессионального самоопределения и профессионального роста будущих методистов воспитательной работы. Например, доцент кафедры М. С. Коган, будучи организатором учебно-профессионального объединения студентов, которые в большей или меньшей степени интересовались педагогикой каникул, детским общественным движением, лидерством, включала их в деятельность «Клуба ребячьих комиссаров» на I и II курсах как слушателей, на III и IV курсах как инструкторов и организаторов. Начиная с III курса, участники клуба самостоятельно разрабатывали (под руководством преподавателей кафедры) программы пионерских лагерей, которые реализовывали как руководители педагогических отрядов в Новосибирской области. Материалы обрабатывались и после соответствующего теоретического обоснования могли быть защищены как курсовые работы. На IV и V курсах студенты проходили индивидуальную стажировку в известных в СССР пионерских лагерях «Орленок», «Артек», «Океан». Большинство студентов в качестве тем выпускных квалификационных работ выбирали проблематику, связанную с педагогикой каникул, теорией и методикой игры и развлечений.

Важнейшим условием успешности данной технологии являются установление психологического контакта со студентами, создание атмосферы доверия, осуществление фасилитационного влияния, стимулирование профессионального роста и развития бакалавров-педагогов посредством создания ситуаций успеха в учебно-практической деятельности.

Активно-деятельностные технологии профессиональной подготовки бакалавров-педагогов к организации детского досуга обеспечивают ее деятельностный аспект с приоритетным статусом формирования и развития профессиональных умений и навыков педагогической аниматорской деятельности в реальных условиях досуговых взаимодействий. Для формирования активно-творческой личности бакалавра-педагога целесообразно использовать возможности лич-

ностно-ориентированных образовательных технологий, нацеленных на педагогическое творчество: театральные технологии, технологии педагогической импровизации, игровые технологии.

Специфика игры как метода обучения заключается в том, что она актуализирует психические ресурсы личности обучающегося: эмоциональную сферу, интуицию, бессознательную регуляцию, непроизвольные познавательные процессы. В процессе подготовки педагогов как организаторов досуга отсутствует единая классификация игровых технологий, которая описана в педагогической литературе. Основу таких технологий составляет имитационно-ролевое моделирование. Оно предполагает воспроизведение в учебной деятельности (с той или иной мерой адекватности) процессов, происходящих в реальной ситуации досуговых взаимодействий. В этом случае сутью игровых технологий становится создание игровой процедуры в работе с моделью, т. е. общение студентов между собой и с преподавателями в процессе имитации. Игра-драматизация предполагает учебное разыгрывание различных форм досуговых взаимодействий. Имитация затрагивает, в основном, исполнение студентами различных ролей при условии точного выполнения конкретных игровых действий и сохранении сюжета игры. Деловые игры связаны с разработкой различных проектов в игровых условиях, они максимально воссоздают реальные условия досуговых взаимодействий. Эта технология отличается высокой степенью сочетания индивидуальной и совместной работы студентов. Игровые тренинги отличаются специфическим психологическим воздействием на обучающихся в процессе подготовки к педагогической аниматорской деятельности. Их целью является конструирование системы личностных качеств, необходимых для эффективного выполнения роли организаторов досуга. Для подготовки педагогов-организаторов детского досуга в учебном процессе используются различные тренинги, например, коммуникативные, саногенного мышления, развития лидерских качеств и др.

Технология использования элементов театральной педагогики представляется одной из наиболее перспективных при обучении педагогической анимации. В основе данной технологии лежит метод театрализации, который в последние годы активно разрабатывается

в психологии как психотехника общения и как метод психотерапии (социодрама). Поэтому в полном объеме данный метод не может быть использован в образовательном процессе подготовки педагогов и используется лишь частично. Проблема использования элементов театрального искусства в деятельности учителя рассматривается в педагогической науке в исследованиях многих ученых: Ю. П. Азарова, Н. Ф. Гончаровой, Э. П. Гришина, В. А. Кан-Калика, О. А. Канзанского, Ю. Л. Львовой и др.

Данная технология разработана как процесс включения основных элементов театрального творчества в подготовку бакалавров-педагогов: драматургии, режиссуры, актерского мастерства. Специфика досуговой театрализации заключается в том, что педагог-организатор досугового взаимодействия чаще всего совмещает в себе три составляющие театрально-художественного творчества. Другими словами, он одновременно является драматургом, режиссером и актером. Это требует от него одновременного видения замысла, знания закономерностей развития сюжетно-образной линии действия, импровизации по ходу, внутреннего предвосхищения будущего результата. Очень важно обучение студентов построению сюжетно-образной концепции досугового действия.

Следующим элементом технологии является обучение основам досуговой режиссуры, содержание которой заключается в реализации идейно-художественного замысла всего действия. В процессе подготовки необходимо научить студентов технике создания декораций, костюмов, предметов обстановки, света, звука, игры актеров и пр. Очень важны организаторские способности педагога как режиссера, позволяющие ему не только вдохновить на совместное творчество, но и наладить взаимодействие всех, кто занят в подготовке и проведении досугового взаимодействия.

Технология использования элементов педагогической импровизации в процессе подготовки бакалавров-педагогов к организации детского досуга состоит из последовательного обучения студентов элементам деятельности, которые позволят им импровизировать. Обучение педагогическому озарению, т. е. «возникновению идеи в фантазии» – это первый этап технологического процесса. Создание ситуации инсайта и осмысления выбора – второй этап. Обще-

дидактическая ценность педагогической импровизации заключается в том, что она, способствуя воспитанию, обучению, развитию детей, привлекает творческий ресурс как педагога, так и воспитанника. В силу этой причины педагогическая импровизация находит применение в сфере свободного времени, а ее характеристики способствуют оптимизации педагогической анимации. К таким характеристикам относятся: внезапность, сиюминутность, новизна, публичность, педагогическая значимость.

Обучение публичному воплощению инсайта как спонтанной реакции на ситуацию с помощью «импровизационных ловушек», домашних заготовок осуществляется на третьем этапе. Четвертый этап технологии – осмысление как мгновенный анализ процесса воплощения, плавный переход от импровизации к запланированному ранее. Данная технология предполагает обучение студентов различным моделям импровизационной техники, которые были предложены американским исследователем М. Эпштейном и адаптированы для социокультурной анимации Л. В. Тарасовым. Первый вариант реализации технологии включает в себя шесть этапов. На первом этапе организуется коллективное обсуждение возможных тем, которые спонтанно возникают в аудитории, выбирается одна из них и распределяются ее различные аспекты среди участников группы. Второй этап предполагает индивидуальную работу студентов по написанию эссе по выбранной теме. На третьем этапе все участники зачитывают свои эссе, обсуждают и включают дополнения. На следующем этапе студентам предлагается создание пост-эссе с учетом пожеланий и комментариев, возникших в процессе предыдущего коллективного обсуждения. Пятый этап – коллективное обсуждение вновь созданных текстов. На шестом этапе происходит создание метаимпровизации как общего текста в пределах определенной композиции. Второй вариант обучения импровизационной технике позволяет каждому участнику развивать свою тему как продолжение предыдущего обсуждения. В этом случае спонтанные замечания участников группы заносятся в эссе по каждой теме, таким образом, участник группы интерпретирует (то есть является соавтором) все получившиеся в результате тексты. Третий вариант реализации технологии предполагает усложнение задания таким образом, что-

бы каждый участник интерпретировал темы товарищей в связи с его собственной темой и включал эту тему в свое повествование, не нарушая логики. В этом случае текст метаимпровизации создается сразу, а участники пишут свою часть текста, получая его от товарища, как «незаконченный рассказ» или «незаконченную фразу».

В целом, включение технологии использования элементов импровизационной техники в процесс подготовки студентов к педагогической анимации способствует развитию и актуализации у них творческих возможностей (постижение смысла через установление связи между явлениями и процессами; овладение различными способами воспроизведения и интерпретации информации; проявление творческой активности как реализации актов вдохновения).

Включение гуманистических образовательных технологий в процесс подготовки педагогов к организации детского досуга направлено на формирование опыта творческой аниматорской деятельности и опыта эмоционально-ценностного отношения к педагогической деятельности в сфере досуга детей и соответствующего отношения к себе как к носителю духовных ценностей.

Такие технологии ориентированы на способствование совершенствованию личности. Приемы, используемые при их реализации, аналогичны приемам, которые практикуются в гуманистической психотерапии (драматизация, групповая работа, работа в малых группах, тренинг и пр.).

Гуманистическая технология активизации личностно-творческого потенциала педагога-организатора досуга занимает особое место в системе технологического обеспечения профессиональной подготовки педагогов, поскольку направлена на осознанное проектирование профессиональной карьеры специалиста в сфере детско-юношеского и молодежного досуга. Целевой компонент данной технологии заключается в способствовании формированию жизненных профессиональных планов и коррекции ценностных ориентаций специалиста в области педагогической анимации. В основе данной технологии – разработки отечественных ученых, использующих в своих концепциях и авторских методиках гуманистические идеи самоактуализации и саморазвития личности (К. Роджерс, А. Маслоу).

Условно можно выделить ключевые моменты, которые необходимо иметь в виду при разработке и реализации данной технологии. Прежде всего, следует обратить внимание на специфику цели технологии. Организация детского досуга как профессиональная деятельность педагога направлена на постижение высшего духовного смысла свободного времени, на воспитание культуры досуга личности и поэтому, прежде всего, предполагает индивидуализацию и одухотворение личности самого профессионала. Но процесс индивидуализации не может быть прямой целью и предметом педагогической работы. В этом случае необходимо ставить более широкие задачи, связанные с актуализацией межличностного взаимодействия, реализацией творческого потенциала и активизацией духовного бессознательного личности.

Таким образом, целью данной технологии можно считать создание условий для активизации творческого потенциала личности педагога на основе процесса индивидуализации. Центральное значение в этом случае имеет метод экзистенциального анализа, позволяющий осознать явления духовного порядка, обратить внимание на собственные мысли и переживания. Основные принципы: высокая степень доступности и экспрессивности личности; чередование спонтанного общения с индивидуально-творческой и интеллектуальной деятельностью; присутствие референтной (значимой) личности; осуществление групповой идентификации в условиях развивающейся контактной группы; организация групповой поддержки индивидуально-творческим проявлениям личности; позитивные изменения привычного социального статуса и внутренней позиции обучаемых в условиях групповой динамики и развития ценностно-смысловой сферы личности; спонтанное и осознанное вовлечение возрастного, личностного, интеллектуального, культурного потенциала субъектов образовательной деятельности; интериоризация опыта взаимодействий студентов и преподавателя. В качестве основных методов для построения занятий в рамках данной технологии выступают заражение, влияние референтной личности, рефлексия жизненного опыта, диалоговое общение, интерактивные методы, методы психодрамы и социодрамы, методы театральной педагогики (студийность занятий). Результатом внедрения технологии активи-

зации личностно-творческого потенциала педагога может считаться осознание студентами индивидуальных, личностных и субъектных качеств, связанных с профессиональной самоактуализацией в сфере досуга, что должно позволить им использовать собственные творческие возможности в педагогической аниматорской деятельности и по возможности блокировать негативные профессионально-личностные проявления.

Особое место в подготовке бакалавров-педагогов к организации детского досуга занимает практическая ориентированность образовательного процесса. Для этого разрабатываются специализированные технологии, которые способствуют формированию у студентов понимания сущности педагогической аниматорской деятельности, ее структуры, закономерностей и противоречий; актуализации методических знаний о технологиях педагогических взаимодействий в сфере детско-юношеского досуга; развитию умений преобразовывать общие цели воспитания в реальную конкретную профессиональную деятельность. Социально-педагогическая практика рассматривается нами как особый вид практической деятельности студентов, которая связана с решением специфических педагогических задач. Главная особенность практической деятельности заключается в том, что она значительно идентифицируется с практикой, позволяет погрузиться в профессию, на себе испытать возможности профессионально-ролевого поведения. Этому способствует то, что практика организуется в реальных условиях детского досуга и характеризуется многообразием функций и отношений. В этом смысле она становится приближенной к реальной педагогической деятельности в сфере детского досуга. С другой стороны, социально-педагогическая практика – форма профессионального обучения и основана на профессиональных знаниях, опирается на определенный теоретический фундамент, обеспечивая практическое познание закономерностей и принципов педагогической аниматорской деятельности, овладение способами ее организации. Практическое использование приобретенных знаний становится возможным в результате сложного аналитико-синтетического процесса. Такой процесс отличается конкретизацией общих, абстрактных положений, способностью видеть в частном общее, умением связывать в единую систему различ-

ные знания, перестраиванием приобретенных знаний в соотношении с требованиями задач. В применении усвоенных знаний в изменившихся условиях происходит их дифференциация и формирование обобщений высокого уровня.

В целом, широкие возможности для проявления личностной инициативы студентов в процессе обучения и последующей профессиональной деятельности, для перестройки целевых установок, ценностных ориентаций, конкретных знаний, умений и навыков открываются благодаря распространению и практической реализации новой парадигмы высшего педагогического образования. Обновленное содержание и формы высшего педагогического образования направлены на формирование сознательного отношения к процессу профессиональной подготовки и к последующей самостоятельной деятельности в избранной сфере педагогической действительности, в том числе в сфере педагогической организации детского досуга.

Список литературы

1. Андриенко Е. В. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной зрелости учителя. – М.; Новосибирск: Изд. НГПУ, 2002. – 266 с.

2. Шульга И. И. Педагогическая анимация: развитие профессионального образования организаторов досуга: монография. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2008.

И. Ю. Юрочкина

(канд. пед. наук, доц. кафедры теории и методики воспитательных систем ФГБОУ ВПО «НГПУ», г. Новосибирск)

СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ ДЕФИНИЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ КАК ТАКСОНОМИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ¹

В статье развивается идея дополнительного образования детей на основе как отечественных, так и зарубежных теоретических и практических исследований. Представлено значение дополнительного образования в развитии творческого потенциала личности в широком смысле. Особое внимание уделяется характеристике таксономии дополнительного образования в условиях современного российского общества; а также определению роли разных социокультурных институтов в процессе самоактуализации личности.

Ключевые слова: дополнительное образование детей, внешкольная деятельность, потенциалы развития личности, таксономия дополнительного образования.

I. J. Yurochkina

MODERN APPROACH TO THE PROBLEM OF DEFINING EXTRACURRICULAR TRAINING OF CHILDREN AS A TAXONOMIC STRUCTURE

In this article the idea of extracurricular education of children is developed. It is based on the science of our country as well as on the international theoretical and practical investigations. The author also states in a broad sense the importance of extracurricular education in the development of an individual's creative potential. Special attention is given to characterising the taxonomy of extracurricular training in modern Russian society. Besides, the article is focused on defining the role of various

¹ Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 13-06-00162.

social and cultural institutions in the process of self-actualisation of a personality.

Keywords: extracurricular education of children, extracurricular activities, potential for personality development, taxonomy of extracurricular training.

Каждый представитель человечества неразрывно связан с миром через свою социальную ситуацию. Новая реальность предъявляет к человеку, вступающему в самостоятельную жизнь, специфические требования компетентности, готовности к совместной деятельности в группах в условиях сочетания внутригрупповой и межгрупповой конкуренции, умения сочетать свои личные интересы с интересами группы, принимать решения и брать на себя ответственность за их результаты в условиях ограничения времени и под давлением. Кроме того, ему необходимо сохранить свою индивидуальность, остаться собой. Формирование необходимого набора индивидуальных и социальных, групповых компетентностей становится одной из важнейших проблем развития человека, которые сегодня предстоит решать в рамках образовательных проблем. В психологии оказался исчерпанным ресурс адаптационных схем и стратегий, т. к. в связи с кризисом в социологии и культуре совершенно непонятно стало, к чему следует приспосабливаться не только в долгосрочной, но и в краткосрочной перспективе. Т. к. в основе образовательного процесса лежат идентификационные механизмы, ставится под вопрос сам смысл образовательных систем разных направлений и уровней. Поэтому сегодня нужно говорить уже не о социально-экономическом кризисе, а о принципиальном размывании культурно-смыслового ядра, скреплявшего ранее наше общество, в результате чего человек остался наедине со всем комплексом жизненных проблем, и ресурсы для их решения он может найти лишь в своих личных силах и способностях.

В этой связи становится актуальным обращение к расширенной трактовке образования как внутреннего процесса развития и преобразования человеческого образа, направленного на становление человека, способного к осознанному саморазвитию, являющегося субъектом природы, общества и собственного развития, творчески осваивающего ценностные ориентации, являющиеся основой его

деятельности и поведения [1]. Тогда основной задачей образования представляется формирование у учащихся способности к нахождению смысла жизни. Это понимание образования определяет его как нахождение индивидуального уникального образа личности, реальное содержание которого обеспечивается духовно насыщенной социально-культурной и социально-психологической средой и «встречной» активностью субъекта образовательной деятельности [2]. Следовательно, образовать человека – значит помочь ему стать субъектом культуры, научить творчеству в самом широком смысле – жизнетворчеству.

Среди современных отечественных и зарубежных концепций творчество все чаще трактуется как способ поведения в «культурно-исторических пространствах» в самоорганизующейся информационной системе; как определенное мировоззрение [3]. «В современном обществе, когда технология, информация и компетентность являются товаром, самым важным становится творчество» [4]. Самое главное – активность творящего субъекта и то, что «творческий» можно и нужно воспитывать, обучать ей. Среди образовательных задач появляется создание благоприятной среды для раскрытия и развития творческого потенциала в человеке. Сегодня именно дополнительное образование способно выполнить эту «миссию», предложив многообразие вариативных программ, форм, видов деятельности. Но нельзя ограничиваться рамками учреждений дополнительного образования. В этой связи важно усмотрение средовых условий в самом широком контексте: от историко-культурной ситуации через общественные институты (образовательные, политические и т. п.) – к семье, близкому окружению, референтным группам, в итоге – к индивидуальной ситуации развития. Перечисленные «контексты» развития и саморазвития личности могут стать ценными «капиталами», потенциалами, определяющими формирование уникального образа личности учащихся.

Концепция дополнительного образования Э. Гордона [5] признает человеческий, политический, культурный, социальный и здоровьесозидательный потенциалы, доступ к которым необходимо предоставить школам для улучшения качества образования и воспитания. Такой более широкий контекст является важным дополне-

нием к тому, что происходит в школе, но неравное распределение этих потенциалов строго ограничивает результативность деятельности учебных заведений. Таким образом, идея дополнительного образования может базироваться на предположении, что качественный учебный прогресс тесно связан с обращением к деятельности семьи и сообщества, которая осуществляется вне школы.

Распространенное среди родителей мнение «я все знаю» отражает осознание того, что существует ряд вещей, которые происходят вне школы, но вместе с тем, позволяют ей функционировать более эффективно. Примеры могут быть найдены во многих связанных с образованием возможностях, которые восприимчивы к изменениям в образовательной среде и академически совершенствующимся родители делают доступными для своих детей. Кроме прочих, это такие возможности, как: путешествия и активный туризм, танцевальные занятия, спортивные секции, научные сообщества, участие в деятельности молодежных организаций и движений, репетиторство, летние оздоровительные лагеря разных профилей и направленностей и т. д. Практические исследования доказывают, что происхождение и доход семьи являются мощными предпосылками успеваемости в школе [6] и что именно наличие поддержки учебного прогресса со стороны семьи может объяснить связь между семейным статусом и прогрессом обучающихся. То есть налицо важность сочетания «сильного дома» и школьных ресурсов. Восприятие учащимися происходящего в учебном процессе, школьных и внешкольных делах, и того, что родители и другие члены семьи считают важным, часто является определяющим импульсом к дальнейшему саморазвитию, отношению к обучению и образованию вообще.

