

Проектирование пространственно-предметной среды: 18 шагов

**Методические рекомендации для
коррекционных и общеобразовательных
школ**



Аннотация	3
Пояснительная записка	4
Обоснование актуальности разработки данных методических рекомендаций	4
Значимость предлагаемой работы с точки зрения реализации соответствующей федеральной или региональной программы	4
Краткое описание ожидаемого результата от использования данных методических рекомендаций	6
Обоснование особенностей и новизны предлагаемой работы в сравнении с другими подобными разработками, существующими в данной образовательной области	6
Алгоритм работы при проектировании пространственно-предметной среды образовательного учреждения для начального обучения групп воспитанников и учащихся гетерогенного состава	7
1. Формирование инклюзивной культуры школьного коллектива	7
2. Содержательный уровень педагогического проектирования	9
3. Определение команды специалистов-единомышленников	10
4. Работа команды специалистов с родителями	10
5. Работа с образовательными программами	11
6. Адаптация программ дополнительного образования	11
7. Определение кадровой готовности	12
8. Анализ готовности образовательной среды	13
9. Анализ готовности к применению ассистивных средств	14
10. Анализ готовности пространственно-предметной среды	15
11. Методическая и психологическая поддержка педагогов	15
12. Организация психологической безопасности	16
13. Организация психолого-педагогического сопровождения	17
14. Адаптированная основная общеобразовательная программа	18
15. Оценка эффективности	19
16. Сетевое взаимодействие	19
17. Оценка эффективности реализации программы коррекционной работы	19
18. Создание системы внешней поддержки учреждения. Инклюзивная практика	20
Приложение	22
Технология специальной психологической помощи обучающимся с ОВЗ	22

Аннотация

Данная разработка представляет собой методические материалы и рекомендации для директоров и заместителей директоров по УВР, а также для организаторов инновационной деятельности в образовательных организациях Санкт-Петербурга и других городов России. Предлагаемые методические рекомендации, адресованные администрации школ, помогут учесть в профессиональной деятельности важнейшую особенность современной образовательной среды – ее *способность «подстраиваться» под нужды тех, кто обучается в конкретной школе*. В них представлен алгоритм работы при проектировании пространственно-предметной среды образовательного учреждения для начального обучения групп воспитанников и учащихся гетерогенного состава с учетом выделения 3-х уровней функционирования авторской модели пространственно-предметной среды: базового уровня физической среды и организационно-режимных условий; уровня, охватывающий процессы использования конкретных технологий работы и социализации обучающихся; уровня смыслов, ценностей и духовной направленности субъектов образовательного процесса.

Пояснительная записка

Обоснование актуальности разработки данных методических рекомендаций

Актуальность разработки методических рекомендаций. Проектирование пространственно-предметной среды образовательного учреждения для гетерогенных групп обучающихся, в которые включены дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА), является одним из актуальных вопросов в момент введения ФГОС НОО для детей с ОВЗ в условиях общеобразовательной и специальной школы. Под проектированием понимают практическую деятельность, направленную на удовлетворение новых потребностей обучающихся гетерогенных групп. Отличительной особенностью проектирования является его практическая направленность. Известно, что среда, материальные предметы, окружающее пространство во многом отражают психологические, социальные, педагогические явления и закономерности, существующие у человека, у конкретной группы людей или в обществе в целом. В настоящее время многими авторами достаточно широко разработаны методические рекомендации моделирования развивающей пространственно - предметной среды (РППС) современной дошкольной организации, которые предлагают практический подход для создания перечней компонентов РППС, разработаны с учетом требований ФГОС ДО и опираются на методологические аспекты и анализ подходов к РППС в современных примерных программах дошкольного образования. Подобные методические рекомендации для проектирования пространственно-предметной среды начальной школы с учетом пребывания в школе детей с ОВЗ практически не представлены или являются проектами конкретных школ.

Поскольку специфическим свойством образовательной среды является ее насыщенность образовательными ресурсами, представляется принципиально важным отметить, что определение приоритетов, формирование и развитие этих ресурсов относится к функциям организационно-управленческой деятельности администрации в образовательном учреждении.