Среди смыслообразующих ресурсов дополнительного образования и эффективного обучения в целом – разнообразие человеческого развивающего потенциала [7]. В домашнем окружении, например, учащиеся с высоким уровнем успеваемости получают дополнительную информацию от образованных взрослых, из компьютеров, книг, научно-популярных и научных журналов, а также академическую помощь и поддержку родителей, старших братьев, сестер. Сочетание библиотечных фондов, опекунских программ, разновозрастных учебных групп, внешкольных учебных курсов, а также участие

в фольклорных и «высококультурных» мероприятиях, кружках и секциях различных направлений, – все это влияет на развитие высокой активности, проявляющейся как в области академического обучения, так и в сфере самообразования.

В целом, высокая степень согласованности между объемами знаний, получаемых в школе, дома и в непосредственном сообществе обучающихся, связана с высоким учебным прогрессом. Т. е. особой значимостью имеет соразмерность потенциалов, составляющих сущность образования в целом.

Таким образом, дополнительное образование может быть представлено как совокупность ресурсов формального и неформального обучения, а также возможности развивающего совершенствования, предоставляемые учащимся вне школы и вне стандартного школьного дня или учебного года, и даже вне учреждений дополнительного образования. Этот термин охватывает более широкий контекст существования каждой самоактуализирующейся личности. Иными словами, дополнительное образование можно определить как «открытое образовательное пространство, принципы организации и функционирования которого способствуют персонификации образовательной деятельности, реализуемой как в институциональных формах, так и вне их, объединяющей важнейшие сферы становления индивида: деятельность, общение, самопознание. Возведение каждой из них в категорию ценности как постоянно переживаемой потребности позволяет трактовать дополнительное образование в качестве условия дополнения образа личности, ведущее к самоопределению и, в конечном итоге, к самоактуализации» [8].

Внешкольная деятельность в таком расширенном понимании – это, возможно, наиболее распространенная форма дополнительного образования, включающая в себя специальные усилия, которые предпринимают родители в дополнение к интеллектуальному и личностному развитию своих детей. Эти усилия могут варьироваться от непосредственного обеспечения условий для поддержания хорошего уровня здоровья и питания, активного отдыха, и соответствующего содействия социализации в учебном заведении и в обществе; до опосредованного приложения к выбранным аспектам, как инди-

видуальной культуры поведения, так и культуры поведения лидерства [9]. Сегодня налицо ограниченность школ в своей возможности удовлетворить все многообразие потребностей отдельно взятого ребенка, обнаружить его задатки и развить их в способности. Как правило, родители обращаются за помощью к специалистам, когда у учащегося уже есть явный конфликт со школьной образовательной средой (неуспеваемость по отдельным предметам, нежелание учиться вообще, отсутствие интереса к учебной и внеурочной деятельности в школе, утрата смысла жизни и т. п.). В менее критических ситуациях многое, что делается совершенно естественно для эмоциональной разрядки или культурного наслаждения, или с осознанной целью выхода из значительного затруднения в попытке оптимального развития наших детей, имплицитно дополняет школьное образование. Такие виды деятельности включают в себя чтение детям и чтение вместе с детьми; участие в обсуждении с другими членами семьи важных вопросов современности; копирование «взрослых» моделей поведения, активное использование разных источников информации; помощь в поиске нужных соответствующих источников и обращение к справочным и другим образовательным материалам, посещение музеев, выставок, знакомство с киноискусством и т. д.

В этой связанной тематически, но отличающейся от предыдущих доминанте находятся усилия, влияющие на выбор детьми друзей и кумиров; на участие в планировании и контроль использования ими свободного времени; на ограничение их времени, затрачиваемого на просмотр телевизора и «просиживания» у компьютера за играми; на поощрение их участия в молодежных организациях, а также сообществах учащихся, способствующих профориентации. Проблема заключается именно в том, что не все дети имеют родителей, которые знают как или явно предрасположены к тому, чтобы делать это. Подобная ситуация типична для современного общества, стремительно развивающегося, в котором образовательные институты не успевают модернизировать свою деятельность в соответствии с требованиями времени. Эту проблему углубляет, казалось бы, банальная нехватка времени, вечная занятость родителей зарабатыванием средств к существованию, перекаладывание целого ряда функций семьи на образовательные учреждения разных направлений. Но,

как доказывает практика, роль родителей и других значимых взрослых заменить практически невозможно даже самым маститым, увлеченным педагогам.

Таким образом, обнаруживается широкий диапазон как явно обдуманых, так и спонтанных видов деятельности, которые служат для дополнения более формального и систематически структурированного опыта образования, осуществляемого посредством школы и учреждений дополнительного образования.

Исследования учащихся с высокой успеваемостью [9] показывают, что их отличает активная вовлеченность в школьные события и разнообразные виды деятельности учреждений дополнительного образования; развитость навыков обучения и владения различными социально одобряемыми моделями поведения учащихся. Также они демонстрируют такие индивидуальные черты, как: независимость, коммуникабельность, гибкость мышления и поведения. За счет этого они сохраняют положительные отношения со взрослыми людьми (родителями и преподавателями) и ровесниками (школьным окружением, лидерами местных сообществ), которые постоянно подтверждают высокие ожидания прогресса, одобряют высокую академическую успеваемость и социальную активность, поддерживая их интеллектуальное, индивидуальное, личностное развитие.

Таким образом, многое из того, что предполагается для образованного, интеллектуально и социально компетентного человека, включает в себя отношения, предпочтения, предрасположенности и внутренние знания, а также метапознавательные способности, которые зависят от эффективного школьного обучения и качественных внешкольных видов деятельности, а также социального опыта, что дополняет формальное академическое обучение. Важно то, что эти культурные и социальные факторы, связанные с обучением, так же значимы, как и содержательная сущность того, что должно изучаться, и процессов, в ходе которых это должно изучаться. Следовательно, необходимо сконцентрироваться на создании положительных социальных и психологических условий для обучения, воспитания и развития личности в школах, в учреждениях дополнительного образования, детских и молодежных сообществах, а также повседневной жизни вне школы в широком значении этого слова.

Некоторые из этих сущностных контекстуальных дополнений уже описаны как различные формы человеческого и социального потенциала [7], которые дают возможность развития и способствуют академическому обучению и индивидуальному совершенствованию. Необходимый человеческий потенциал включает в себя представителей значимых взрослых людей и лидеров-сверстников, которые сами являются источниками открытий и образцами поведения и достижений, которым дети и подростки могут подражать. Социальный потенциал представлен в осуществлении психологической и социально-педагогической поддержки, обеспечении связей с источниками информации, дополненными ресурсами и ожиданиями группы, к которой принадлежит молодой человек. Единство человеческого и социального потенциалов представляет собой референтные группы носителей ценностных и поведенческих установок, которые интериоризируются в процессе личностного развития учащихся разных возрастных и социальных групп.

В своих теоретических и практических исследованиях Э. Гордон отстаивает стратегии претворения в жизнь идеи дополнительного образования [7], которые в общем виде можно представить следующим образом.

1. Содействие развитию педагогических кадров социального окружения, что характеризует академический прогресс как средство индивидуальной деятельности и активности.

2. Осуществление особого вмешательства, имеющего целью развить умения и представления учащихся, включая социализацию в образовательном пространстве в соответствии с иерархией потребностей; метапознавательные способности и метакомпонентные стратегии; диагностику и коррекцию.

3. Развитие способности к использованию электронных и цифровых технологий для обеспечения доступности различных видов информационных ресурсов и усовершенствованного учебного опыта с целью приобщения к «новой культуре обучения и образования».

4. Учебная и общественная социализация к требованиям и вознаграждениям высоких уровней успеваемости (академической и внешкольного характера) как инструментов индивидуальной деятельности и социальной ответственности. Последняя стратегия предпола-

гает, что обучающихся из семей с низким социально-экономическим статусом или неблагополучных семей [6] негативный школьный опыт может привести к неспособности развития собственных позитивных взглядов и полному отказу от стремлений к академической успеваемости и личностному саморазвитию. Эта ситуация может быть улучшена посредством содействия школы, сообщества сверстников, семьи в доступе к ресурсам дополнительного образования.

Реализация этих стратегий позволит учащимся осознать релевантность образования (как основного, так и дополнительного) не только для индивидуальных целей в осуществлении будущих карьерных стратегий, но также и как средство осознания проблем социальной ситуации развития и использования академических возможностей в качестве средств мобильности в обществе. Со временем учащиеся могут быть социализированы к их ответственности за индивидуальную и групповую деятельность, а также к установлению потенциальных связей между академическим мастерством и их собственной политической позицией, социальной платформой, культурной активностью. Формирование активной гражданской позиции, в свою очередь, может рассматриваться как особая форма дополнительного образования [9] и как организующий принцип для создания образовательных сообществ высокого уровня среди молодежи.

Исходя из вышесказанного, таксономия дополнительного образования представляет собой сочетание таких видов образования, которые выражены неявно (образованность родителей, стиль питания, сочетание труда и отдыха, способы организации досуга, семейные разговоры, занятость родителей, способы принятия решений, социализация и аккультурация, социальная и культурная активность, путешествия, поддержка ближайшего окружения) [7]; а также – видов образования, которые проявляются открыто (академическое/учебное развитие, наставничество, пропаганда, работа с социальными педагогами и психологами, репетиторство, образовательные курсы, специализированные услуги, социокультурные и общественные группы по работе с детьми). Эти «интервенции» подвергаются дополнительному влиянию со стороны этносов; сообществ и молодежных организаций; культурной и социально-экономической демографической структур; экономической и культурной инфраструктур,

к которой обучающиеся и их семьи могут или не могут иметь доступ; случайного или неформального опыта, а также формального и выраженного воздействия на учебные сообщества; стремлений, ожиданий и доступа к имеющимся ресурсам.

Таким образом, деятельность внешкольного характера находится среди наиболее широко распространенных форм дополнительного образования и концептуально пересматривается как возможность влияния на улучшение качества образования учащихся разных социальных групп (в том числе представителей этнических меньшинств или детей из неблагополучных семей). Хотя дополнительное образование удовлетворяет лишь ряд потребностей обучающихся, не всегда связанных с общим образованием, оно уделяет все большее внимание академическому прогрессу учащихся, повышению образовательного и культурного уровней в целом, способствующим успешному саморазвитию личности.

Список литературы

1. *Зинченко В. П.* О целях и ценностях образования // Педагогика. – 1997. – № 5. – С. 3–16.
2. *Степанко Л. А.* Философия образования: онтологический аспект. – Хабаровск, 2002.
3. *Немцов А. А.* Целеполагание как творчество // Педагогика. – 2002. – № 4. – С. 15–21.
4. *Боно Э.* Серьезное творчество // Основные современные концепции творчества и одаренности / под ред. Д. Б. Богоявленской. – М., 1997. – С. 90–95.
5. *Gordon E. W.* Education and justice: A view from the back of the bus. – New York, 1999.
6. *Comer J.* Waiting for a miracle: Why our schools can't solve our problems – and how we can. – New York, 1997.
7. *Bourdieu P.* The forms of capital // Handbook of theory and research for the sociology of education / ed. J. Richardson. – Westport, 1996. – P. 241–258
8. *Юрочкина И. Ю.* Становление и развитие дополнительного образования детей на территории Западной Сибири (конец XIX – начало 90-х гг. XX вв.): дис. ... канд. пед. наук. – Новосибирск, 2007. – 238 с.
9. *Bridgall Beatrice L. & Gordon E. W.* The Idea of Supplementary Education // Pedagogical Inquiry and Praxis. – 2002. – № 3. – P. 2–20.

Н. С. Гулиус

(канд. филол. наук, доц., г. Томск)

Л. А. Кудашкина

(ст. преп., г. Томск)

Тьюторство в трендах современного образования в системе высшей школы

В статье изложены основные принципы и условия тьюторского сопровождения в трендах современного образования: глобализации, открытости общества; перестройки учебного процесса с учетом принципа индивидуализации, вариативности учебного плана; появления практико-ориентированной науки; осмысления феномена студенческих сообществ.

Ключевые слова: постинформационное общество, глобализация, открытость, вариативность, тьюторское сопровождение.

N. S. Gulius, L. A. Kudashkina

MODERN TRENDS IN TUTORING IN HIGHER EDUCATION

The article outlines basic principles and conditions of tutor support in modern education: globalisation, open society; changes in education based on the principle of individualisation; curriculum adaptability and flexibility; practice-based approach in science; and new understanding of what a student community is.

Keywords: post-information society, globalisation, open society, variability, tutor support.

Тема тьюторского сопровождения в российском вузе еще только исследуется как феномен и не представлена как широкая практика в российских изданиях. Исторически для российского вуза тьюторство долгое время было неизвестно, так как отечественная система образования, ориентированная на немецкую модель, ассимилировала идею университетов и тьюторства позднее.

В современном мире проявлены все условия для того, чтобы система навигирования в образовательном пространстве проявилась в полной мере: эти условия подробно представлены в статье Т. М. Ковалевой «Открытость образования как принцип построения современных образовательных технологий» – открытость образования, вариативность и индивидуализация. Тьюторское сопровождение – необходимое условие, форма со-организации всех трех принципов [2].

В книге В. М. Розина «Философия субъективности» в отношении тьюторского сопровождения употребляется термин «духовная навигация», что, на наш взгляд, еще более точно определяет суть тьюторского сопровождения в вузе, где есть возрастная задача жизненного становления / «самостоянья» (А. С. Пушкин): «Духовная навигация – это наблюдение за собой, продумывание своей жизни, ее смысла и назначения, это стремление реализовать намеченный сценарий жизни (скрипт), отслеживание того, что из этого получается реально, осмысление опыта своей жизни, собирания себя вновь и вновь... Он, как говорит А. А. Пузырей вслед за М. Хайдеггером и М. Мамардашвили, “устанавливается в месте, которое устанавливается ходом этого установления”, при этом человек “рождается заново”, “вторым рождением”» [9, с. 94].

Для осуществления «второго рождения» необходимы условия и, в первую очередь, нужна фигура тьютора как посредника в навигации, соорганизации сложных смыслов, построении смысловой реальности. «Человек не напрямую образует свой смысл, свое Я-пространство. Для этого ему нужен посредник. При этом функция посредничества, когда речь идет о субъекте, его образовании, приписывается Другому (М. Фуко)» [1, с. 232].

Еще одним важным условием «второго рождения» является ситуация выбора, иначе говоря – «пограничная ситуация», в которой человек подведен к пределу своего существования. Г. Н. Прокументова со ссылкой на М. Хайдеггера интерпретирует ситуацию как внутреннюю настроенность (настроение) на внешние обстоятельства («аналитики личного бытия»), «способ фундаментальной расположенности», «решимость» человеческого поведения [7, с. 253].

Из ситуаций выбора возникает категория опыта. «В этом смысле, – пишет Г. Н. Прокументова, – ситуация есть то, что дает шанс по-

явиться объекту, то, что удостоверяет «пробу себя», появление опыта. Когда человек натывается на границы, ограниченность личного опыта, он вынужден совершать переход от личного опыта к деятельности, то есть изменять свой опыт» [7, с. 245].

Развитие субъекта, таким образом, определяется «заботой о самом себе» (М. Фуко) [11, с. 284] – «умением сделать свою жизнь объектом своего влияния, управлять ею» (цит. по [9, с. 94]).

Принципы открытости, вариативности, индивидуализации в тьюторской практике и – шире – в образовательной системе в целом – созвучны трендам современного университетского образования в России в рамках программы «Форсайт вузов 2030: как собрать новое университетское образование?» П. Лукши и Д. Пескова (МШУ «Сколково») [3]. Первая российская дорожная карта будущего образования 2030 с учетом современных трендов была представлена весной 2013 года в школе «Сколково».

Тренд 1. Интернационализация, глобализация, *открытость* образования и науки.

Тренд связан с общим ростом международной мобильности, развитием международных партнерств, цифровизацией образовательного контента.

Сдвиг парадигмы в отношении открытости, глобализации связан с жесткой конкурентной борьбой и давлением глобальной конкуренции сверху – в среде мировых TOP-20 (Гардвард, МТИ и др.). Один из путей выживания вузовской системы в России – это «нишевая локализация», принятие роли вуза как «агента развития» территории / региона, отрасли.

С точки зрения культуры индивидуального сопровождения, предельная открытость подразумевает вариативность, предоставление выбора. В советской вузовской системе разные кураторы (кураторы-преподаватели, комсорги, профорги, старосты) несли адаптивную, воспитательную функцию, функцию контроля (к примеру, контроль сдачи сессии). Хороший куратор в этом смысле отличался индивидуальным подходом к своим студентам. Точками бифуркации в плане связки учебного и жизненного выбора для студентов были определение места практики, определение места будущей работы – их немного, они возникали через большие периоды времени, и в этом смысле

они не обладали характеристиками «динамической стабильности» (Н. Луман), которая характеризует нашу повседневность тотально [5, с. 43].

Тренд 2. Перестройка учебного процесса и стандартов, *индивидуализация* образовательного маршрута.

Этот тренд связан с определяющей ориентацией образования на запросы работодателей, на практико-ориентированное («дегуманизированное») образование и постепенную приватизацию вузовской системы бизнесом:

- создание целевых профилей компетенций;
- стандартизация, сертификация и оценка компетенций перемещаются к работодателю;
- отказ от дипломов гособразца и появление новых точек оценки, оценка стандартов лидеров отрасли (например, сертификация Microsoft);
- сдвиг модели образования в сторону **индивидуализации**:

1) появление массового образования – индивидуальное «безлюдное» образование с применением новых технологических решений (персонализация образовательных траекторий, симуляторы и виртуальное обучение), исчезновение преподавателей-«граммофонов», преподавателей-трансляторов;

2) появление дорогого высокоинтенсивного «живого» образования: коллективная творческая работа, формирование и развитие команд, обучение в сообществах и корпорациях.

В практике индивидуального сопровождения в современных вузах можно говорить о новом контенте в деятельности менеджеров кафедр – работа по изменению учебного плана под видение профессиональных сообществ, заказ студентов, образовательных задач кафедры, требований работодателя. Преподавательским составом кафедры управления образованием Национального исследовательского Томского государственного университета разработана программа образовательного сопровождения студентов на 1-м курсе [10], сопровождение исследовательской работы студентов [8], технология организации и сопровождения производственных практик [10], технология организации совместной работы со студентами в аспекте компетентностного подхода [6].

Тренд 3. Глобализация, *открытость* науки, развитие практико-ориентированных исследований, развитие новой эпистемологии, развитие междисциплинарных исследований.

В перспективе к 2030 году можно будет говорить о конце классической фундаментальной науки и переходе к новому принципу практико-ориентированных исследований, под которые создаются самособирающиеся команды, работающие на конкурсной основе.

Формально появится по-новому организованное исследовательское кампусное пространство, что обеспечит стирание границ между наукой и практикой.

Тренд 4. Студенческие *сообщества* как новая общественная идеология в качестве регулятора воспитания.

Сообщества, с точки зрения П. Лукши, это пространство целеполагания, формирования стандартов деятельности, создания нового знания и развития среды. «Взросление» студенческих сообществ будет обусловлено, с одной стороны, индивидуализацией – индивидуальным образовательным планом (ИОП), с другой – формированием заказа на образование от профессиональных сообществ. Очевидно, что появятся новые модели самоуправления в образовании, и, как следствие, генерация новых общественных смыслов и траекторий развития общества.

Очевидно, что в трендах современного университетского образования, обозначенных в работах Павла Лукши [3; 4] ценность индивидуального сопровождения бесспорна: «Система, где университетские преподаватели передают знания, а потом по ним проводят тестирования, в будущем станет попросту бессмысленной. В постинформационном обществе образование перестает быть какой-то отдельной задачей, а становится практикой, которая длится всю жизнь, где каждый будет учиться тому, что нужно знать здесь и сейчас» [4].

Чтобы такие изменения могли случиться, и российская система высшего образования была конкурентоспособной (одна из задач – пять вузов Российской Федерации должны попасть в мировой TOP-100), необходимы будут наставники – тьюторы – которые смогли бы обеспечить индивидуальную траекторию в сфере образования.

Список литературы

1. *Баронене С. Г.* Особенности объекта и исследовательской позиции в гуманитарном исследовании // Гуманитарное исследование в образовании: опыт, размышления, проблемы. – Томск: Томский государственный университет, 2002. – 344 с.
2. *Ковалева Т. М.* Открытость образования как принцип построения современных образовательных технологий [Электронный ресурс]. – URL: <http://home-edu.net.ua/otkrytost-obrazovaniya-kak-princip-postroeniya-sovremennih-obrazovatelnih-tehnologiy/> (дата обращения: 11.10.2013).
3. *Лукиша П., Песков Д.* Форсайт вузов 2030: как собрать новое университетское образование? (МШУ «Сколково») [Электронный ресурс]. – URL: http://asi.ru/history/detail.php?ELEMENT_ID=4122 (дата обращения: 12.10.2013).
4. *Лукиша П.* Собрать себя как специалиста можно будет и без университета [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.mn.ru/society/20130106/333983744.html> (дата обращения: 12.10.2013).
5. *Луман Н.* Эпистемологическое введение в теорию социальных систем. – М.: ИНФРАН, 2007. – 135 с.
6. *Погудина Е. Ю., Кудашкина Л. А.* Технология организации совместной работы со студентами в аспекте компетентностного подхода // Россия и Европа: связь культуры и экономики: материалы Международной научно-практической конференции. – Прага, 2013. – 392 с.
7. *Прозументова Г. Н.* Ситуация функционально-смысловой неопределённости как область гуманитарной практики и исследования // Гуманитарное исследование в образовании: опыт, размышления, проблемы. – Томск: Томский государственный университет, 2002. – 344 с.
8. *Прозументова Г. Н., Блинов В. Н., Гулиус Н. С.* Образовательное сопровождение выполнения студентами курсовых и дипломных работ по направлению «Менеджмент» (электронное учебное пособие) / под ред. Г. Н. Прозументовой. – Томск, 2010. – URL: <http://edu.tsu.ru/eor/resource/252/tpl/index.html> (дата обращения 25.09.2013).
9. *Розин В. М.* Философия субъективности. – М.: АПКиПППРО, 2001. – 608 с.
10. *Суханова Е. А., Гулиус Н. С., Кудашкина Л. А., Попова Н. Г., Сырямкина Е. Г.* Организация тьюторского сопровождения образовательной деятельности студентов в вузе (электронный учебно-методический комплекс) / под ред. Е. А. Сухановой. – Томск, 2010. – URL: <http://edu.tsu.ru/eor/resource/257/tpl/index.html/> (дата обращения: 23.10.2013).
11. *Фуко М.* Рождение клиники. – М.: Смысл, 1998. – 310 с.

Ю. М. Перевозкина

(канд. психол. наук, зав. кафедрой психологии личности и специальной психологии ФГБОУ ВПО «НГПУ», доц. кафедры практической психологии Новосибирского гуманитарного института, г. Новосибирск)

С. Б. Перевозкин

(канд. психол. наук, начальник Центра тестирования и инновационных технологий, доц. кафедры практической психологии Новосибирского гуманитарного института, г. Новосибирск)

Н. В. Дмитриева

(д-р психол. наук, проф. кафедры психологии личности и специальной психологии ФГБОУ ВПО «НГПУ», г. Новосибирск)

АРХЕТИПИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ СКАЗОЧНЫХ ПЕРСОНАЖЕЙ: РАЗРАБОТКА НОВОЙ МЕТОДИКИ

Статья посвящена анализу архетипических оснований в сказках. Приводятся данные об имманентной связи архетипов сказок и мифов. Обсуждается возможность диагностики архетипов в структуре личности. Анализируется наличие диагностического инструментария для исследования архетипов в современной психологической науке и практике. Определяются сказочные персонажи, соответствующие 10 ведущим архетипам, которые могут в дальнейшем использоваться в качестве стимульного материала для методики «Проективный тест сказочных персонажей».

Ключевые слова: архетипы, бессознательное, сказки, мифы, диагностика.

J. M. Perevozkina, S. B. Perevozkin, N. V. Dmitrieva

ARHETYPAL BASES OF CHARACTERS IN FAIRY TALES: DEVELOPING NEW METHODS

The article is devoted to the analysis of archetypal bases in fairy tales. It provides data on immanent connection between archetypes of fairy tales and myths. The authors discuss possible

diagnostics of archetypes in a personality organisation. Under analysis is the presence of a diagnostic toolkit for research into archetypes in modern science of psychology and practice. Characters are chosen according to 10 main archetypes that can be further used as a stimulus material for the technique “Projective Test of Characters in Fairy Tales”.

Keywords: archetypes, unconscious, fairy tales, myths, diagnostics.

Актуальность работы продиктована особенностями современной культурной и социальной ситуации развития общества, которая характеризуется, с одной стороны, влиянием западных норм на формирование традиций и норм поведения российского гражданина, а с другой – утратой части национальных традиций, что обуславливает трансформацию имеющихся ценностных ориентиров. В этой связи происходит размывание определенных стереотипов культурного поведения, хаотичная социокультурная активность, что детерминирует проблемы во взаимодействии, межличностном понимании, личностном развитии и т. д.

В данном случае необходимо обращение к более древним категориям, позволяющим восполнить утраченные стереотипы поведения, и выступающим основополагающими ориентирами для построения адекватной картины мира субъекта. Такими категориями являются архетипы – первообразы, содержащие в себе коллективные представления о феноменах внешнего и внутреннего психического мира, отражающие бесчисленные переживания одного и того же типа, являющиеся структурными элементами души. Впервые в психологии архетипы были обозначены в работах К. Г. Юнга [9], который на основании анализа мифов и сказок народов мира, описал само понятие архетипа и выделил базовые архетипы (архетипы структуры личности – Эго, Персона, Тень, Анима и Анимус, Самость; архетипы коллективного бессознательного, Тень, Мудрый старец, Божественный младенец, Великая Мать (Предвечная Мать и Мать-Земля), ее двойник Дева, Герой, Дух, Трикстер и др.). Правда автор отмечает, что архетипов может быть бесчисленное количество, равное жизненным ситуациям. Кроме того, К. Г. Юнг указывает на то, что и сказка, и миф выступают экспликацией психики человека и содержат в себе древнейшие категории – архетипы.

Убедительным доказательством наличия архетипических компонентов в сказках является работа С. Биркхойзер-Оэри [2] «Мать: Архетипический образ в волшебных сказках». Автор проводит тщательный анализ архетипического образа Великой матери в сказках, рассматривая данный образ на большом объеме сказочного материала. С. Биркхойзер-Оэри называет сказки «портретами человеческой души», в которых запечатлено представление о психических ситуациях в типичных, повторяющихся мотивах.

Научные труды в области мифологии и образования сказок К. Леви-Стросса, В. Я. Проппа, А. Н. Афанасьева, Ф. И. Буслаева, А. А. Потебня, А. Н. Веселовского, Е. М. Мелетинского и др. дают представление о синтагматических и парадигматических законах строения сказки, которые в своей основе содержат метафоричные понятия и ритуалы первобытного человека.

Ю. М. Перевозкиной [5] дан теоретический анализ славянских мифологических персонажей, показана их связь с архетипами. Результаты исследования автора, которое направлено на изучение психосемантического мифологического пространства, демонстрируют, что первообразы, которые находятся в мифах, формируют полисемантическое пространство избыточных смыслов. В этой связи можно говорить, что в мифах, и как следствие в сказках, имеют место архетипические элементы.

В последнее время все больше исследователей обращаются к теме архетипов и их представлению в сказочных сюжетах. Так, в результате проведенного А. В. Чернышевым [9] многомерного контент-анализа 145 русских сказок было выявлено 12 сказочных персонажей, соответствующих архетипам древности: Мать (Мачеха), Левша, Царь, Богатырь, Кощей, Золотая рыбка, Солдат, Василиса Прекрасная, Черт, Дурак, Иван-Царевич, Баба-яга. Выделенные сказочные персонажи были размещены автором в поле с двумя координатами: ось мотиваций (Стабильность и контроль, Риск и мастерство, Принадлежность и обладание, Независимость и самореализация) и ось стадий (Подготовка: Архетипы семьи, Путь: Архетипы превращений и изменений, Возвращение: Архетипы королевского двора) и сопоставлены с архетипами.

Продолжить ряд можно работами Т. Д. Зинкевич-Евстегнеевой, положившей начало сказкотерапии в России, А. В. Гнездилова, Н. В. Волождиной и др.

Таким образом, в контексте выше проведенного анализа можно заключить об имманентной связи сказок и архетипов, которая активно используется в психологической науке и практике. С другой стороны, анализ работ показывает, что само понятие «архетип» имеет разные понимания в различных областях науки (в социологии – как образец межличностного взаимодействия; в культурологии – как базовая культурная модель; в маркетинге – как универсальные образцы восприятия рекламы и потребления продукции; в литературе – как сюжетные основы, глубинного уровня произведения и т. д.). В то же время в отечественной академической психологии исследователи активно уходят от изучения архетипа, постулируя его эфемерность. При этом ученые-психологи обращаются к бессознательным процессам, заменяя термин «архетип» другими, но имеющими подобную феноменологию: инвариантные образы восприятия (Е. Ю. Артемьева), ядерные структуры в картине мира, являющиеся фундаментальными опорами существования человека (С. Д. Смирнов, В. В. Петухов), чувствительная ткань, направленная на мир идей (Ф. Е. Василюк), смысловой пласт, в котором личность обнаруживает духовное видение (Т. В. Снегирева), и т. д.

Таким образом, мы видим, что и в отечественной академической науке имеет место обращение к неким инвариантным, архаическим структурам, наряду с игнорированием самого понятия «архетип». Вместе с тем мы готовы оспорить отношение к архетипу как к неизмеряемому явлению. Например, еще чуть более 200 лет назад И. Кант называл науку психологию несостоятельной вследствие неизмеряемости ее феноменов.

Анализ диагностического инструментария для исследования архетипов позволяет говорить о довольно слабой разработанности, как в зарубежной психологии, так и в отечественной научной психологии (мы не берем во внимание методики для диагностики архетипов, вызывающие большие сомнения в их валидности и надежности, которыми пестрит Интернет). Заслуживает внимание проективная методика М. Марк и К. Пирсон [3], построенная на теории проецировании архетипов через мотивационные оси. Авторы определяют

12 архетипов в четырех квадрантах, расположенных на пересечении двух мотивационных осей – Стабильность/Мастерство и Принадлежность/Независимость. Все архетипы разделяются авторами на четыре группы (табл.), имеют несколько уровней, теневой аспект, который, активизируясь, может захватывать личность целиком.

Таблица

Соотношение функций и видов архетипов

Мотивационные оси	Виды архетипов
Независимость, реализация	Искатель, Простодушный, Мудрец
Риск, мастерство	Герой, Бунтарь, Маг
Принадлежность, удовольствие	Славный малый, Любовник, Шут
Стабильность, контроль	Заботливый, Творец, Правитель

Методика состоит из 12 изображений, предложенных авторами архетипов. Респонденту необходимо сначала выбрать 3–4 изображения, привлекающих его внимание или похожих на него в чем-то. Затем нужно выбрать 2–3 жизненных девиза под изображениями, которые в большей степени соответствуют жизненному кредо испытуемого. После чего нужно также прочитать названия изображений под картинками и выбрать 2–3 варианта, отвечая при этом на вопрос: «Кто я по жизни?». Последний этап предполагает соотнесение всех выбранных вариантов и определение ведущего архетипа путем наибольшего совпадения. После чего предлагается интерпретация особенностей личности на основании диагностированного архетипа. Недостатком данной методики можно назвать очевидность стимульного материала, что позволяет сфальсифицировать результаты исследования. Также авторы не приводят никаких психометрических данных методики. Достоинства – проективный характер, позволяющий целостно исследовать личность, быстрота в эксплуатации.

Вследствие бессознательного характера проявления архетипа, нами был выбран проективный способ диагностики, поскольку, как отмечает Е. Т. Соколова [8], проективный метод ориентирован на изучение неосознаваемых свойств и в связи с этим является едва ли не единственным собственно психологическим методом проникновения в наиболее интимную область человеческой психики. В каче-

стве стимульного материала были использованы сказочные персонажи, по нескольким причинам. Во-первых, как было показано выше, мы имеем имманентную связь сказки и архетипов – архетипы непосредственно представлены в сказках. Во-вторых, сказки и непосредственно сказочные персонажи знакомы каждому человеку с детства, что облегчает их идентификацию с субъектом и переносит его в волшебный мир, позволяя снять психологические защиты. В-третьих, сказки являются вневозрастными литературными произведениями и поэтому подходят для диагностики индивида в возрасте, начиная с трех лет и выше. На основании разработанного нами диагностического конструкта архетипов [6] и анализа 84 волшебных сказок были определены сказочные персонажи, соответствующие 10 ведущим архетипам.

Архетип Великой Матери великолепно описан и проанализирован в труде С. Биркхойзер-Оэри «Мать: Архетипический образ в волшебных сказках» [2]. Психологическими позитивными характеристиками матери являются забота о членах своей семьи, об окружающих, она дарит им жизнь, любовь, охраняет и защищает, кормит и т. д. Психологически негативными характеристиками архетипа матери выступает сверхопека и сверхподавление детей и гиперконтроль окружающих, раскрывающиеся через активацию темной, пожирающей стороны. В сказках мы встречаем различные образы матери (см. [2]), которые в принципе можно свести к двум соответствующим психологическим позитивным и негативным характеристикам. Добрый, позитивный аспект материнского начала проявляется через такие персонажи, как Мать в сказке «Красная Шапочка», Мама, Печка, Яблоня и Речка в сказке «Гуси-лебеди», Мама в сказке «Семь воронов» и т. д. Все они помогают героям и героиням уйти от опасности, дают еду, обеспечивают благополучный исход, взамен на трудолюбие героев, что способствует развитию таких личностных качеств, как трудолюбие, забота и помощь окружающим, доброта, способность к преодолению трудностей.

Негативный аспект в сказках также необходим для развития личности, т. к. закаляет героя/героиню через прохождение препятствий. Образ Великой матери представлен достаточно широко – это все аспекты женского. В нашем случае необходимо разделять архетип

Великой Матери, Великой Старухи, Предвечной Девы и Ведьмы. В этой связи в качестве негативного аспекта можно назвать злую мачеху в сказках «Золушка», «Крошечка-Ховрошечка», «12 месяцев», «Сказка о мертвой царевне и семи богатырях».

Противоположным по полу архетипу Великой Матери выступает архетип Великого Отца, который, в первую очередь, ассоциируется с «отцом-благодетелем». С точки зрения автора, отец – это прообраз создателя, неограниченного владыки, родителя. В исследовании Ю. М. Перевозкиной с соавторами [7] было обнаружено, что архетип отца в рекламах эксплуатирует ось «Уверенность». Как отец «всех детей» он обращается с ближайшим окружением заботливо и благожелательно, покровительственно, с пониманием, прощая ошибки. Данный образ запечатлен в сказках: отец в сказке «Гуси-лебеди», доктор в сказке «Доктор Айболит», отец в сказке «Мальчик с пальчик», морской царь из сказки «Морской царь и Василиса премудрая» и т. д.

Роль Царя в волшебных сказках, по мнению А. В. Чернышева [9], заключается в поддержании существующего порядка и осуществлении контроля. Также архетип отца может проявлять себя как достаточно жесткий и критичный господин, в этом ракурсе он кажется сильным, всезнающим, всемогущим и большим, непоколебимым. В данном качестве он запечатлен в сказках в образе царя в сказке «Царь Горох», король из сказки «Голый король», морской царь в сказке «Садко», царь в сказке «По щучьему велению».

Относительно архетипа Старухи также можно сказать, что он достаточно представлен в волшебных сказках. В сказках, как правило, отражены оба аспекта, при этом мы также можем наблюдать образ доброй, заботливой старушки-первопредка в сказках «Красная шапочка», «Курочка Ряба», «Снегурочка» и др.

Противоположный образ архетипа Великой Старухи также распространен в русских народных сказках: Баба Яга в сказке «Василиса Прекрасная», старуха в произведении А. С. Пушкина «Сказка о рыбаке и рыбке», ведьма в сказке «Гензель и Греттель», превращенная в старуху злая мачеха в сказке «Белоснежка и семь гномов» или «Сказка о мертвой царевне и семи богатырях».

Мужской прототип архетипа Великой Старухи – архетип Великого Старца или Духа, который, как утверждает К. Г. Юнг [10],

символизирует собой общечеловеческую мудрость, знание, размышления, интуицию и ум, авторитетного человека и т. д. Этот аспект реализуется в сказках в виде старика из сказки «Сказка о рыбаке и золотой рыбке», старичка-боровичка в сказке «Морозко», старика-первопредка в сказках «Снегурочка», «Колобок», «Мальчик-с-пальчик», доброго волшебника в сказке «Летучий корабль» и т. д.

Но в то же время, как пишут И. Г. Пендикова и Л. С. Ракитина [4], он представляет серьезнейшую угрозу для личности, потому что когда он актуализируется, человек действительно начинает верить в то, что он овладел магической мудростью, даром пророчества или исцеления, властью. Как заметил К. Г. Юнг [10], помимо божественного, в этом архетипе есть и демоническое. В сказках это злой волшебник из сказки «Волшебная лампа Алладина», царь Дадон из сказки «Золотой петушок», дух из сказки «Дух в бутылке», черный леший в сказке «Дар черного лешего» и др.

Архетип предвечной девы, которая является спутником пуэра (божественный ребенок), его феминной копией, *puella aeterna* – так ее нарекли последователи К. Г. Юнга, делит с божественным ребенком его веселость и игривость. В сказках это, как правило, главная юная героиня: Василиса Прекрасная из одноименной сказки, Золушка из одноименной сказки, Красная Шапочка из одноименной сказки, младшая дочь купца из сказки «Аленький цветочек» и т. д.

Однако, как и все остальные архетипы, архетип Предвечной девы не лишен негативных характеристик, которыми могут выступать несамостоятельность, зависимость от мнения значимых людей, кокетство и т. д. [6]. В сказках это дочка мачехи в сказке «Морозко», капризные и заносчивые принцессы (принцесса из сказки «12 месяцев»), кроме того, это могут быть родные старшие сестры, например из сказки «Сказка о царе Салтане, о сыне его славном и могучем богатыре князе Гвидоне Салтановиче и о прекрасной царевне Лебеди».

Если архетип Предвечной Девы в большей степени можно соотносить с архетипом Анимы – женская часть души, то к мужской части души – Анимусу можно отнести архетип героя, который является наиболее распространенным и представляет собой некий элемент борьбы с чудовищем. Указанные характеристики отражаются в сказках в виде следующих сказочных персонажей: принцы в сказках (например, Иван-царевич в сказке «Царевна-Лягушка»), Садко в од-

ноименной сказке, Алладин в сказке «Волшебная лампа Алладина», крестьянский сын Иванушка-Дурачок в сказке «Конек-Горбунок» и проч.

В душе этот архетип боится потерпеть поражение, «сломаться» и не победить. А по мнению М. Марк и К. Пирсон [3], его теньевыми качествами могут выступать жестокость, хвастливость, высокомерие и одержимая тяга к победе, при этом он может испытывать страх оказаться слабым или ранимым и в этой связи у него могут проявляться компульсивные действия в виде вечного поиска врага. При этом авторы отмечают, что Герой может остаться в сказке Чудовищем. Персонажем, отражающим негативный аспект архетипа Героя, можно назвать Ивана-Царевича в сказке «Иван-Царевич и Серый волк». Хотя, читая сказку, мы склоняемся к мнению о положительном характере Ивана-Царевича, однако при более скрупулезном анализе данного персонажа можно отметить его негативные качества: его отличает жадность – захватывает золотую клетку, уздечку у коня, глупость – он не слушает наказаний волка. Также наряду с этим персонажем можно упомянуть Чудовище-принца из сказки «Красавица и чудовище», Синюю Бороду из одноименной сказки, Калифа в сказке «Калиф-Аист» (также характеризуется любопытством, высокомерием, т. к. не был осторожен с подарком колдуна и забыл все предосторожности и рассмеялся, вследствие чего остался в образе аиста) и т. п.