Значимость предлагаемой работы с точки зрения реализации соответствующей федеральной или региональной программы

Разработка федеральных государственных стандартов начального общего образования для разных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, а также специальных требований в федеральные государственные образовательные стандарты основного и среднего общего образования не является противопоставлением

их стандартам общего образования. Поскольку предметом стандартизации Федерального государственного стандарта начального общего образования для детей с ограниченными возможностями здоровья выступают те же обязательные требования к структуре, условиям реализации и результатам освоения образовательных программ, но для разных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья.

Федеральный государственный стандарт начального общего образования для детей с ограниченными возможностями здоровья направлен на: обеспечение единства образовательного пространства Российской Федерации в сфере общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья; обеспечение всем обучающимся с ограниченными возможностями равного доступа к получению качественного общего образования с учетом индивидуальных образовательных потребностей независимо от места проживания, пола, нации, языка, социального статуса; обеспечение вариативности образовательных программ (по уровню сложности, объему содержания и направленности) и разнообразия организационных форм их реализации с учётом особых образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и мнения их родителей; обеспечение государственных гарантий уровня и качества образования на основе единства обязательных требований к условиям реализации основных образовательных программ и результатам их освоения.

Таким образом, методические рекомендации по проектированию пространственно-предметной среды общеобразовательных и специальных школ с гетерогенным контингентом обучающихся и введение Федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с ограниченными возможностями здоровья направлено на реализацию вариативности и доступности образования для всех групп детей с ограниченными возможностями здоровья.

Проектирование пространственно-предметной среды в последнее время пользуется заслуженным вниманием специалистов. Действительно (и совершенно обоснованно), этот вопрос должен задаваться в современной школе – ведь именно в ней происходит процессе социализации ребенка, и то, как выглядит эта среда, какие она в себе несет угрозы и опасности, возможности и ресурсы, во многом определяет всю образовательную траекторию конкретного ученика.

Данные методические рекомендации, адресованные администрации школ, помогут учесть в своей деятельности важнейшую особенность современной образовательной среды – ее способность «подстраиваться» под нужды тех, кто обучается в конкретной школе. Гетерогенность, неоднородность состава обучающихся побуждает искать разнообразные пути достижения доступности образовательной среды, которая для ребенка с ОВЗ начинается с доступности пространственно-предметной среды образовательного учреждения.

Цель методических рекомендаций

Цель предлагаемых методических рекомендаций: оказать методическую помощь администрации школ с гетерогенным контингентом обучающихся для эффективного проектирования пространственно-предметной среды и составить алгоритм работы при проектировании пространственно-предметной среды образовательного учреждения для начального обучения групп воспитанников и учащихся гетерогенного состава.

Краткое описание ожидаемого результата от использования данных методических рекомендаций

Овладение опытом проектирования пространственно-предметной среды по предлагаемой методике может стать основой для осуществления комплексного подхода к формированию ППС начальных классов в условиях общеобразовательной и специальной школы с учетом требований ФГОС НОО ОВЗ к развивающей пространственно-предметной среде. А также сформировать концепцию деятельности образовательного учреждения по созданию ППС и предусмотреть степень координации деятельности всех субъектов образовательной среды.

Обоснование особенностей и новизны предлагаемой работы в сравнении с другими подобными разработками, существующими в данной образовательной области

Подобные методические рекомендации для проектирования пространственно-предметной среды начальной школы с учетом пребывания в школе детей с ОВЗ описывают примерный перечень материально-технического обеспечения, который рассматривается как ориентир при формировании пространственно-предметной среды классов.

Для достижения цели создания модели пространственно-предметной среды для гетерогенных групп обучающихся в начальной школе были определены следующие уровни педагогического проектирования: концептуальный, содержательный, технологический, процессуальный. Основными компонентами данной авторской модели являются: уровни (3 уровня); соответствующие каждому из выделенных уровней компоненты образовательного процесса, которые необходимо учитывать при проектировании; показатель вариативности/инвариантности. Инвариантный компонент предполагает, что у всех детей, включенных в среду сверстников, есть схожие особенности. Все эти особенности обусловлены их статусом, в нашем случае это статус «ребенок с ОВЗ». Вариативный компонент связан со спецификой конкретного дефекта.