Архетип Ведьмы представлен у С. Биркхойзер-Оэри [2] на примере огненной матери – образ ужасной матери, при котором фигура матери подвергает главного героя или героиню испытанием огнем. Это ведьма в сказке «Ведьма и Солнцева сестра», дочь старухи и новая жена короля в сказке «Шесть лебедей», ведьма в сказке «Рапунцель», ведьма из сказок «Рассказы о ведьмах» и т. д.

Мы можем наблюдать архетип Ведьмы в сказках в образе феи, которая может быть доброй: Фея из сказки «Золушка», Маленькая колдунья из одноименной сказки, Лесная Фея из одноименной сказки, Добрая волшебница Стела из сказки «Волшебник изумрудного города» и т. д.

Противоположностью Героя является архетип Врага или соперника. К. Г. Юнг [9] говорит о том, что объединяющим началом двух архетипов Врага и Трикстера является их противостояние окружа-

ющему миру. Это Царь-Кощей в сказке «Лягушка-Царевна», Демон Оникуру в японской сказке «Демон Оникуру и плотник», Людоед в сказке «Кот в сапогах», Великаны в сказке «Джек – покоритель великанов» и т. д.

Позитивными характеристиками архетипа Врага можно назвать смелость и решительность – он часто выбирает себе соперника, равного по силе [6]. К сожалению, в сказках архетип Врага редко имеет позитивные проявления, но с некоторыми усилиями можно обозначить следующие сказочные образы: дядька Черномор в сказке «Сказка о царе Салтане, о сыне его славном и могучем богатыре князе Гвидоне Салтановиче и о прекрасной царевне Лебеди», Рыцарь-Эльф в одноименной шотландской сказке, Капитан Крюк в сказке «Питер Пен», Каменный Гость из «Дон-Хуана».

Архетип Божественного ребенка или Пуэра (алхимический термин – божественная вневременность), по мнению К. Г. Юнга [9], символизирует собой пробуждение индивидуального сознания из стихии коллективного бессознательного, и поэтому часто ассоциируется с архетипом Самости. В сказках можно часто наблюдать данный архетип в образе Мальчика-с-пальчика из одноименной сказки, Домовенка Кузи из одноименной сказки, братца Иванушки в сказке «Гуси-Лебеди», Дюймовочки из одноименной сказки и т. д.

Кроме сверхспособностей, для этого архетипа характерны легкомыслие, удовольствие и игра. В наших исследованиях [6] были выделены также негативные черты, свойственные данному архетипу: протест как таковой, безумство, безрассудство, жертвование собой и окружающими. Примером в сказках могут служить такие персонажи, как Маленький принц в одноименной сказке, думающий только о развлечениях или удовольствиях, Кай из сказки «Снежная королева», ставший безразличным к окружающим вследствие замороженного сердца, беспутные мальчишки из сказки «Семь воронов», отравившие волчьими ягодами домашний скот, Буратино Питер Пен из одноименной сказки, который также желал только развлечений и веселья и др.

Близким к архетипу Божественного Ребенка является архетип Трикстера, олицетворяющий собой физические страсти, желания, не подвластные разуму. Он воплощен в образах Ивана-Дурака в русских сказках, в ленивом Емеле в сказке «По щучьему велению»,

Карлсоне в сказке «Карлсон, который живет на крыше», Ходже Насреддине в одноименной сказке и т. д.

Негативным отражением архетипа Трикстера в сказках можно назвать персонаж Черта, который, как отмечает А. В. Чернышев [8], стремится изводить людей, совершая пакости и проказы, которые скорее носят характер злых шуток, нежели действительно наносят ущерб жизни людей. Кроме Черта можно также обозначить такие персонажи, как Джокер, Гоблины, Шут в сказке «Гулливер в стране великанов» и т. д.

Таким образом, проведенное исследование позволяет говорить о том, что сказка является древним произведением, в котором находят свое отражение красочные и символические образы в виде сказочных персонажей.

Архетипы, являющиеся древнейшими структурами и выступающие основополагающими ориентирами для построения адекватной картины мира субъекта, находят свое воплощение в сказках народов мира в виде сказочных персонажей.

В результате проведенного анализа сказок были определены сказочные персонажи, соответствующие 10 архетипам. Все персонажи могут быть разнесены по позитивным и негативным аспектам основных архетипов, а также по половой принадлежности.

Выявленные персонажи могут стать средством познания глубинных слоев психики – архетипов и успешно использоваться при создании психодиагностической методики для определения ведущего архетипа.

Список литературы

1. *Агавелян О. К., Перевозкин С. Б., Перевозкина Ю. М.* Вербально-визуальные характеристики архетипов в современных представлениях личности // Сибирский вестник специального образования. – Вып. 3. – Январь 2011. – С. 7–14.
2. *Биркхойзер-Оэри С.* Мать: Архетипический образ в волшебных сказках. – М.: Когито-Центр, 2006. – 255 с.
3. *Марк М., Пирсон К.* Герой и бунтарь. Создание бренда с помощью архетипов / пер. В. Домнина, А. Сухенко. – СПб.: Питер, 2005. – 336 с.
4. *Пендикова И. Г., Ракитина Л. С.* Архетип и символ в рекламе. – М.: Юнити, 2008. – 302 с.

5. *Перевозкина Ю. М.* Психосемантика мифа: монография. – Новосибирск: НГТУ; НОУ ВПО НГИ, 2013. – 144 с.

6. *Перевозкина Ю. М., Дмитриева Н. В., Перевозкин С. Б., Рюмина Т. В., Ганпанцурова О. Б.* Построение конструкта для изучения доминантного архетипа // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 3. – С. 213–217.

7. *Перевозкина Ю. М., Дмитриева Н. В., Перевозкин С. Б., Осколкова М. С.* Категориальные оси восприятия рекламы // Управленец. – № 3 (43). – 2013. – С. 31–35

8. *Соколова Е. Т.* Психологическое исследование личности: проективные методики. – М.: ТЕИС, 2002. – 150 с.

9. *Чернышев А. В.* Русские архетипы в брендинге и эффективность рекламы: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.03. – Нижний Новгород: Нижегородский гос. ун-т им. Н. И. Лобачевского, 2011. – 32 с.

10. *Юнг К. Г.* Душа и миф. Шесть архетипов. – Мн.: Харвест, 2004. – 400 с.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРАКТИКИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378

А. Г. Ряписова

*(канд. пед. наук, доц., зав. кафедрой психологии и педагогики
ИЕСЭН ФГБОУ ВПО «НГПУ», г. Новосибирск)*

НАУЧНАЯ ШКОЛА КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ПОДГОТОВКИ КАДРОВ В СФЕРЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассмотрена специфика научной школы как формы организации образовательного процесса в условиях современного университета. Представлен опыт проведения научных школ по инновационной психолого-педагогической проблематике – развитие инклюзивного образования. Описаны условия реализации основных функций научной школы – образовательной, научной, воспитательной.

Ключевые слова: научная школа, ведущие лекторы, адресная аудитория, участники научной школы, эффективные образовательные технологии, инклюзивное образование, подготовка профессиональных кадров.

A. G. Ryapisova

SCIENTIFIC SCHOOL AS AN EFFECTIVE FORM FOR INCLUSIVE TRAINING

The article considers the specific character of a scientific school as a form of organising educational process in a modern university. It presents the experience of holding scientific schools on innovative issues in psychology and education, especially the development of inclusive education. Special conditions for realising the main functions of a scientific school (scientific and educational) are described in the article.

Keywords: scientific school, leading experts, target audience, scientific school participants, educational technologies, inclusive education, manpower development.

Понятие «научная школа» многозначное и имеет различные смысловые оттенки. Работа со справочными изданиями и теоретическими источниками [1; 2; 3; 4; 5; 7] позволила выявить три значения данного термина: 1) форма организации обучения; 2) исследовательский коллектив; 3) научное направление, приобретающее при определенных социально-исторических условиях национальный, а иногда и интернациональный характер. Исследователи данного феномена – О. Ю. Грезнева, В. К. Криворученко, Н. А. Логинова, М. Г. Ярошевский и др. [1; 2; 3; 4; 7] – отмечают, что в «чистом» виде эти типологические формы встречаются довольно редко и подлинная научная школа чаще всего объединяет все эти значения.

Планируя проведение Всероссийской научной школы с международным участием по проблемам инклюзивного образования, организационный комитет рассматривал ее, прежде всего, как форму организации образовательного процесса в НГПУ в рамках подготовки профессиональных кадров. Само название данной формы четко предопределяет реализацию образовательной и научной функций, которые образуют гибкое сочетание и единство. Такой подход к обучению особенно актуален в условиях университета, так как обучение всем учебным дисциплинам строится посредством освоения современных достижений науки и осуществляется на материально-технической научной базе. Объединение вузовской и академической науки в ходе проведения научной школы способно оказать помощь студентам и выпускникам университета в самоопределении направления научно-исследовательской деятельности.

В качестве ведущих лекторов научной школы традиционно приглашают крупных ученых, авторитет и научная репутация которых признаны научным сообществом, а известность достигнута высоким уровнем исследований в конкретном научном направлении. Если таких участников несколько человек, то крайне важно, чтобы они были единомышленниками, сторонниками общих мировоззренческих взглядов, взаимно близки по методологическим принципам.

В октябре 2012 года сотрудниками научно-образовательного центра «Инклюзивное образование», созданного на кафедре психологии и педагогики Института естественных и социально-экономических наук НГПУ, была подготовлена и проведена первая Всероссийская научная школа с международным участием «Теория и практика социально-гуманитарного обеспечения инклюзивного образования». Ее лекторами стали:

– Ричард Зиглер (Канада, г. Ванкувер), адъюнкт-профессор университета им. Саймона Фрейзера (г. Ванкувер, Канада), старший преподаватель по специальному образованию университетского колледжа Себастьяна Колоува (г. Лушото, Танзания), доктор наук по специальности «Специальное образование», советник министра образования Канады, консультант и эксперт в области инклюзивного образования;

– Алехина Светлана Владимировна (Россия, г. Москва), директор Института проблем инклюзивного образования Московского городского психолого-педагогического университета, кандидат психологических наук, доцент, Почетный работник общего образования РФ, эксперт ЮНИСЕФ в области инклюзивного образования, руководитель секции Учебно-методического объединения вузов РФ по направлению «Психолого-педагогическое образование»;

– Чепель Татьяна Леонидовна (Россия, г. Новосибирск), директор ГБОУ НСО «Областной центр диагностики и консультирования», кандидат психологических наук, профессор кафедры психологии и педагогики ИЕСЭН НГПУ, Почетный работник высшего профессионального образования РФ, член Президиума и Совета Учебно-методического объединения вузов РФ по направлению «Психолого-педагогическое образование».

Проведению научной школы предшествовал длительный подготовительный этап, включающий работы организационного и содержательного характера. Определенную трудность представляло согласование содержания лекций, выстраивание общей логики всего лекционного курса, подбор методического материала и дидактических средств его воплощения. Содержание работы научной школы включало следующие аспекты:

- инклюзивное образование: история и современность;
- методологические основы инклюзивного образования в России;
- контексты инклюзивного образования: социальный, психологический и педагогический;
- опыт внедрения инклюзивного образования в системе дошкольного образования и начальной школе;
- подготовка и переподготовка кадров для реализации инклюзивного образования;
- инклюзивное образование: проблемы и перспективы развития.

Таким образом, в период первой научной школы состоялось рассмотрение истории становления и развития инклюзивного образования в мире и в России, определение понятийного аппарата в аспекте данной проблемы, были охарактеризованы методологические основы психологии и педагогики инклюзивного образования. Можно признать, что это мероприятие имело особую актуальность и значимость для всех участников. Учитывая мощный резонанс научной школы для широкого круга педагогической общественности, данную форму организации обучения было решено продолжить через год – в октябре 2013 года.

Содержание научной школы получило логическое развитие, появилась необходимость обсуждения вопросов реализации специфических образовательных технологий в условиях инклюзивной практики. Так, в октябре 2013 года состоялась вторая Всероссийская научная школа с международным участием «Эффективные технологии инклюзивного образования». Направления ее работы были определены следующие:

- сущность и специфика технологий инклюзивного образования;
- технология работы учителя на уроке в инклюзивном классе;
- методы и приемы работы учителя на уроке в инклюзивном классе;
- формы организации обучения детей в условиях инклюзивного класса;
- особенности методики дошкольного и начального обучения детей при реализации инклюзии;
- способы организации инклюзии во внеурочной воспитательной и развивающей работе;

– подходы к оцениванию результатов деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной практики.

В соответствии с содержанием научной школы расширился состав приглашенных лекторов. Как отметила в своем интервью С. В. Алехина, «это – величайшее событие, что вести научную школу в Новосибирске согласились профессора из Канады, методологи инклюзивного образования, авторы классических работ. Ведь именно Гэри Банчу принадлежат основные тексты и научно-методические труды в этой области» [6]. В 2013 году научную школу вели:

– Гэри Банч (Канада), Почетный профессор и старший научный сотрудник педагогического факультета и факультета здравоохранения Йоркского университета (г. Торонто, Канада), имеет опыт работы в области специального образования в качестве учителя и директора коррекционной школы, автор нескольких книг по инклюзивному образованию: «Включающее образование. Как добиться успеха?», «Поддержка учащихся с нарушением интеллекта в условиях обычного класса» и других пособий для педагогов и психологов, является активным исследователем и международным консультантом в области инклюзивного образования;

– Ричард Зиглер (Канада), адъюнкт-профессор университета Саймона Фрейзера (г. Ванкувер, Канада), старший преподаватель по специальному образованию университетского колледжа Себастьяна Колоува (г. Лушото, Танзания), профессор инклюзивного и специального образования университетского колледжа Пвани (г. Килифи, Кения), международный консультант и эксперт в области инклюзивного образования;

– Алёхина Светлана Владимировна (Россия), директор Института проблем инклюзивного образования ГБОУ ВПО г. Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет», кандидат психологических наук, доцент, Почетный работник общего образования РФ, руководитель секции Учебно-методического объединения вузов РФ по направлению «Психолого-педагогическое образование».

«Мне очень приятно, что я вновь приехал в НГПУ. Прошел год с того момента, как я впервые был в Новосибирске, и сейчас я вижу

динамику и стремление вуза занять лидирующие позиции, – отметил Ричард Зиглер. – Мне нравится, что среди участников научной школы много студентов. Это хорошо, когда студенты получают знания наряду с профессионалами» [6].

«У каждого из нас – свой путь в инклюзию, но мы регулярно встречаемся на международных конференциях и делимся тем опытом, который приобретаем. Я очень рад этой встрече и новым знакомствам с коллегами благодаря научной школе в Новосибирске», – сказал Гэри Банч [6].

Очевидно, что круг ученых, занимающихся исследованием конкретной проблемы, достаточно узок и научное сообщество нуждается в постоянных контактах, обмене содержательными результатами работ, взаимной оценке трудов. В период проведения научной школы развивались неформальные коммуникации лекторов, укреплялось их профессиональное содружество. Для взаимного обогащения информацией они слушали лекции друг друга, ссылались на мысли, недавно высказанные коллегой, развивая их в последующем. Поэтому в аспекте консолидации деятельности ученых научная школа также представляет интерес.

Наконец, главным условием эффективности научной школы является наличие заинтересованной слушательской аудитории. Именно поэтому состав участников научной школы второй год подряд остается примерно одинаковым:

- студенты НГПУ, обучающиеся по профилю «Психология и педагогика инклюзивного образования» в рамках направления подготовки «Психолого-педагогическое образование» (45 человек);
- магистранты НГПУ, обучающиеся по программам «Психология и педагогика инклюзивного образования», «Психологическое сопровождение образования лиц с проблемами в развитии», «Организация и содержание специальной психологической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья», «Социальная педагогика» (15 человек);
- аспиранты и соискатели, выполняющие исследования в области инклюзивного образования (3 человека);
- преподаватели НГПУ (10 человек);

- воспитатели, учителя, педагоги-психологи и руководители образовательных учреждений Новосибирска и Новосибирской области, реализующих инклюзивное образование (60 человек);
- специалисты органов управления образованием муниципальных районов и городских округов Новосибирской области (2 человека).

Количество участников ограничивалось возможностями самой большой лекционной аудитории в НГПУ на 135 мест, а качественный состав был тщательно спланирован таким образом, чтобы в работе научной школы приняли участие люди разных статусов – обучающаяся молодежь и педагоги с опытом работы в условиях инклюзивной практики. Именно такой состав аудитории позволил создать атмосферу творческого, значимого события, усилить мотивацию повышения профессиональной квалификации и обеспечить возрастную преемственность участников.

Обращение к специальным теоретическим исследованиям о сущности и специфике научной школы [1; 3; 4] позволяет заключить, что главное назначение научной школы – привлечение единомышленников, обучение последователей, подготовка учеников, приобщение их к научным идеям и обеспечение преемственности в научно-исследовательской деятельности. Для достижения такой цели необходимо выполнение воспитательной функции данной формы организации образовательного процесса. Ведь кроме значительного объема современной научной информации, так называемого предметного содержания, лекторы научной школы транслируют культурные нормы инклюзии, формируют эмоционально-ценностное отношение ко всем субъектам инклюзивной практики: к детям с ограниченными возможностями здоровья, их родителям, педагогам и всем специалистам, участвующим в процессах обучения и социализации детей с особыми образовательными потребностями.

Сама технология проведения научной школы непременно предусматривает непосредственное личностное взаимодействие участников, когда ведущие ученые проводят лекционные занятия (а не делают научные доклады!), гибко меняют содержание и импровизируют, ориентируясь на запросы слушательской аудитории. Значительный научный опыт, житейская мудрость и личностные качества лекто-

ров позволяют организовать уникальный способ коммуникации, построенный на силе убеждения и веры, ярких собственных историях и реальных примерах. Научная школа создавала особое поле общения, посредством которого был обеспечен контакт молодых ученых с яркими представителями ученых старшего поколения, представляющих имеющиеся направления научной деятельности, опыт и традиции научного поиска. Такие условия в значительной мере способствуют влиянию на мировоззренческие установки молодых людей, их творческий профессиональный потенциал.

Программы проведения научных школ кроме лекционного курса включали и другие организационные формы взаимодействия участников:

- круглый стол с руководителями образовательных учреждений – участниками регионального проекта «Обучение и социализация детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовательном пространстве Новосибирской области»;
- выездную работу секции на базе негосударственного образовательного учреждения среднего (полного) общего образования «Школа “Аврора”»;
- панельную дискуссию на тему «Инклюзивное образование: проблемы и перспективы развития», в ходе которой кроме ведущих лекторов экспертами выступили заместитель министра образования, науки и инновационной политики Новосибирской области, представители учреждений, осуществляющих работу с кадрами для инклюзивной практики.

Работа научной школы сопровождалась выставкой научной, учебной и методической литературы по проблемам инклюзивного образования из фонда библиотеки ФГБОУ ВПО «НГПУ».

Столь масштабное мероприятие в университете может быть осуществлено только при поддержке ректората, в том числе и финансовой. Две научные школы по проблемам инклюзивного образования проводились в рамках реализации Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «НГПУ» на 2012–2016 гг.

Организация научных школ была построена таким образом, чтобы данная сложная форма образовательного процесса способствовала интеллектуальному и эмоциональному развитию обучающихся,

задала мощный импульс становлению и приращению профессиональной компетентности педагогов и психологов, оказала научно-теоретическую и методическую поддержку всем участникам.

Первые результаты проведения научных школ по проблемам инклюзивного образования стали проявляться уже в ходе занятий в виде вопросов слушателей, высказываний суждений, в дискуссионных диалогах участников, в словах благодарности лекторам и организаторам. Но главный эффект по ожиданиям отсрочен во времени, поскольку дни работы научной школы были интеллектуально и эмоционально насыщены содержанием, которое необходимо осмыслить, принять, адаптировать к реальным условиям образовательной практики и собственной деятельности.