Алгоритм работы при проектировании пространственно-предметной среды образовательного учреждения для начального обучения групп воспитанников и учащихся гетерогенного состава

Опираясь на рекомендации экспертов в этой области, мы позволили себе описать некий алгоритм, который может служить своего рода методической рекомендацией для осуществления проектирования инклюзивной образовательной пространственно-предметной среды руководителям школ. Сразу отметим, что предлагаемые шаги не являются последовательностью действий, а, скорее, представляют собой параллельно идущие цепочки шагов, которые осуществляют разные педагоги, специалисты службы сопровождения, и конечно же, прежде всего, представители школьной администрации. Итак, при проектировании среды можно ориентироваться на следующие рекомендации.

1. Формирование инклюзивной культуры школьного коллектива

Организация просветительской работы среди всех участников образовательных отношений, обсуждение и формулирование основных целей, ценностей и принципов инклюзивного обучения и воспитания, создание перспективного и текущего плана действий коллектива. **Первый шаг связан с концептуальным уровнем педагогического проектирования.** Его направленность на качественно новые образовательные результаты, применение субъект-субъектно ориентированных и дистанционных образовательных технологий в образовательной практике требуют переосмысления актуальных форм и содержания межличностных взаимодействий в дифференцированной пространственно предметной среде. Необходим переход от развития личности ученика под воздействием среды к ее саморазвитию с учетом условий и требований этой среды. В нашем случае это выделение инвариантного и вариативного компонентов ППС для обучения воспитанников и учащихся в группах гетерогенного состава в начальной школе в условиях внедрения ФГОС для обучающихся с ОВЗ (Рисунок 1).



Рисунок 1. Процесс пошагового перехода школьного коллектива к инклюзивной культуре

Под формированием инклюзивной культуры нужно понимать построение такого школьного сообщества, в котором каждый чувствует, что ему в школе рады, относятся доброжелательно. Ученики и учителя относятся друг к другу с уважением.

Всех учеников одинаково ценят. От всех учеников школы ожидают высоких достижений. Сотрудники школы, ученики и родители разделяют идеологию инклюзии. Учителя стремятся преодолеть барьеры на пути обучения и полноценного участия всех учеников во всех аспектах школьной жизни. Различия между учениками – принимается как ресурс, который используется в процессе обучения. Разнообразие между учениками поддерживается. Деятельность школы направлена на обеспечение полного участия учеников с разным происхождением, опытом, успеваемостью и нарушениями здоровья в обучении и школьной жизни. Ученики с ОВЗ принимаются как личности с разными интересами, знаниями и навыками.

Для этого, прежде всего, необходимо принятие всеми участниками образовательного процесса основных **принципов инклюзии**:

Ценность человека не зависит от его способностей и достижений;

Каждый человек способен чувствовать и думать;

Каждый человек имеет право на общение и на то чтобы быть услышанным;

Все люди нуждаются друг в друге;

Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;

Все люди нуждается в поддержке и дружбе ровесников;

Для всех обучающихся достижения прогресса, скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут;

Разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

Проведение тренингов с педагогами с целью преодоления внутреннего сопротивления к работе с детьми с ОВЗ и отторжения особых детей на физиологическом уровне. Обучение педагогов саморегуляции при взаимодействии с детьми и их родителями.

2. Содержательный уровень педагогического проектирования

Второй уровень предполагает изучение модели пространственно-предметной среды для гетерогенных групп обучающихся. инвариантный компонент предполагает, что у всех детей, включенных в среду сверстников, есть схожие особенности. Все эти особенности обусловлены их статусом, в нашем случае это статус «ребенок с ОВЗ». Вариативный компонент связан со спецификой конкретного дефекта обучающихся и выбором, соответствующим диапазону его возможного использования и функционального назначения в конкретной школе.