Подобная форма организации обучения имеет большое научно-теоретическое и практическое значение:

- студентов мотивирует к обучению по выбранному профилю «Психология и педагогика инклюзивного образования», укрепляет их ценностные ориентации, придает уверенность в собственных силах, стимулирует научно-исследовательскую деятельность в аспекте обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и особыми образовательными потребностями;

- магистрантам, соискателям и аспирантам помогает в исследовании научных методологических основ проблем инклюзивного образования, в определении сущности и специфики обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, представленных в исследованиях зарубежных и отечественных ученых;

- преподавателям оказывает теоретическую и учебно-методическую помощь и поддержку при организации образовательного процесса в вузе и разных формах повышения квалификации специалистов, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями;

- педагогам, психологам и руководителям образовательных учреждений задает методические ориентиры для реализации регионального инновационного проекта «Обучение и социализация детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовательном пространстве Новосибирской области», например, для создания организационно-педагогических условий введения инклю-

живного обучения, освоения механизма взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса, разработки индивидуального образовательного маршрута, составления индивидуально-ориентированных коррекционно-развивающих программ и т. д.

В завершение научной школы ведущие лекторы поделились своими впечатлениями. С. В. Алехина – директор Института проблем инклюзивного образования (г. Москва) – отметила: «Всего семь вузов России сейчас осуществляют подготовку профессиональных кадров для инклюзивного образования. Ваш университет – единственный, который проводит научную школу по проблемам инклюзивного образования. Я считаю, что это – большое научное событие, которое по-настоящему определяет высокий уровень и достойное качество развития инклюзивного образования в Новосибирской области» [6].

Высоко оценили результаты научной школы и зарубежные ученые. В письме ректору НГПУ А. Д. Герасёву они написали:

– «Я думаю, что научная школа прошла очень успешно. Участники глубже и полнее осознали специфику своей профессии и могли корректировать свое отношение к инклюзии. В ходе научной школы я наблюдал искренний интерес и высокую мотивацию студентов и преподавателей. Считаю, что работу научной школы необходимо продолжить и на следующий год, ее деятельность способствует развитию инклюзивного образования в целом и конкретно – направлена на удовлетворение потребностей тех школ, которые день за днем решают сложные проблемы, связанные с введением этой инновации. Я высоко ценю Вашу, как ректора, поддержку этой достойной инициативы и рассматриваю НГПУ в качестве лидера в реализации политики изменения социального отношения к людям с ограниченными возможностями и инвалидностью» (Р. Зиглер, профессор университетского колледжа Пвани, Кения);

– «Я думаю, что проведение научной школы – это хорошо организованная модель обучения студентов, педагогов и других обучающихся. Научная школа по проблемам инклюзивного образования будет служить ценным примером для других педагогических вузов. Вы лично и другие сотрудники НГПУ имеете полное право гордиться своим лидерством в содействии переходу к новому и сложному подходу в образовании, ориентированному на обучение детей с огра-

ниченными возможностями здоровья» (Г. Банч, профессор Йоркского университета, Канада).

Выразим надежду на то, что научно-образовательная школа как форма организации обучения в НГПУ способствовала объединению заинтересованных людей в группу единомышленников, включенных в процесс научно-исследовательской деятельности разного уровня. Вполне возможно, что в перспективе коллектив педагогов и психологов Новосибирской области под руководством ведущих ученых сможет задать научное направление в исследовании проблем инклюзивного образования. И таким образом, вероятно, могут быть реализованы все три значения понятия «научная школа».

Список литературы

1. *Грезнева О. Ю.* Научные школы (педагогический аспект): монография. – М.: Институт теории образования и педагогики РАО, 2003. – 69 с. – URL: http://www.pedlib.ru/Books/3/0224/3_0224-1.shtml (дата обращения: 30.09.2013).
2. *Грезнева О. Ю.* Научные школы: принципы классификации // Высшее образование в России. – 2004. – № 5. – С. 42–43.
3. *Криворученко В. К.* Научные школы // Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». – 2011. – № 2. – URL: http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2011/2/Krivoruchenko_Scholar_Schools/ (дата обращения: 06.10.2013).
4. *Логонова Н. А.* Феномен ученичества: приобщение к научной школе // Психологический журнал. – 2000. – № 5. – Т. 21. – С. 106–111.
5. Научная школа // Википедия. – URL: <http://ru.wikipedia.org> (дата обращения: 06.10.2013).
6. Сайт Новосибирского государственного педагогического университета. – URL: <http://tv-news.nspu.ru/video-news/210> (дата обращения: 28.10.2013).
7. *Ярошевский М. Г.* Логика развития науки и научная школа // Школы в науке / под ред. С. Р. Микулинского, М. Г. Ярошевского, Г. Кребера, Г. Штейнера. – М., 1977. – С. 86.

Н. В. Рябова

(д-р пед. наук, доц. ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт М. Е. Евсевьева», г. Саранск)

М. В. Куянова

(магистрант 1-го года ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт М. Е. Евсевьева», г. Саранск)

**ГУМАНИТАРНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ
ПРОСТРАНСТВО КАК УСЛОВИЕ
ЭФФЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИИ**

В статье рассмотрена специфика проектирования гуманитарно-ориентированного пространства, обеспечивающего совместное обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья и их здоровых сверстников. На примере Центра продленного дня, созданного на базе Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, раскрыты особенности педагогического сопровождения указанной категории детей, реализуемые в условиях созданного гуманитарно-ориентированного пространства.

Ключевые слова: гуманитарно-ориентированное пространство, Центр продленного дня, педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья, взаимодействие специалистов.

N. Ryabova, M. Kuyanova

**HUMANITARIAN-CENTERED ENVIRONMENT
AS A CONDITION FOR EFFECTIVE TEACHING
PRE-SCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES
WHEN IMPLEMENTING INCLUSION**

The article discusses the specific character of designing humanitarian-centered environment that provides joint training

and education for children with disabilities and their peers. The authors describe particular support in education for the mentioned above children that has been implemented in the Day-Care Centre (established by Mordovia State Pedagogical Institute named after M. E. Evsejev).

Keywords: humanitarian-centered environment, day-care centre, educational support for children with disabilities, specialists' coworking.

Главным требованием к современному образованию становится его гуманистическая ориентированность. Исходя из того, что *гуманизм* (от лат. *humanus* – человеческий, человечный) определяется как «... исторически изменяющаяся система воззрений, признающая ценность человека как личности, его право на свободу, счастье, развитие и проявление своих способностей, считающая благо человека критерием оценки социальных институтов, а принципы равенства, справедливости, человечности желаемой нормой отношений между людьми» [2], одной из основных задач образования становится создание максимально благоприятных условий для саморазвития и адаптации человека. В результате, как отмечает Н. Я. Семаго, образование оказывается ориентированным на то, чтобы помочь человеку осознать и обогатить свое «Я», найти свое место и определить свою социальную роль в отношениях с внешним миром [7]. Сегодня данный процесс особо значим для человека с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Решение обозначенной проблемы осуществляется на государственном уровне, так Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» определяет понятие «инклюзивное образование» следующим образом: «...обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [8].

Н. Я. Семаго указывает, что инклюзивная практика в образовании предполагает повышение качества жизни особого ребенка и его семьи без ухудшения качества жизни других участников образовательного процесса и создание необходимых условий для достижения успеха в социальной адаптации и образовании всем без исключения детям независимо от их индивидуальных особенностей, учебных достижений, языка, культуры, их психических и физических возможностей [7].

С. В. Алехина (руководитель Института проблем инклюзивного образования) говорит о том, что «опыт инклюзивного образования в мире знает различные стратегии изменения существующей ситуации, различные модели и практики включающего образования. Российский опыт инклюзивной практики связан с длительным этапом экспериментального и проектного режима работы образовательных учреждений, авторской адаптации образовательных условий под индивидуальные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья» [1].

Попытка включения дошкольников с ОВЗ в среду здоровых сверстников предпринята на базе Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева (МордГПИ). Наш институт является участником финансируемых Федеральных целевых программ, которые обеспечили возможность для формирования инновационной инфраструктуры института, а именно для создания и развития на базе вуза Мордовского базового центра педагогического образования (МБЦПО). Сегодня МБЦПО зарекомендовал себя как жизнеспособный социально-профессиональный институт нового образца, получил позитивную общественно-государственную оценку сложившейся структуры, а также промежуточных результатов инновационной деятельности субъектов образования. Об этом свидетельствует поддержка МордГПИ в рамках реализации Программы стратегического развития, а также признание Российской Академией образования результатов нашей деятельности в процессе разработки и проверки модели развития педагогического образования (сегодня на базе МБЦПО реализуется проект «Создание экспериментальной площадки профильного ФГНУ РАО на базе Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева для разработки и проверки модели развития педагогического образования в России») [4].

В данной статье рассмотрим некоторые проблемы обучения и воспитания дошкольников с ОВЗ при реализации инклюзии. Данные результаты получены в ходе деятельности инновационных структурных подразделений МБЦПО, а именно: научно-исследовательской лаборатории «Интегрированное обучение детей в современной системе образования» (НИЛ); научно-практических центров – «Центр продленного дня», «Ресурсный центр интегрированного образования», «Акмеологический центр». Основная идея, заложенная

в основу деятельности НИЛ – это интеграция науки и образования в сфере обучения и воспитания детей с ОВЗ; разработка научных основ подготовки будущего педагога, обеспечивающего реализацию интегрированного (инклюзивного) обучения таких детей в современной системе образования. Результаты научно-исследовательской деятельности лаборатории апробируются в ходе практико-ориентированной деятельности научно-практических центров «Ресурсный центр интегрированного образования», «Акмеологический центр», «Центр продленного дня» (ЦПД). Особый интерес представляет деятельность Центра продленного дня, который является единственным в Республике Мордовия центром, осуществляющим полноценную подготовку детей дошкольного возраста к обучению в школе. Основные направления деятельности Центра могут быть представлены следующим образом: помощь семье в развитии и воспитании детей от 3 до 7 лет (в том числе – детей с ОВЗ); диагностическая работа, направленная на выявление уровня и особенностей развития ребенка (в том числе – детей с ОВЗ); консультативная работа с родителями (особое направление работы – это работа с родителями, имеющими ребенка с ОВЗ); проектирование и реализация индивидуальной траектории развития ребенка (с целью успешной реализации данного направления деятельности необходимо создание гуманитарно-ориентированного пространства); психолого-педагогическое сопровождение ребенка квалифицированными специалистами в образовательном процессе (для реализации данного направления деятельности особое значение приобретает создание системы сопровождения образовательного процесса узкими специалистами, такими как дефектолог, психолог, логопед).

В ходе проектирования образовательного пространства Центра продленного дня МБЦПО мы исходили из того, что оно должно быть комфортным для включения ребенка с ОВЗ в среду здоровых сверстников. Данному условию, на наш взгляд, отвечает идея гуманитарного образования. В исследованиях В. А. Козырева отмечается, что «... идея гуманитарного образования состоит в том, что образование <...> должно раскрывать смысл бытия человека в мире через понимание характера и способов его взаимодействия с этим миром. Значит, главная цель и предназначение образования в современной гу-

манитарной парадигме состоит в осмыслении роли человека в мире, в овладении способами взаимодействия с ним» [3, с. 39–40].

Анализ психолого-педагогической литературы (Е. Н. Глубокая, В. П. Зинченко, В. А. Козырев, И. Э. Кондракова, Л. М. Мосолова, Т. Н. Носкова, К. С. Пигров), раскрывающей особенности «гуманитарного образования», позволяет выделить несколько аспектов, характеризующих его сущность: во-первых, в основе данного образования – идея о признании человека высшей ценностью, что позволяет говорить о признании ценности человека как личности, признании его прав на свободное развитие, проявление своих способностей, а также утверждение блага человека, признание универсальной значимости человеческого бытия в целом и отдельной личности в частности; во-вторых, в контексте «гуманизации» образование рассматривается как личностно-значимая ценность, обеспечивающая осмысление роли человека в мире, овладение способами взаимодействия с ним, а также развитие личности, активизацию ее познавательного, духовного, деятельностного потенциала; в-третьих, данное образование реализуется на основе взаимопонимания и взаимоуважения личности друг друга, имеет практико-ориентированный характер, что обеспечивает превращение социального опыта в опыт личный, проявляется в выполнении социальных ролей в широком смысле этого слова; в-четвертых, формирование человека «понимающего», способного к диалогу, что приводит к необходимости изменения устоявшейся системы субъект-объектных отношений в образовании, необходимости преодоления стереотипов стандартного мышления, свойственного педагогике авторитарного типа. Итак, можно заключить, что гуманитарное образование призвано изменить сложившиеся стереотипы «знаниевого образования» и авторитарных отношений, сделав поворот к освоению тех духовно-практических аспектов, которые обеспечивают способность личности к самосознанию и пониманию других людей.

При создании нашего Центра продленного дня мы исходили из того, что гуманитарно-ориентированное образование дошкольников возможно реализовать в условиях гуманитарно-ориентированного пространства. В исследованиях последних лет (С. К. Болдырева, Н. Л. Селиванова, Е. В. Бондаревская и др.) рассматриваются различные аспекты термина «пространство»: единое образовательное

пространство, воспитательное пространство, культурно-образовательное пространство, пространство детства и др. Каждый из терминов представляет собой реально существующий феномен, который включает определенный перечень элементов, характеризующий ту или иную сферу человеческой деятельности. Нас интересует термин «гуманитарно-ориентированное пространство», который тесно связан с термином «гуманитарное образование». С учетом определения сущности гуманитарного образования характеристика гуманитарно-ориентированного пространства дошкольного образовательного учреждения, где обучаются дети с ОВЗ, может быть представлена как особым образом организованная среда, признающая ценности личности и обеспечивающая ее развитие, стимулирующая осмысление роли человека в мире, а также овладение способами взаимодействия с ним; в условиях данной среды особое значение придается взаимопониманию и взаимоуважению личности друг друга и обеспечивается практико-ориентированный характер обучения [5].

Гуманитарно-ориентированное пространство, созданное в Центре продленного дня и обеспечивающее успешное включение ребенка с ОВЗ в среду нормально развивающихся сверстников, состоит из трех компонентов, а именно:

– *«образовательный»* – объединяет различные факторы, условия, связи и взаимодействия субъектов образования; обеспечивает развитие личности посредством различных видов образовательной деятельности, в том числе реализации индивидуальных образовательных траекторий; в нашем случае для детей с ОВЗ создаются организационные и психолого-педагогические условия, позволяющие проводить групповую и индивидуальную образовательную деятельность с дошкольниками, направленную на формирование механизмов их успешной адаптации в среде здоровых сверстников;

– *«внеучебный»* – объединяет различные факторы, условия успешной деятельности, связанной с реализацией дополнительных образовательных услуг, направленных на развитие творческих способностей детей, а также целенаправленное взаимодействие с родителями с целью вовлечения их в совместную с детьми деятельность; в нашем случае в Центре продленного дня организуются совместные с родителями мероприятия творческого, прикладного, спортив-

ного характера, что формирует уверенность педагогов и родителей в творческих силах ребенка, обеспечивает взаимодействие детей с ОВЗ и нормально развивающихся сверстников при проведении праздников, творческих мероприятий, игр и др.;

– *«педагогическое сопровождение»* – это определенный тип педагогической деятельности, направленный на формирование у дошкольника способности самостоятельно планировать свой жизненный путь и индивидуальную образовательную траекторию, организовывать жизнедеятельность, разрешать проблемные ситуации в соответствии с правилами и общепринятыми нормами; в Центре продленного дня организовано взаимодействие специалистов, а именно: психолога, дефектолога, логопеда, музыкального работника, инструктора по физической культуре; данные специалисты посредством тесного взаимодействия организуют сопровождение ребенка с момента его первого прихода в Центр до успешного выпуска через два года [6].

Таким образом, гуманитарно-ориентированное пространство Центра продленного дня МБЦПО обеспечивает совместное образование детей с ОВЗ и их нормально развивающихся сверстников, где каждая личность признается ценностью, а обучение строится с учетом индивидуальных особенностей каждого конкретного ребенка на основе взаимопонимания и взаимоуважения личности друг друга; структура гуманитарно-ориентированного пространства включает три составляющих компонента («образовательный», «внеучебный», «педагогическое сопровождение»).

В условиях созданного гуманитарно-ориентированного пространства интерес представляет педагогическое сопровождение детей с ОВЗ. С этой целью в ЦПД организовано взаимодействие специалистов, реализуемое по следующим направлениям: диагностическое, аналитико-проектирующее, консультирующее, координирующее, организующее. Данное сопровождение обеспечивают такие специалисты, как педагог-психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед, воспитатель, музыкальный работник, инструктор по физической культуре. Педагогическое сопровождение осуществляется указанными специалистами с первого дня пребывания ребенка в Центре до момента его выпуска через два года в условиях реализации следующих видов деятельности: во-первых, в ходе образовательной деятельности; во-вторых, в процессе внеучебной деятельности. Нами

созданы организационные и психолого-педагогические условия, позволяющие проводить групповую и индивидуальную образовательную деятельность с дошкольниками, направленную на формирование механизмов их успешной адаптации в среде здоровых сверстников, что обеспечивает становление и развитие самостоятельности детей, а также успешную социализацию воспитанников в современном социуме. Особое место занимает работа с родителями, которая направлена на проведение просветительской работы, позволяющей родителям детей с ОВЗ как можно больше узнать о структуре дефекта своего ребенка, особенностях его проявления в различных видах учебной и внеучебной деятельности, специфике оказания помощи и особенностях коррекционно-развивающих мероприятий. Совместно с родителями в Центре проводятся мероприятия творческого, прикладного, спортивного характера, что формирует уверенность педагогов и родителей в творческих силах ребенка.

Таким образом, созданное в Центре продленного дня Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева гуманитарно-ориентированное пространство обеспечивает педагогическое сопровождение детей с ОВЗ, что способствует их успешной адаптации в среде здоровых сверстников, а также формированию личности такого ребенка, который может самостоятельно решать некоторые социальные, бытовые, учебные проблемы в соответствии с правилами и общепринятыми в обществе нормами.

Список литературы

1. *Алехина С. В.* О мониторинге инклюзивного процесса в образовании // Информационно-методический портал по инклюзивному и специальному образованию «Образование без границ». – URL: <http://www.tdu-rep.ru> (дата обращения: 12.09.2013).
2. Гуманизм // Большая советская энциклопедия. Современный энциклопедический словарь. – URL: <http://encyclopediadic.slovaronline.com/ГУ/16853-GUMANIZM> (дата обращения: 10.10.2013).
3. *Козырев В. А.* Гуманитарная образовательная среда педагогического университета: Сущность. Модель. Проектирование. – СПб.: Академия Исследования Культуры, 2004.
4. *Рябова Н. В.* Инновационная инфраструктура педагогического вуза // Высшее образование в России. – 2012. – № 5. – С. 63–67.

5. *Рябова Н. В., Винокурова Н. В.* Гуманитарно-ориентированное пространство для детей с ограниченными возможностями здоровья // Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования: материалы Международной научно-практической конференции с элементами научной школы для молодых ученых – 49-е Евсевьевские чтения «Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования» (22–23 мая 2013 г.) / под общ. ред. д-ра пед. наук, проф. Н. В. Рябовой; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2013. – С. 110–115.

6. *Рябова Н. В., Ежовкина Е. В.* Гуманитарно-ориентированное пространство как средство педагогического сопровождения дошкольников с ограниченными возможностями здоровья // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: материалы II Международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование: практика, исследования, методология» (26–28 июня 2013 г.) / отв. ред. С. В. Алехина; Московский городской психолого-педагогический университет. – М.: Буки Веди, 2013. – С. 167–171.

7. *Семаго Н. Я.* Опыт системного развития инклюзивного образования в Центральном округе // Инклюзивное образование. Выпуск 1. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 272 с. – URL: <http://www.inclusive-edu.ru/download.php?id=10> (дата обращения: 25.09.2013).

8. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» (в ред. Федеральных законов от 07.05.2013 N 99-ФЗ, от 23.07.2013 N 203-ФЗ). – URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=149753> (дата обращения: 23.08.2013).

Р. Р. Денисова

(д-р пед. наук, доц. ФГБОУ ВПО «Благовещенский государственный педагогический университет», г. Благовещенск)

СОСТОЯНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В АМУРСКОЙ ОБЛАСТИ

В статье рассмотрены вопросы становления инклюзивного образования в Амурской области. Проведен анализ имеющегося опыта реализации коррекционного процесса в системе специального образования, начиная с момента освоения территории. Представлены последние нормативно-правовые материалы, обеспечивающие стабильное и качественное функционирование и развитие региональной системы инклюзивного образования, принятые на местном уровне. Определены перспективы развития системы инклюзивного образования в Амурской области.

Ключевые слова: инклюзивное образование, специальное образование, дистанционное образование, образовательные учреждения, учреждения дополнительного образования, региональные нормативно-правовые документы, Амурская область.

R. R. Denisova

STATUS AND ORGANIZATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN AMUR REGION

The article presents issues on formation of inclusive education in the Amur region. There has been done an analysis of the existing experience in implementing special education on the territory since it was settled and developed. The article refers to the latest local normative legal materials that provide stable and high-quality operation and development of the inclusive education system in the region. Perspectives for the Amur region are outlined in the work.

Keywords: inclusive education, special education, distance learning, educational institutions, institutions of further education, regional normative legal documents, the Amur region.

Инклюзивное образование детей с особыми потребностями в массовых образовательных учреждениях – процесс глобальный, затрагивающий систему отношений общества к инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья. Обеспечение социальной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья, доступа к образовательным услугам в детских садах и общеобразовательных школах наравне со сверстниками является одним из стратегических направлений российского образования. Многие регионы страны уже имеют значительный опыт работы по организации инклюзивного образования. На территории Амурской области в этой сфере сделаны первые шаги.

Практика показывает, что развитие инклюзивного образования во многом строится на опыте реализации коррекционного процесса в специальном образовании. Поэтому, освещая вопросы организации инклюзивного образования в Амурской области, в рамках данной статьи имеет смысл обратиться к анализу процесса обучения, воспитания и образования детей с отклонениями в развитии.

Стоит отметить, что в таком отдаленном регионе, как Амурская область, начиная с момента освоения территории, заботу о детях-сиротах и инвалидах взяли на себя общественные организации региона, деятельность которых была направлена на развитие общественного призрения этой категории детей. Первыми среди них были «Благовещенская община сестер милосердия», «Благовещенское отделение Красного Креста», «Лечебно-благотворительное общество», «Общество попечения о подкинутых детях» и др. Благотворительные общества и попечительства открывали сиротские дома, приюты, больницы и богадельни, где среди прочих находились дети с отклонениями в физическом и умственном развитии.

С приходом новой власти и приданием государственного статуса специальному образованию дальнейшее становление системы специальных учреждений Амурской области было тесно связано с развитием просвещения, здравоохранения и социального обеспечения в регионе.

В первые годы советской власти для детей с отклонениями в развитии открывались детские дома, в том числе специальные. Так, в 1924 г. создали 5, в 1934 г. – 7, в 1941 г. – 10 таких учреждений. Проблем в их организации было много, но главные сводились к плохой материально-технической базе, отсутствию подготовленных кадров и типовых помещений для школ. Приток воспитанников увеличился, и это потребовало организации интернатов. Так, в 1948/1949 учебном году при Свободненской школе для слепых и Благовещенской школе глухонемых создали интернаты на 250 мест.

В начале 50-х гг. в специализированных учреждениях стали открывать столярные, швейные, обувные мастерские, что позволило проводить трудовое обучение детей с отклонениями, прививать профессиональные навыки, столь необходимые для дальнейшего трудоустройства.

Увеличение количества учеников, неуспевающих по школьной программе, привело к организации в середине 50-х гг. медико-педагогической комиссии, которая выявляла и обследовала детей школьного возраста с отклонениями в умственном развитии.

Частично снять существующую проблему обучения детей с нарушениями умственного развития помогали как открывающиеся специальные школы, так и вспомогательные классы. В 1952 г. в общеобразовательных школах Благовещенска № 10, 14, 22 открыли 3 вспомогательных класса. Однако наличие большого количества детей и нехватка мест в специальных классах для умственно отсталых приводила к тому, что воспитанники обучались в обычных классах массовых школ.

В 70-х гг. в Амурской области дифференцированное обучение детей с отклонениями умственного развития началось в условиях специальных школ. Так, в 1978 г. в Свободненской специальной школе-интернате заработал вспомогательный класс для умственно отсталых слабовидящих детей, в 1989 г. – в Благовещенской школе глухонемых.

Значительный рост категории детей с нарушением умственного развития привел к открытию нескольких вспомогательных школ, к 1990 г. их число достигло 10 единиц. Возрастающая потребность в обучении слабослышащих и слабовидящих детей способствовала открытию таких классов в общеобразовательных школах (1989 г.).

Следующим шагом в выявлении детей с трудностями в обучении явилось открытие в 90-е гг. классов выравнивания и компенсирующего обучения при массовых школах. Число классов и численность учащихся быстро росла. В 1995/1996 учебном году на территории области работало 174 класса компенсирующего обучения, где занимались более 2 тысяч детей. Только в одной общеобразовательной школе № 4 г. Благовещенска было открыто 10 классов (с первого по десятый), в которых обучалось 118 учеников. Коррекционную помощь получали не только ученики начальной, но и средней школы. Одна из главных проблем классов компенсирующего обучения, в том числе и работы коррекционных школ, – отсутствие квалифицированных кадров.

Коррекционно-педагогическую помощь детям дошкольного возраста в Амурской области начали оказывать позднее, чем школьникам. С 1976 г. стали заниматься воспитанием детей с нарушением зрения, с 1980 г. – детей с речевыми нарушениями, а с 1988 г. специальную педагогическую помощь получали дошкольники с недостатками в интеллектуальной сфере.

Несмотря на то, что в 60-е гг. при массовых общеобразовательных школах, детском доме, во вспомогательной школе, а также при детской поликлинике и детском отделении психоневрологического диспансера были открыты первые логопедические кабинеты, начало логопедической помощи дошкольникам было положено только в 1980 г., когда открыли две специализированные группы в дошкольном учреждении № 59 г. Благовещенска. С появлением детей с речевыми дефектами возникла необходимость в открытии дополнительных логопедических групп и специальных детских садов. Так, в 1995 г. работали два речевых дошкольных учреждения с 12 группами, в них занимались 173 ребенка. В настоящее время в Амурской области работает три специальных учреждения для детей с нарушениями речи, в том числе два в Благовещенске.

Долгое время в области не проводили подготовку педагогов-дефектологов. Многие работающие в коррекционных учреждениях не имели специального образования, ограничивались переподготовкой, прохождением краткосрочных курсов и семинаров. Остроту проблемы удалось снизить, начав обучение по дефектологическим специ-

альностям в Амурском педагогическом колледже и Благовещенском государственном педагогическом университете. К примеру, в 1998 г. в БГПУ началась подготовка по логопедии, в 2003 г. – по олигофренопедагогике и в 2004 г. – по специальной психологии.

В Амурской области с 2010 г. началось развитие дистанционного образования детей-инвалидов. Был создан Центр дистанционного образования детей-инвалидов как структурное подразделение государственного образовательного автономного учреждения дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов Амурской области «Институт развития образования Амурской области». Для организации дистанционного образования детей-инвалидов на дому в школах установлены 66 комплектов специализированного оборудования (программно-аппаратные комплексы, поступившие в рамках реализации федерального проекта «Дистанционное образование детей-инвалидов»). Для детей с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся на дому, разработаны индивидуальные учебные планы. Все дети-инвалиды обеспечиваются бесплатными учебниками, литературой, техническими средствами для дистанционного обучения.

Таким образом, система специального образования в Амурской области включает в себя дошкольные образовательные учреждения комбинированного вида и компенсирующей направленности и 11 государственных специальных (коррекционных) образовательных учреждений, подведомственных Министерству образования и науки Амурской области (с общей численностью 1436 человек, из них детей-инвалидов 785 человек):

- 1 школа-интернат для детей с нарушениями слуха;
- 1 школа-интернат для детей с нарушениями зрения;
- 1 детский дом для детей с речевыми нарушениями;
- 8 школ-интернатов для детей с отклонениями в умственном развитии, из них 2 – для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Кроме этого, существует единственная санаторная школа-интернат для детей, нуждающихся в длительном лечении (с. Константиновка), а также специальная общеобразовательная школа закрытого типа (п. Юхта).

Таким образом, система образования Амурской области стремится к тому, чтобы каждый ребенок с особенностями развития имел возможность реализовать свое право на образование в любом типе образовательного учреждения и получить при этом необходимую ему специализированную поддержку. Однако процесс включения «особого ребенка» в массовые образовательные учреждения на территории Амурской области еще не приобрел полномасштабного характера.

В настоящий момент инклюзивное образование на территории Амурской области осуществляют в 18 учреждениях, в том числе в детских садах (специализированных и общего вида), общеобразовательных школах и учреждениях системы начального и среднего профессионального образования. В 6 общеобразовательных учреждениях оборудованы пандусы для въезда инвалидных колясок в здание, разработаны планы по работе с детьми-инвалидами и их родителями, организован родительский всеобуч.

Включение детей с особенностями в развитии (с особыми образовательными потребностями) в образовательный процесс массовых школ по месту жительства – новый подход для российского образования. Однако по-прежнему остро стоят вопросы профессиональной подготовки лиц в возрасте 14–25 лет с ограниченными возможностями здоровья. Одним из первых в 1995 г. ее начал ГОАУ СПО «Амурский педагогический колледж» по направлениям «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы», «Прикладная информатика», «Изобразительное искусство» по очной и заочной формам. Учреждение начального профессионального образования «Лицей торговли и сервиса» осуществляет профессиональную подготовку по специальностям: «Обувное дело», «Мастер-парикмахер», «Закройщик-портной», «Маникюрное дело», «Кондитер».

В организации инклюзивного образования сделаны первые шаги. Региональный опыт по направлению «Распространение современных организационно-правовых моделей, обеспечивающих успешную социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов», реализуемый в рамках Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 гг., Мини-

стерством образования и науки Российской Федерации признан лучшим (апрель 2013 г.).

В рамках этой работы на базе государственного образовательного автономного учреждения среднего профессионального образования Амурской области «Амурский педагогический колледж» была организована стажировочная площадка, а на базе общеобразовательной школы, школы-интерната и лицея начального профессионального образования – базовые (опорные) площадки. Уникальность предложенной модели социализации детей с ОВЗ и инвалидов заключается в том, что в ней представлены учреждения различных уровней образования: общеобразовательная школа (с классами коррекционно-развивающего обучения детей с нарушениями слуха), специализированная (коррекционная) школа-интернат для глухих и слабослышащих детей, лицей торговли и сервиса (учреждение начального профессионального образования, осуществляющее профессиональную подготовку по специальностям: «Обувное дело», «Мастер-парикмахер», «Закройщик-портной», «Маникюрное дело», «Кондитер») и педагогический колледж.

Колледж ведет подготовку специалистов по одиннадцати педагогическим специальностям и трем непедagogическим («Декоративно-прикладное искусство», «Социальная работа» и «Дизайн»). В настоящее время в нем обучается 87 студентов с ОВЗ и инвалидов. В том числе обучающихся по специальностям «Декоративно-прикладное искусство» – 30 человек; «Прикладная информатика в экономике» – 24 человека; «Информатика» – 18 человек; «Музыкальное образование» – 5 человек. По другим специальностям колледжа – от 1 до 3 человек.

Одним из показателей качественного развития инклюзивного образования являются нормативно-правовые материалы, принятые на местном уровне. За последние годы в Амурской области создана нормативно-правовая база, обеспечивающая стабильное функционирование и развитие как региональной системы специального образования, так и инклюзивного образования в частности. Для решения проблем развития и обучения детей с ОВЗ внутри образовательной среды общеобразовательных учреждений наиболее значимыми

стали следующие законы Амурской области, приказы Министерства образования и науки Амурской области.

Закон Амурской области № 513-ОЗ от 29 августа 2011 г. «О финансовом обеспечении государственных гарантий прав граждан на получение общедоступного и бесплатного дошкольного, общего, дополнительного образования в общеобразовательных учреждениях» (с изменениями от 9 ноября 2011 г.), принятый Законодательным Собранием Амурской области 25 августа 2011 г., устанавливает норматив финансирования общеобразовательных учреждений и методику формирования межбюджетных трансфертов муниципальным районам и городским округам на финансовое обеспечение государственных гарантий прав граждан на получение общедоступного и бесплатного дошкольного, начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования, а также дополнительного образования в общеобразовательных учреждениях. В статье 8 этого закона определяется оплата услуг доступа к информационно-телекоммуникационной сети Интернет для организации дистанционного образования детей-инвалидов.

Постановлением Правительства Амурской области № 278 от 15 ноября 2008 г. утверждена Долгосрочная целевая программа «Развитие образования Амурской области на 2009–2015 гг.». В Программе определены следующие задачи:

- 1) создание условий для интенсивного развития инновационных процессов в образовательных учреждениях области;
- 2) создание условий для формирования и развития творческих способностей, профессиональной и социальной самореализации личности ребенка;
- 3) формирование устойчивой системы для интеграции детей-инвалидов в образовательное пространство;
- 4) обеспечение государственных гарантий доступности дошкольного образования;
- 5) обеспечение доступности, повышение безопасности и улучшение качества осуществления образовательного процесса.

В Программе (раздел 4) мероприятия сгруппированы по четырнадцати направлениям (подпрограммам), в число которых входит подпрограмма «Развитие образования детей-инвалидов». Система

программных мероприятий вынесена в специальное приложение. Согласно п. 8 указанного Приложения на подпрограмму «Развитие образования детей-инвалидов» предусмотрены денежные средства в размере 46800,197 тыс. руб., государственным заказчиком выступило Министерство образования и науки Амурской области. Цель программы – обеспечить доступ детей-инвалидов к образовательным и иным информационным ресурсам, получение ими качественного образования, расширение возможности их последующей профессиональной занятости, как следствие, их успешной социализации и интеграции в общество.

В целях реализации Долгосрочной целевой программы «Развитие образования Амурской области на 2009–2015 гг.» Министерством образования и науки Амурской области издан приказ № 177 от 09.02.2010 г. «О мерах по реализации мероприятий по развитию дистанционного образования детей-инвалидов в области», пунктом 4 которого утверждено Положение о дистанционном образовании детей-инвалидов в Амурской области.

Пунктом 8.4. Положения о дистанционном образовании детей-инвалидов в Амурской области установлено, что детям-инвалидам из числа участников проекта за счет бюджета проекта во временное пользование предоставляются:

- специализированная компьютерная и периферийная техника и доступ к образовательным ресурсам сети Интернет;
- авторизованный доступ к специализированным образовательным ресурсам посредством компьютерной системы (платформы) дистанционного образования с правами ученика;
- иные необходимые для организации дистанционного образования материальные ценности и методические ресурсы.

В данном Положении отмечено, что средства на доступ детей-инвалидов к ресурсам Интернета в течение учебного года затрачиваются из областного бюджета.

Постановлением Правительства Амурской области № 70 от 08.07.2010 г. «Об утверждении плана действий по модернизации общего образования, направленных на реализацию национальной образовательной инициативы “Наша новая школа”, на период 2010–2015 гг.» определены следующие мероприятия:

1) обеспечение права граждан на выбор образовательного учреждения, в том числе для детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, посредством создания соответствующих условий, в том числе и в общеобразовательных учреждениях;

2) разработка научно-методического сопровождения обучения детей-инвалидов в условиях инклюзивного образования.

Постановлением правительства Амурской области № 329 от 23 июня 2010 г. утверждена программа социальной поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья и семей, имеющих таких детей на 2010–2012 гг. под названием «Мы вместе». Ее целью является преодоление изолированности семей, имеющих детей с ОВЗ, улучшение социальной интеграции детей с ОВЗ в среду здоровых сверстников, внедрение программ отдыха и оздоровления детей с ОВЗ, организация региональных фестивалей и выставок художественного и прикладного творчества, спартакиад.

В рамках данной программы в Благовещенске на базе Муниципального образовательного учреждения дополнительного образования детей Центра внешкольной работы «Досуг» был создан Центр инклюзивного образования «Досуг +». Его открытие связано с расширением образовательной среды для детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья. Центр координирует проведение семинаров, круглых столов по теме «Инклюзивное образование» с привлечением специалистов (социальных работников, социальных педагогов, медицинских работников, психологов, реабилитологов), организует курсовую подготовку педагогов по вопросам работы в инклюзивных группах.

Цель государственной политики в области инклюзивного образования детей сводится к повышению доступности качественного образования. Поэтому важно, чтобы существующие нормативные документы, действующие на федеральном и региональном уровнях, не выступали своего рода барьерами для эффективного функционирования уже действующих на практике моделей инклюзивного образования.

Таким образом, инклюзивное образование – процесс сложный, многогранный, затрагивающий научные, методологические и административные ресурсы. Практика обучения, основанная на убежде-

нии, что все дети, как с инвалидностью, так и без нее, имеют право учиться вместе, одним поможет адаптироваться к жизни, другим позволит развить ответственность, уважение и толерантное отношение ко всем членам социума.

Инклюзивное образование является одним из основных направлений реформы и трансформации системы образования, в том числе специального. Инклюзивный подход, в целом, предполагает адаптацию системы образования к особым потребностям учащихся.

Отмеченные тенденции свидетельствуют о наличии ресурсов для развития системы инклюзивного образования на территории Амурской области. Актуальными проблемами остаются вопросы организации службы ранней помощи детям с проблемами в развитии, достраивание дошкольного звена системы коррекционно-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья с целью охвата всех нуждающихся детей, обеспечение нормативно-методического сопровождения различных моделей образовательной интеграции, а также подготовка и повышение квалификации психолого-педагогических кадров для осуществления коррекционно-педагогической помощи детям с особыми образовательными потребностями в условиях интегрированного обучения.

Список литературы

1. Глазунова К. Е. Становление и развитие специальной (коррекционной) педагогической помощи детям с отклонениями в развитии в Амурской области. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2007. – 222 с.
2. Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы: материалы международной конференции (19–20 июня 2008 года). – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 215 с.
3. Инклюзивное образование в России. – М.: Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ), 2011. – 85 с.
4. Инклюзивное образование: проблемы, поиски, решения: сборник материалов / под общ. ред. Л. Е. Дмитриевой. – Благовещенск: ГОАУ СПО Амурский педагогический колледж, 2012. – 102 с.
5. Развитие вариативных форм дошкольного образования на основе компетентностного подхода (г. Благовещенск, 5 декабря 2012 г.) / под ред. А. В. Чернышёвой, Р. Р. Денисовой. – Благовещенск: Изд-во Амурского ИРО, 2012. – 141 с.

Л. И. Федорова

*(канд. психол. наук, Институт проблем инклюзивного образования
ГБОУ ВПО «Московский городской
психолого-педагогический университет»)*

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИИ

В статье рассмотрено создание условий для дошкольного образования особой категории детей – детей с тяжелыми нарушениями развития в детском саду при реализации инклюзии. Большое внимание в статье уделено особенностям таких детей, принципам, основным модулям, условиям реализации индивидуальной программы для ребенка с тяжелыми нарушениями развития и подходам к оценке ее эффективности.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с нарушениями развития, индивидуальная программа, специальные образовательные условия, принципы разработки программы, дошкольное образование, детский сад.

L. I. Fedorova

CREATING CONDITIONS FOR PRESCHOOL EDUCATION OF CHILDREN WITH SEVERE DEVELOPMENTAL DISABILITIES IN A NEW INCLUSIVE ENVIRONMENT

The article considers creation of conditions for special category of preschool children – children with severe developmental disabilities – when implementing inclusion. Much attention is paid to the characteristics of these children, principles, core modules, conditions for implementing an individual program for a child with severe developmental disabilities and approaches to evaluating its effectiveness.