Разработка локальных нормативно-правовых актов, регулирующих реализацию инклюзивных процессов в образовательном учреждении, разработка программы коррекционной работы, включение программ дополнительного образования в основную общеобразовательную программу, назначение ответственного (координатора) за организацию инклюзивной практики в ОУ. Анализ созданных нормативных актов на наличие четких норм и критериев, последовательности и этапности обучения детей с ОВЗ, согласование этих параметров с Законом об образовании РФ, с ФГОС ОВЗ НОО, с инструктивными документами региональных органов управления образованием, с рекомендациями МППК и Индивидуальной программой реабилитации и абилитации ребенка-инвалида. Строить взаимодействие с родителями на основе межличностных отношений с педагогами или администрацией недопустимо, отношения должны строиться на юридической основе.

3. Определение команды специалистов-единомышленников

На начальном этапе внедрения модели пространственно-предметной среды для гетерогенных групп обучающихся требуются дополнительные действия со стороны администрации и координатора инклюзивной практики. Выявление обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и их особых образовательных потребностей (в том числе, детей, обучающихся на дому). Администрации образовательного учреждения следует определить команду специалистов, которая должна выявить детей, не имеющих заключения ПМПК, но нуждающихся в обучении по адаптированным основным общеобразовательным программам. В каждой школе существуют дети с трудностями в обучении, которые могут быть обусловлены различными причинами. Среди них можно выделить:

- трудности, обусловленные биологическими (физическими, физиологическими) причинами;
- трудности психического характера;
- трудности, возникающие в ходе неправильного воспитания и по другим социальным причинам;
- трудности, обусловленные педагогическими причинами.

Команда специалистов образовательного учреждения может воспользоваться кадровыми ресурсами специальной школы для данной деятельности. В обязанности данной команды должно входить изучение рекомендаций ПМПК вновь поступающих в школу обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.

4. Работа команды специалистов с родителями

Работа команды специалистов с родителями выявленных обучающихся с ОВЗ. Подготовка первичных диагностических документов для ПМПК. Разработка рекомендаций школьного консилиума, разъяснение родителям обучающихся с ОВЗ тактики последовательных действий при трудностях достижения достаточных академических результатов обучения, при необходимости создание индивидуального учебного плана, согласование с родителями индивидуального учебного плана, предусматривающего вариативность форм учебной деятельности ребенка (в уставе образовательной организации должны быть предусмотрены групповые, индивидуальные уроки, «гибкие классы», а не только классно-урочная система занятий). К ИУП помимо сетки учебной нагрузки, распределения учебного времени, прилагается описание основного обязательного и дополнительного содержания программы в соответствии с требованиями к результатам по ступени обучения. Учет

мнения родителей по организации специальных условий предметно-пространственной среды в классе, где обучается ребенок с ОВЗ или инвалидностью.

5. Работа с образовательными программами

Следует учитывать, что переход к инклюзивной школе сопровождается серьезной работой с программами. Предполагаются разработка адаптированной образовательной программы, внесение необходимых изменений в рабочие программы педагогов, с учетом индивидуальных учебных планов обучающихся с ОВЗ и индивидуальной программы реабилитации инвалида (ИПРА) детей-инвалидов, обучающихся в классе.

6. Адаптация программ дополнительного образования

Адаптация программ дополнительного образования образовательного учреждения проводится с учетом потребностей детей с ОВЗ и детей-инвалидов. Дополнительное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья предусматривает создание условий для вариативного вхождения в те или иные детско-взрослые сообщества, позволяющие детям с ОВЗ осваивать социальные роли, расширять рамки свободы выбора (социальные пробы) при определении своего жизненного и профессионального пути. Для воспитания и развития ребёнка с особыми образовательными потребностями важна детско-взрослая общность, в которой существует равновесное соотношение связей и отношений, что способствует проявлению в общности индивидуальных интересов, ценностей и смыслов участников, а также формированию единого ценностно-смыслового пространства. Условия реализации программ дополнительного образования связаны с факторами, определяющими спрос на различные формы и направления дополнительного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов: организационная доступность; информационная доступность; территориальная доступность; инженерно-архитектурная доступность; материально-техническая доступность; кадровая доступность; социально-психологическая доступность; финансовая доступность.