Keywords: inclusive education, children with disabilities, individual program, special educational conditions, principles of program development, early childhood education, preschool.

Детские сады, реализующие инклюзивную практику, посещают очень разные дети. Особую категорию среди них составляют дети, которые не могут быть включены в имеющиеся образовательные программы вследствие тяжести и сложности нарушений развития или расстройств поведения, приводящих к социальной дезадаптации. Для включения таких детей в образовательный процесс недостаточно адаптировать программный материал, а необходимо разрабатывать индивидуальную программу, пошагово описывающую индивидуальные задачи, особенности, варианты социализации и обучения ребенка, необходимые для этого условия, а также оценку ее реализации [8; 9].

Особо следует остановиться на создании условий в дошкольном образовании для детей с тяжелыми/комплексными нарушениями развития. В зависимости от структуры, такие нарушения у детей обычно делят на три группы. К первой относятся дети с двумя выраженными психофизическими нарушениями, каждое из которых может вызвать отклонения в развитии. Это, например, слепоглухие дети, глухие дети с интеллектуальными нарушениями, слабослышащие с задержкой психического развития (первичной). Ко второй – дети, имеющие одно психофизическое нарушение (ведущее) и сопутствующее ему другое нарушение, выраженное в слабой степени, но заметно отягощающее ход развития (в таких случаях говорят об «осложненном» дефекте). Например, дети с интеллектуальными нарушениями с небольшим снижением слуха. В третью группу входят дети с так называемыми множественными нарушениями. К ним относят три или более нарушений (первичных), выраженных в разной степени и приводящих к значительным отклонениям в развитии ребенка. Например, слабовидящие глухие дети с интеллектуальными нарушениями. К множественным нарушениям часто относят и сочетание у одного ребенка целого ряда нарушений, вызванных глубоким поражением центральной нервной системы, затрагивающим сенсорную и двигательную сферы ребенка: выраженные нарушения зрения и детский церебральный паралич (ДЦП), глухота и ДЦП, слабовидение с глухотой и нарушениями движений и т. п.

В группе комплексных нарушений, как правило, преобладают врожденные формы патологии, имеющие в подавляющем большинстве случаев генетическое происхождение. Примером сложного дефекта хромосомного происхождения является синдром Дауна. Почти треть детей с синдромом Дауна имеют и нарушения слуха, и нарушения зрения (двойной сенсорный дефект) в сочетании с нарушениями интеллектуального развития.

Для таких детей в детском саду разрабатывается индивидуальная программа. **Индивидуальная программа** – это активно работающий документ, в составлении и корректировке которого принимают участие все педагоги, взаимодействующие с ребенком в детском саду, и его родители. При отсутствии в детском саду учителей-дефектологов, учителей-логопедов и педагогов-психологов к ее разработке привлекают специалистов центров психолого-педагогического и медико-социального сопровождения. При этом важным будет умение специалистов коллегиально определить первостепенные задачи программы и четко разделить функции каждого из них в работе с ребенком. Так же как и образовательная программа детского сада, индивидуальная программа направлена на развитие ребенка и разрабатывается с учетом его возрастных и личных особенностей. Основные направления программы – это физическое, социально-коммуникативное, познавательное-речевое и художественно-эстетическое развитие [3]. При этом объем и стратегии помощи ребенку определяются в индивидуальном порядке и основываются **на сильных сторонах и навыках ребенка**, которые он демонстрирует в разных областях своего развития. Основой для разработки индивидуальной программы являются рекомендации психолого-медико-педагогического консилиума¹ (ПМПк) детского сада. Содержание программы планируется на фиксированный срок, согласовывается с родителями ребенка и реализуется при взаимодействии с ними.

Основными в разработке программы являются следующие принципы.

– **Принцип учета возрастно-психологических и индивидуальных особенностей и личных интересов ребенка**, который

¹ Подробнее о работе ПМПк см. «О психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПк) образовательного учреждения» (письмо Министерства образования Российской Федерации от 27.03.2000 № 27/901-6).

обеспечивает условия для максимального развития ребенка и предоставление ему возможностей для социализации и адаптации в обществе. Понимание заинтересованности ребенка в каком-нибудь объекте окружающей среды (определенная книга, кусок ткани, фигурки животных, пуговицы, игры с водой, песком и т. д.) дает возможность педагогу установить через эти предметы контакт с ребенком, развить интересующую ребенка тему, включить его в элементарную деятельность. В дальнейшем это поможет ему взаимодействовать с другими детьми.

– **Принцип системности коррекционных, воспитательных и развивающих задач.** Коррекция отклонений, нарушений и трудностей развития должна быть «привязана» к ежедневной деятельности ребенка. Общеизвестно, что формально сформированные навыки крайне длительно и сложно вводятся в самостоятельную деятельность детей. Поэтому стимулирование и обогащение содержания развития проводится на моделировании реальных ситуаций, которые возникают в жизни ребенка: мытье рук, накрывание на стол перед едой, подготовка ко сну, прогулка, рисование и т. д.

– **Принцип сочетания различных видов обучения: объяснительно-иллюстративного, программированного и проблемного обучения.** Наиболее широко используемым в детских садах и школах до сих пор остается традиционное (объяснительно-иллюстративное) обучение, в котором ведущая роль носителя знаний остается у воспитателя/учителя. Однако данный тип обучения зачастую недоступен для «особого» ребенка, что значительно затрудняет его участие в групповых занятиях, а в дальнейшем и в школьных уроках. Поэтому в инклюзивном образовании на начальных этапах реализации индивидуальной программы часто используется программированное обучение, постепенно включаются элементы традиционного (объяснительно-иллюстративного) и проблемного обучения, в котором создаются условия для саморазвития ребенка.

– **Принцип опоры на разные уровни организации психических процессов.** При составлении индивидуальной программы необходимо опираться на более развитые/сохранные психические процессы и использовать методы, их активизирующие. Развитие ребенка протекает гетерохронно. Например, при отставании развития

произвольных процессов опираются на произвольные процессы, которые могут стать основой для формирования произвольности в ее различных формах. А знание того, что речь тесно связана с такими психическими процессами, как восприятие и представление, мышление и воображение дает возможность ее развития, опираясь на эти сохранные психические процессы.

– **Принцип интеграции образовательных областей.** Каждая из образовательных областей, выделенных в образовательной программе детского сада («Физическое развитие», «Познание» и др.), осваивается при интеграции с другими областями. Так же и в жизни – ребенок легче учится ходить тогда, когда у него есть цель – улыбающейся и протягивающий к нему руки взрослый или очень сильно интересующий его предмет, например яркая музыкальная игрушка. При этом ходьба является не только навыком в его физическом развитии, но и возможностью для дальнейшего включения ребенка в разные виды целенаправленной активности. В перспективе это будет взаимодействие с детьми на детской площадке и в песочнице, игра с мячом и др.

– **Принцип активного привлечения ближайшего социального окружения ребенка к участию в реализации индивидуальной программы.** Приступая к разработке индивидуальной программы, следует учитывать, что ее реализация будет значительно эффективней при участии ближайшего социального окружения ребенка: родителей, бабушек, дедушек, тетей, дядей и других близких. С их помощью педагоги могут выявить сильные стороны ребенка, а также именно ближайшему окружению важно продемонстрировать все, даже незначительные достижения ребенка. Понимая реальный запрос родителей к детскому саду, будь то обучение грамоте или навыку самостоятельного приема пищи, педагогам будет проще включить их в развивающее взаимодействие с ребенком, подробно и конкретно объясняя суть каждого совместного задания. Именно в совместной деятельности с близким взрослым у ребенка формируются и закрепляются образцы поведения и осознается смысл выполняемых действий. Система отношений ребенка с близкими взрослыми, особенности их межличностных отношений и общения, формы совместной деятельности, способы ее осуществления могут стать важной составляющей в ситуации развития ребенка.

– **Принцип междисциплинарного взаимодействия специалистов** обеспечивает широкое видение проблем ребенка при высокой профессиональной квалификации разных специалистов (воспитателей, музыкальных руководителей, воспитателей по физической культуре, педагогов дополнительного образования, педагогов-психологов, учителей-логопедов, учителей-дефектологов), их открытость к опыту других педагогов и медиков, способность обсуждать проблемы доступным для других специалистов языком, профессиональная этика. При этом создается профессиональная общность, основой которой является единство профессиональных ценностей и целей.

При составлении программы учитывается подходящий для ребенка **режим посещения детского сада**, определяется количество занятий со специалистами, количество и направления занятий в группе детей, участие ребенка в режимных моментах (например, в прогулке). Включение ребенка в детский сад должно иметь гибкий и постепенный характер, что важно объяснить родителям уже при первой встрече с ними. Как правило, грамотно организованное включение ребенка состоит из следующих этапов: подготовительный, частичное включение, полное включение [6]. На *подготовительном этапе* педагоги проводят психолого-педагогическую диагностику, устанавливают эмоциональный контакт с ребенком, вместе с родителями формируют у него элементарные коммуникативные навыки. При наличии в детском саду структурных подразделений, таких как Лекотека, Центр игровой поддержки ребенка или групп кратковременного пребывания начинать включение ребенка желательно именно с них. Ребенок приходит в группу вместе со взрослым (педагогом или с одним из родителей) на небольшой промежуток времени. *Частичное включение* характеризуется систематическим посещением ребенком группы по индивидуальному графику. Постепенно время пребывания ребенка в группе увеличивается, он активнее участвует в режимных моментах, взаимодействует со взрослыми и детьми. Сопровождающий взрослый постепенно «уходит на задний план» и ребенок все больше внимания обращает на воспитателя группы. На этом этапе не только включаемый ребенок адаптируется к группе, но и группа адаптируется к «особому» ребенку: дети узнают его интересы, желания, привычки, особенности, а педагоги специально

занимаются формированием позитивных взаимоотношений между детьми, создают условия для интересных совместных дел. *Полное включение* наступает, когда ребенок может посещать группу наравне со своими сверстниками, соблюдать режим дня, общаться с детьми, участвовать в различных видах детской деятельности. Ему уже не требуется столько внимания взрослого, как при частичном включении. Во многих режимных моментах он начинает ориентироваться на действия других детей и активно им подражать.

Приведем пример из практики. В группу ходят две четырехлетние девочки – Соня и Алина. Соня с ужасом в глазах хватается за маму за руку, прячется за нее, еле сдерживает рыдания. Мама рассказывает, что Соня плачет уже с утра, но, почти плача сама, «отрывает» Соню от себя и «отдает» воспитателю. Особенностью Сони является то, что она только начинает говорить лепетные слова, очень плохо понимает обращенную речь, практически ничего не может делать самостоятельно. Однако родители Сони решили, что именно сейчас ей необходимо ходить в детский сад, оставаться там целый день для того, чтобы общаться с детьми. Алина же смело заходит в группу, садится на любимую лошадку. Алина практически не взаимодействует, не разговаривает с детьми, а со взрослыми общается только повтором их фраз (эхолалия). Однако девочка быстро адаптировалась в помещении группы. Мама Алины рассчитывала, что дочка сможет ходить только на 1–2 часа, а ей уже со второй недели посещения предложили оставлять Алину в группе весь день. Для полноценного включения в образовательный процесс для Алины и для Сони недостаточно адаптировать программный материал. Девочкам требуются специальные коррекционно-развивающие занятия со специалистами и помощь психолога для выстраивания отношений в детском коллективе.

Содержание индивидуальной программы включает три больших модуля. Все эти модули не являются изолированными друг от друга частями, а реализуются в пересечении друг с другом.

– **Первый модуль** направлен на освоение ребенком образовательных областей, включенных в структуру основной общеобразовательной программы дошкольного образования.

– **Второй модуль** содержит коррекционно-развивающую работу.

– **Третий модуль** охватывает деятельность по формированию отношений между детьми – включению ребенка с особыми потребностями в детское сообщество.

В разработке содержания модулей учитываются: сильные стороны ребенка; вопросы, вызывающие озабоченность родителей; последние результаты диагностики; потребности ребенка в обучении, развитии и физическом совершенствовании; потребность в общении, а также результаты пересмотра программы в случае отсутствия позитивных результатов. Остановимся подробнее на каждом из модулей индивидуальной программы.

Первый модуль. Деятельность по освоению ребенком образовательных областей планируется и реализуется воспитателем группы, воспитателем по физической культуре, музыкальным работником, социальным педагогом на основе рекомендаций Психолого-медико-педагогического консилиума учреждения. Для того чтобы спланировать эту деятельность, педагогам необходимо знать и учитывать специфику обучения и воспитания детей с различными отклонениями в развитии: нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, интеллектуальными нарушениями, эмоционально-волевыми нарушениями [1; 4; 5]:

– для детей с интеллектуальными нарушениями (авторы – Л. Б. Баряева, О. П. Гаврилушкина, Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева, С. Г. Шевченко и др.);

– для детей с сенсорными нарушениями (авторы – Л. П. Носкова, Л. А. Головчиц, Н. Д. Шматко, Л. И. Плаксина и др.);

– для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (авторы – И. Ю. Левченко, О. В. Приходько и др.);

– для детей с речевыми нарушениями (авторы – Т. В. Филичева, Г. В. Чиркина и др.).

Существенную помощь при отборе содержания оказывают учитель-логопед, учитель-дефектолог и педагог-психолог. В программе *очень конкретно, понятными и для воспитателей, и для родителей словами* прописываются формируемые у ребенка навыки.

Учитывая материал, который осваивается ребенком с особыми потребностями в настоящее время, педагог имеет возможность включить его в групповую деятельность. При этом подбирают мето-

ды и приемы, которые позволят выстраивать взаимодействие между детьми.

Приведем пример из практики. Миша (6 лет) очень интересовался, чем заняты дети, подходил к ним, брал игрушки, но не мог усидеть на одном месте, вскакивал, бросал их, что-то выкрикивал, пробегал по помещению. Заметив, что Миша чуть больше задерживается, видя, как рисуют красками, воспитатель привлекла еще несколько детей и включила их в совместную аппликацию. Миша рисовал поляну на большом листе ватмана. Он опускал кисть в краску, проводил несколько линий, отбегал, подбегал обратно и продолжал увлеченно закрашивать лист зеленой краской.

Для активного участия родителей в реализации индивидуальной программы важно формировать у них понимание того, что актуально для ребенка на сегодняшний день. Например, если педагоги рекомендуют включить в программу развитие сомато-сенсорного гнозиса в играх на локализацию прикосновения, то эту рекомендацию для родителей лучше сформулировать следующим образом: «Игра “Киска” – это подготовка ребенка к действиям с предметами. Ребенок закрывает глаза, а взрослый касается игрушкой кисти, колени, головки ребенка. Ребенок должен поймать киску».

Второй модуль. Коррекционно-развивающая работа.

Данный модуль программы реализуется учителем-логопедом, учителем-дефектологом и педагогом-психологом на основании углубленной диагностики особенностей развития ребенка. В зависимости от объема и направлений психолого-педагогической помощи, необходимой ребенку, коррекционно-развивающая работа планируется в рамках следующих блоков:

- развитие познавательной деятельности;
- развитие эмоционально-волевой сферы;
- развитие мелкой и общей моторики;
- развитие сенсорного восприятия;
- развитие коммуникации и речи ребенка.

Цели и задачи коррекционно-развивающей программы должны быть представлены в виде системы, состоящей из трех уровней: коррекционного – исправление отклонений развития; развивающего – оптимизация, стимулирование, обогащение содержания развития

ребенка; профилактического – предупреждение отклонений и трудностей в развитии.

Эффективность коррекции повышается, если при составлении программ опираются на более развитые у ребенка психические процессы и используют методы, их активизирующие. Общеизвестно, что развитие человека не является единым процессом, оно гетерохронно. Поэтому зачастую в детском возрасте отстает развитие произвольных процессов, в то же время произвольные процессы могут стать основой для формирования произвольности в ее различных формах. Проводимые с ребенком игры, занятия, упражнения, предъявляемый материал должны создавать благоприятный эмоциональный фон, стимулировать положительные эмоции. Любое занятие обязательно должно завершаться на позитивной ноте [2].

При разработке коррекционно-развивающих программ большое внимание уделяется среде, которая окружает ребенка. В своих работах Л. С. Выготский придавал большое значение организации той социокультурной среды, в которой развивается ребенок с проблемами в развитии. Он неоднократно указывал, что развитие высших психических функций ребенка с отклонениями в развитии проходит длительный путь и преимущественно зависит от условий окружающей социальной среды. При этом среда выступает не только как условие, но и как источник развития ребенка.

Третий модуль индивидуальной программы охватывает деятельность по формированию отношений между детьми – включению ребенка с особыми потребностями в детское сообщество. Специалистами и родителями индивидуализация часто понимается как выведение ребенка на индивидуальные формы работы. Однако только в группе детей у ребенка появляется потребность в поступках, которые становятся откликом на действия другого человека, и появляется понятная для ребенка необходимость в коррекции собственного поведения. Поэтому в рамках индивидуальной программы планируется специально организованная деятельность педагогов и родителей по формированию отношений между детьми – включению ребенка с особыми потребностями в детскую общность, максимальное расширение его социальных контактов.

Для того чтобы дети начали общаться друг с другом, они должны быть включены в интересующую их деятельность. Воспитатель,

зная интересы детей и понимая особенности каждого из них, организует такую деятельность, в процессе которой ребенок способен самостоятельно выполнить необходимые действия, или же – способен научиться выполнять их. Согласно теории деятельностного опосредствования межличностных отношений (А. В. Петровский), в группах, осуществляющих совместную деятельность, отношения между индивидами опосредствуются содержанием, ценностями и целями совместной деятельности. При этом важно, чтобы предмет такой деятельности обладал личностным смыслом для каждого участника. Определить интересы и смыслы детской деятельности воспитателю помогает вдумчивое наблюдение за детьми, обсуждение их желаний и интересов, ожиданий и идей. Это дает возможность взрослому менять жизнь группы детей, удовлетворять их желания, учить их чутко относиться к желаниям других, слушать друг друга, чувствовать других детей.

Условия реализации индивидуальной программы. Индивидуальный подход в реализации образовательной программы для ребенка с комплексными нарушениями требует создания в детском саду специальных условий. Эти условия определяются психолого-медико-педагогической комиссией в соответствии с особенностями и потребностями конкретного ребенка. Такими специальными условиями могут быть: предоставление услуг ассистента (помощника воспитателя), оказывающего ребенку необходимую помощь при включении в групповую деятельность и в режимные моменты; использование адаптированных образовательных программ, специальных методов обучения и воспитания, методических пособий, дидактических материалов, технических средств обучения; необходимое изменение и приспособление помещения и территории детского сада для полноценной жизнедеятельности ребенка. К специальным условиям относится и определение возрастной группы для включения ребенка, которое также осуществляется в зависимости от психофизиологических особенностей развития ребенка.

Таким образом, при оформлении и реализации индивидуальной программы рекомендуется придерживаться следующей структуры.

1. Модуль «Освоение образовательных областей». Реализуют: воспитатель, музыкальный руководитель, воспитатель по физкультуре, педагоги дополнительного образования.

2. Модуль «Коррекционно-развивающая работа». Реализуют: учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог.

3. Модуль «Включение ребенка в детскую общность». Реализуют: воспитатель, педагог-психолог, социальный педагог.

Промежуточные результаты освоения ребенком индивидуальной программы оцениваются ПМПк учреждения на основе психолого-педагогической диагностики. При необходимости вносятся корректировки в цели и задачи программы на следующий период обучения ребенка, определяется необходимость и объем коррекционно-развивающих занятий, формы и методы обучения.

Поскольку ребенок развивается под влиянием непосредственного социального окружения, особое внимание уделяется взаимодействию с родителями воспитанников. Многие родители детей с ОВЗ не осознают реальных возможностей своего ребенка. Именно поэтому специально планируется работа по повышению родительской компетентности посредством создания условий позитивного взаимодействия родителей с их детьми в игре, общении, продуктивной деятельности. В дальнейшем эти навыки будут перенесены родителями и детьми в домашние условия, в ежедневную жизнь ребенка.

Итак, реализация образовательной программы для ребенка с тяжелыми нарушениями в детском саду требует индивидуального подхода к определению специальных образовательных условий и тесного взаимодействия педагогов и родителей для создания этих условий полноценного включения ребенка в детскую общность.

Список литературы

1. Баряева Л. Б., Гаврилушкина О. П., Зарин А. Н., Соколова Н. Д. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. – СПб.: КАРО, 2009.

2. Бондарь Т. А., Захарова И. Ю. и др. Подготовка к школе детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы: от индивидуальных занятий к обучению в классе. – М.: Теревинф, 2011.

3. Виноградова В. А., Микляева Н. В., Микляева Ю. В. Дошкольная педагогика. – М.: Юрайт, 2012.

4. Головчиц Л. А. Программа «Воспитание и обучение слабослышащих дошкольников со сложными (комплексными) нарушениями развития». – М.: Гном и Д, 2006.

5. Екжанова Е. А., Стребелева Е. А. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. – М.: Просвещение, 2010.

6. Инклюзивная практика в дошкольном образовании: пособие для педагогов дошкольных учреждений / под ред. Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова. – М.: Мозаика – синтез, 2011.

7. Инклюзивное образование: Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: методическое пособие. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2011.

8. Организация инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие / отв. ред. С. В. Алехина, Е. Н. Кутепова. – М.: МГППУ, 2013.

9. Психолого-педагогические основы инклюзивного образования / отв. ред. С. В. Алехина. – М.: МГППУ: Буки Веди, 2013.

Н. И. Буковцова

(канд. пед. наук, доц. ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная социально-гуманитарная академия», г. Самара)

Л. А. Ремезова

(канд. пед. наук, доц. ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная социально-гуманитарная академия», г. Самара)

ТЕХНОЛОГИЯ КОНСТРУИРОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ

В статье представлен системный подход к решению проблемы удовлетворения особых образовательных потребностей учащихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы путем создания и реализации индивидуальной образовательной программы.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, особые образовательные потребности, индивидуальная образовательная программа.

N. I. Bukovtsova, L. A. Remezova

TECHNOLOGY OF DEVELOPING AND IMPLEMENTING AN INDIVIDUAL EDUCATIONAL PROGRAMME FOR HANDICAPPED CHILDREN IN INCLUSIVE SETTINGS

The article presents a systematic approach to the problem of meeting special needs of handicapped schoolchildren by means of developing and implementing an individual educational programme.

Keywords: inclusive education, handicapped children, special educational needs, individual educational programme.

Одним из решающих условий успешного инклюзивного образования школьников с ограниченными возможностями здоровья является конструирование и реализация индивидуальной образовательной программы.

Разработка и внедрение индивидуальной образовательной программы является сложным и многоплановым процессом, требующим существенных изменений в образовательной деятельности педагогов. В настоящее время в научно-методической и практикоориентированной литературе описаны различные варианты составления индивидуальных программ обучения [1], индивидуальных учебных планов, индивидуальных комплексных коррекционно-образовательных программ [2], индивидуальных программ развития и т. д. Однако единого документа, включающего в себя все аспекты психолого-педагогического сопровождения индивидуального образовательного маршрута ребенка с ОВЗ, не существует [3]. Отсутствие конкретизации и четких методических руководств, отсутствие для каждого специалиста алгоритмических предписаний относительно выделенных аспектов определяет зачастую спонтанный, формальный подход к решению этой весьма непростой задачи. Такая ситуация ставит под угрозу реализацию права детей с ОВЗ на получение адекватного их возможностям и потребностям образования [5].

Конструирование и реализация индивидуальной образовательной программы осуществляется с учетом:

- первичного дефекта, его структуры, степени выраженности, времени возникновения и возможности коррекции и компенсации;
- закономерностей и особенностей психофизического развития детей с проблемами в развитии;
- содержания, методов и средств коррекционной работы, которые должны обеспечить эффективность в достижении позитивных результатов в коррекции и компенсации первичного дефекта и вторичных отклонений в развитии детей с особыми образовательными потребностями;
- открытости коррекционной работы для связи с общими задачами воспитания и обучения детей и соответствия этим требованиям;
- включения в процесс разработки содержания ИОП участников образовательного процесса разных профилей (педагога-психолога, учителя-дефектолога, учителя-логопеда, учителей предметников).

На начальном этапе решения этой задачи можно выделить тесно связанные между собой виды деятельности психолога и учителей, которые относительно независимо направлены на конструирование содержания, средств и программ действий своих и учащихся. Технология конструирования ИОП не может быть сведена к планированию действий только психолога и педагогов, содержания и возможностей использования психолого-педагогических средств. Она должна осуществляться с ориентацией на каждого в отдельности учащегося с предположительным конструированием действий учащихся.

Индивидуальные программы коррекционно-развивающей работы могут быть эффективными в тех случаях, когда в ходе их разработки:

- обеспечивается совпадение «шагов» в развитии ребенка с «шагами» в методике обучения;

- предусматриваются множественные, систематические, длительные наблюдения за внедрением программы с целью максимального эффективного решения проблем обучения;

- предполагается сравнительное изучение тех или иных фактов, оказывающих влияние на успешность усвоения программного материала, для выявления определенной тенденции или принятия решения, разработки предложений и пр.;

- предусматривается сравнительное изучение эффективности использования одного и того же или разных (альтернативных) способов решения одной проблемы, одной задачи для выявления наиболее оптимального, приемлемого для любых ситуаций решения, т. е. для получения данных об объективной результативности предлагаемого способа решения проблемы;

- осуществляется совместная творческая разработка индивидуальной программы развития ребенка со стороны всех специалистов, участвующих в образовательном процессе с привлечением к этому процессу родителей.

В литературе представлены различные подходы к структуре индивидуальной программы для детей с психофизическими нарушениями, которые могут служить ориентиром при их проектировании (И. М. Бгажнокова, А. Д. Вильшанская, М. В. Жигорева, А. В. Закрепина, В. В. Коркунов, И. С. Макарьев, Е. А. Стребелева,

Е. А. Ямбург и др.). Практика работы показывает, что приоритет отдается комплексным индивидуальным образовательным программам. Их содержание может отражать и отдельные разделы программы (учебного курса, дисциплины), однако это встречается достаточно редко, поскольку учащиеся с ограниченными возможностями здоровья, как правило, нуждаются в комплексной коррекционной помощи.

Очевидным является то, что содержание индивидуальной образовательной программы будет меняться в зависимости от возраста учащегося, для которого она разрабатывается, а также от поставленных целей и решаемых задач.

Компонентный состав структуры индивидуальной образовательной программы для обучающегося с ограниченными возможностями здоровья, который апробирован нами, включает следующие составляющие: титульный лист, пояснительную записку, индивидуальный учебный план, содержание ИОП, требования к результатам освоения ИОП, заключение и рекомендации. Согласно структуре индивидуальной образовательной программы разрабатывается и оформляется содержание каждого ее структурного компонента. Решение этого вопроса связано с серьезными трудностями со стороны учителей общеобразовательной школы, обеспечивающих сопровождение учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

Остановимся на характеристиках каждого структурного компонента ИОП.

Титульный лист включает в себя наименование учреждения, назначение программы, срок реализации, адресность программы (фамилия, имя обучающегося, год обучения), гриф утверждения руководителем, согласование с психолого-медико-педагогической комиссией, поскольку образовательный процесс осуществляется в строгом соответствии с рекомендациями ПМПК, согласование с родителями.

При необходимости программа может быть согласована с председателем психолого-медико-педагогического консилиума. На титульном листе можно указать специалиста, который является ответственным за реализацию индивидуальной образовательной программы.

В пояснительной записке дается краткая психолого-педагогическая характеристика учащегося, обязательно указываются при-

мерные программы, на основе которых подготовлена ИОП, а также обосновывается перераспределение количества часов, отводимых на изучение определенных разделов и тем, изменение последовательности изучения тем и др., если это предусматривается программой. Это начальный этап развертывания технологической цепочки разработки ИОП.

Характеристика должна отражать информацию о различных сторонах поведения, физическом и умственном развитии, личностных чертах, важные сведения об особенностях взаимодействия ребенка с окружающими; индивидуальные особенности усвоения детьми программного материала; трудности, характерные для ребенка при обучении и развитии; его интересы и склонности к отдельным видам занятий.

Необходимо подчеркнуть, что в психолого-педагогической характеристике учащегося с ограниченными возможностями здоровья должны отражаться не только имеющиеся проблемы в психофизическом развитии школьника, но и положительные стороны его личности, а также его потенциальные возможности.

Данные психолого-педагогической характеристики определяют цель и задачи сопровождения ребенка на определенный временной промежуток.

Опыт работы практических учреждений позволяет сделать вывод о том, что далеко не всегда психолого-педагогическая характеристика составляется грамотно, кратко и в то же время полно. К основным недостаткам составления психолого-педагогической характеристики можно отнести следующие: поверхностное, схематическое содержание характеристики, не позволяющее уточнить результаты обследования учащегося; подмена психолого-педагогических характеристик представлением педагога-психолога; отражение в характеристике сведений либо об отдельных особенностях психики и поведения учащегося, либо об уровне общего развития, об особенностях усвоения программы, что позволяет судить о ее односторонности; указание на неуспеваемость по разным направлениям программного материала без должного ее анализа; отсутствие указаний на возможные причины трудностей усвоения программного материала ребенком, трудностей в поведении; отсутствие указаний на положитель-

ные возможности ребенка, на которые следует опираться в педагогической работе; излишне подробные характеристики, содержащие большое количество ненужных деталей, лишней информации; отсутствие в психолого-педагогических характеристиках обобщенных и обоснованных выводов педагога, важных для достижения успеха в реализации ИОП.

Следует также отметить, что в характеристиках не всегда отмечается отношение самого ребенка и его семьи к имеющимся проблемам и трудностям (признание своих неудач, отставания либо равнодушное отношение, либо неадекватное и т. д.).

На следующем этапе развертывания технологической цепочки разработки ИОП на основе психолого-педагогической характеристики, учебного плана разрабатывается ее содержание по каждому учебному предмету. Сначала определяются цели коррекционно-педагогической работы с учащимся с ОВЗ.

Цель коррекционного воздействия должна быть прочно увязана с содержанием учебного материала и, в конечном итоге, должна предусматривать определенный компенсаторный эффект. Учителю необходимо стремиться сформировать у учащихся основные предметные представления и понятия, адекватные существующим предметам и процессам.

Для достижения цели планируются задачи. В целевых установках образование школьников выступает триедино: обучение, воспитание, развитие. Часто рекомендуют отдельно выделять коррекционные цели и задачи. На наш взгляд, этого делать не следует. Выделяя отдельно коррекцию, мы как бы искусственно вычленим ее из общеобразовательного процесса, вернее, из его составляющих. Коррекционно-педагогическая работа должна пронизывать весь образовательный процесс, органично увязывать все его составные части. Более того, коррекция также должна выступать триедино: коррекционное обучение, коррекционное воспитание и коррекционное развитие. Исходя из этого, коррекцию не следует обособливать, а наоборот, необходимо тесно соединить как с содержанием образования по предмету, так и с целевыми установками на урок [6].

Выполнение специальных (коррекционных) задач образования учащихся с ОВЗ предусматривает подчинение методов обучения

целевым установкам, органичному их увязыванию с общими и специальными средствами обучения. Коррекционную направленность приобретают словесные, практические и наглядные методы обучения, если в их арсенал включены специальные приемы и способы коррекции.

Рассмотрим, какие требования должен учитывать педагог, планируя содержание коррекционно-развивающей работы в аспекте реализации коррекционной направленности методов обучения. При реализации наглядных методов обучения учитываются следующие факторы: первичный дефект и вторичные отклонения в психофизическом развитии детей; готовность к восприятию нужного материала; точность и полнота первоначально сформированных образов; характерные признаки объектов, доступные для восприятия с помощью сохранной сенсорной системы; приемы привлечения внимания к объектам восприятия; фон восприятия при изложении материала; прошлый опыт детей при организации их восприятия; совместная деятельность детей при решении перцептивных задач; организация обучения перцептивным действиям; индивидуальные различия в составе и степени сформированности перцептивных действий; индивидуальные различия в характере восприятия; включение формируемых представлений в систему уже имеющихся представлений и понятий у детей с ОВЗ.

Для правильного использования практических методов обучения, как на сенсомоторном, так и на умственном уровне необходимо соблюдать следующие требования: выделение специального пропедевтического периода (фактически каждый этап практической деятельности ребенка при выполнении задания нуждается в коррекционной направленности); выделение признаков и свойств предметов, их структурирование, формирование представлений о соподчиненности признаков, что позволяет обеспечить обобщенное, конкретизированное представление; формирование обобщенных образов, установление иерархии между существенными и несущественными, второстепенными признаками конкретных предметов; формирование дифференцированных движений рук и пальцев; обучение обследовательским движениям, разным способам действий; выработка кинестезических механизмов, контролирующих

точность движений; подключение зрения, слуха, осязания, обоняния к выполнению действий, к констатации и определению изучаемых объектов и процессов; тренировка мнемических способностей, позволяющих удерживать в памяти воспринимаемые образы предметного мира; выделение определенных этапов действий, в ходе которых используется тот или иной прием коррекции; формирование умения четко организовать свою деятельность, подчинять свою деятельность заранее созданному плану.

Известно, что для многих детей с ограниченными возможностями здоровья характерно нарушение речи, дети не всегда адекватно воспринимают речь педагога, у них имеются трудности вербального общения. Вследствие этого на начальных этапах обучения детей ведущими должны быть наглядные и практические, а не словесные методы. Однако все приемы, способы и методы обучения сопровождаются словом, которое содействует развитию детей и играет важную роль в любом методическом арсенале, при любых сочетаниях и подборе приемов и способов обучения. С помощью речи мы можем воздействовать на чувственное и логическое познание, осуществлять их коррекцию, исправлять недостатки, связанные с неполным или ошибочным восприятием. В связи с этим, практика использования словесных методов в работе с детьми с ОВЗ и особыми образовательными потребностями требует особого внимания и пояснения.

Для решения задач, обеспечивающих слияние чувственной информации с ее словесной интерпретацией, необходимо формирование у детей правильной предметной соотнесенности речи; усвоение детьми пространственных предлогов и наречий; овладение обобщающими словами; формирование всех видов словесной регуляции (от речи после выполнения каких-либо действий до предваряющих выполнение планирующих высказываний). Для правильного использования словесных методов обучения необходимо определить условия и возможности, которые позволят оптимально применить все сохранные функции анализаторов, поднять эффективность коррекционной работы. С этой целью необходимо учитывать предварительные представления детей об изучаемых объектах и явлениях. Ошибочность, неточность, недостаточная их обобщенность будут затруднять усвоение новой информации. Педагог, владея данной

информацией, сможет внести необходимые коррективы: обеспечить доступное, точное изложение информации с опорой на наглядность, завершающееся вопросно-ответной беседой с подведением детей к адекватным обобщениям и выводам; включить в словесное изложение материала практические приемы и способы работы, упражнения по различению и узнаванию объектов, по воспроизведению их по памяти.

Итак, определяя цель и выстраивая порядок применения методов, продумывая их выбор и коррекционную направленность, каждый педагог учитывает многие факторы и условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, определяет содержание коррекционной работы, условия их познавательной деятельности и т. д.

Следующим этапом технологической цепочки является реализация индивидуальной образовательной программы и анализ результатов ее освоения, который осуществляется на основе сравнения первичных данных с последующими. Учитываются образовательные результаты, полученные в разных формах мониторинга (динамическое наблюдение, диагностические данные, выводы и т. д.). Анализ строится с учетом данных, получаемых всеми участниками образовательного процесса, реализующими задачи коррекционной работы.

В разделе «Освоение индивидуальной образовательной программы» необходимо соотнести цель и задачи индивидуальной программы с ее планируемыми результатами, а также конкретно сформулировать результаты реализации программы на уровне динамики показателей развития обучающегося и сформированности ключевых компетенций. Эти требования являются основой для осуществления промежуточной и итоговой оценки результативности индивидуальной программы.

Технология, в которой цель (конечная и промежуточная) определена очень точно (диагностично), позволяет разработать объективные методы контроля ее достижения. Требования к результатам реализации программы можно не выделять в особый раздел, а проецировать их параллельно с описанием содержания программы.

Описание ожидаемых результатов освоения ИОП должно предусматривать их целостную характеристику, отражающую взаимодействие компонентов образования: что ребенок должен знать

и уметь на данной ступени освоения ИОП; что из полученных знаний и умений он может и должен применять на практике; насколько активно, адекватно и самостоятельно он их применяет.

Для анализа образовательных результатов учащихся с ОВЗ вводятся подробные шкалы оценок, необходимые для выявления даже минимальных шагов в развитии активности и продвижении ребенка в освоении индивидуальной образовательной программы, оценки собственно коррекционного эффекта обучения и обеспечения возможности гибкой индивидуальной корректировки плана дальнейшего формирования академических знаний, умений и навыков в конкретной области образования.

Согласно проекту специального федерального государственного образовательного стандарта [4] требования к результатам обучающихся с ОВЗ группируются в соответствии с ФГОС начального общего образования (предметные, метапредметные, личностные), но обязательно дополняются группой специальных требований к развитию жизненной компетенции ребенка с ОВЗ, получающего образование в среде нормально развивающихся сверстников.

В разделе ИОП «Заключение и рекомендации» формулируется обоснование внесения корректив по результатам промежуточной диагностики и заключение о реализации индивидуальной образовательной программы в целом при обсуждении данного вопроса в рамках итогового психолого-медико-педагогического консилиума в конце учебного года. Рекомендации формулируются с целью обеспечения преемственности в процессе индивидуального сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья специалистами на следующем этапе его обучения.

Таким образом, процесс разработки индивидуальной образовательной программы – это процесс сотрудничества ученика, родителей и педагогов ради определения целей обучения, подходящих для конкретного ученика, и путей их достижения. Для учащихся с ограниченными возможностями здоровья необходимо, чтобы этот процесс начинался сразу при его поступлении в школу.

Следует подчеркнуть, что овладение педагогами технологией разработки и реализации индивидуальной образовательной программы для учащихся с ограниченными возможностями здоровья

позволяет свести к минимуму ситуации, когда педагог поставлен перед выбором и вынужден переходить к педагогическим экспромтам в поиске приемлемого варианта психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ.

Список литературы

1. *Борисова Н. В., Прушинский С. А.* Инклюзивное образование: право, принципы, практика. – М.; Владимир: Транзит-ИКС, 2009. – 128 с.
2. *Екжанова Е. А., Резникова Е. В.* Основы интегрированного обучения. – М.: Дрофа, 2008. – 288 с.
3. Инклюзивное образование. Выпуск 3. Организация деятельности координатора по инклюзии в образовательном учреждении. – М.: Центр: Школьная книга, 2010. – 80 с.
4. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья: проект специального федерального государственного образовательного стандарта // Вестник образования. Техническое приложение. – М.: Просвещение. – № 4. – 2010. – 80 с.
5. *Ремезова Л. А., Буковцова Н. И., Елизарова Н. В.* Составление индивидуальной образовательной программы для детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, обучающихся в общеобразовательной школе: учебно-методическое пособие. – Самара: ПГСГА, 2012. – 132 с.
6. *Тупоногов Б. К.* Основы коррекционной педагогики: учеб. пособие. – М.: Город Детства, 2008. – 224 с.

ВЕСТНИК ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ

Научно-практический журнал

Редактор – *О. А. Разумова*
Компьютерная верстка – *И. С. Заковряшина*

Подписано в печать 30.12.2013 г. Формат бумаги 60x84/16.
Печать RISO. Уч.-изд. л. 5,0. Усл. печ. л. 6,0. Тираж 300 экз.
Заказ № 167.

ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный
педагогический университет»
630126, г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28
Отпечатано: ФГБОУ ВПО «НГПУ»