Условия организации данного вида деятельности могут представлять собой: дифференцированные условия (оптимальный режим образовательных нагрузок); психолого-педагогические условия (коррекционно-развивающая направленность образовательного процесса; учет индивидуальных особенностей ребенка; соблюдение комфортного психоэмоционального режима; использование современных педагогических технологий, в том числе информационных, компьютерных для оптимизации образовательного процесса, повышения его эффективности, доступности; специализированные условия (определение комплекса специальных задач обучения,

ориентированных на особые образовательные потребности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья; дифференцированное и индивидуализированное обучение с учётом специфики развития ребёнка; комплексное воздействие на детей, осуществляемое на индивидуальных и групповых занятиях); здоровьесберегающие условия (оздоровительный и охранительный режим, укрепление физического и психического здоровья, профилактика физических, умственных и психологических перегрузок детей, соблюдение санитарно-гигиенических правил и норм). Актуальность решения проблемы заключается в разработке требований к адаптации программ дополнительного образования с учётом особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья и обосновании необходимости создания для них специальных образовательных условий при реализации программ дополнительного образования.

7. Определение кадровой готовности

Анализ психологической и профессиональной готовности педагогических кадров к участию в инклюзивном процессе. Возможно привлечение сторонних экспертов – дефектологов и психологов. В условиях развития инклюзивного образования, появления новых требований к профессиональным способностям, деятельность учителя существенно усложняется. Профессиональная деятельность связана с особенностями психологической готовности педагога к изменениям обучения. Так как психологическая готовность – это условие эффективности профессиональной деятельности учителя. Психологическая неудовлетворённость деятельности учителя становится неопределённостью результата обучения. Тогда у учителя появляется чувство неуверенности в своих усилиях. Мысли учителя не ориентированы на индивидуальность ребёнка, его возможности и ресурсы. Влияет установка на достижения успешности в обучении. Так как педагог не знает, будет при обучении детей с ОВЗ успешность занятий. В результате этого появляется нежелание педагога работать в инклюзивном классе, сопротивление самой идее инклюзии в образовании, неверие в её результат и возможность. Для этого должны прийти на помощь специалисты специальной психологии в области коррекционной педагогики, методической службы школы и её руководителей. Осуществление инклюзивного подхода изменяет индивидуализацию обучения детей с особыми образовательными потребностями. Подготовленностью педагога класса гетерогенного состава является способность работы с детьми с различными возможностями в обучении, умение определить условия и методы работы с конкретным ребёнком по результатам МПК. Переживание педагогов связано с пониманием собственного недостатка знания в области коррекционной педагогики. С незнанием форм и методов работы с детьми, с нарушениями в развитии. Внедрение практики помощи совместного преподавания общих и специальных педагогов позволит разрушить психологические препятствия

учителя, выстроит новое восприятие ребёнка с ограниченными возможностями здоровья. Психологическая готовность учителем это эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений в развитии, мотивационные установки, отношения к идее инклюзии, личностная решимость педагога.

Результаты, полученные в нашем исследовании и в исследованиях Института проблем инклюзивного образования МГППУ, показывают, что педагоги ориентируются на внутренние мотивы, и именно они являются определяющими в подготовке педагогов к инклюзивному образованию. Таким образом, требуется работа с внутренней мотивацией педагогов, которая включает, в первую очередь, анализ и рефлексию собственных переживаний, потребностей, сопряженных с работой. В области эмоционального принятия учащихся показали, что педагоги в большей степени готовы к принятию детей с двигательными нарушениями, чем детей с интеллектуальными нарушениями и детей с РАС. Профессиональная уверенность учителя, эмоциональная и мотивационная готовность работать в условиях инклюзии зависит от помощи специалистов и администрации школы, правильно выстроенная работа по подготовке школы к осуществлению инклюзивного процесса. Кроме внедрения модели пространственно-предметной среды для гетерогенных групп обучающихся, следует разработать индивидуальную адаптивную программу, комплекс мониторинговых наблюдений, связанных с динамической оценкой психологических параметров процесса инклюзии в общеобразовательном учреждении и в системе в целом.

8. Анализ готовности образовательной среды

Анализ готовности образовательной среды и материально-технического обеспечения образовательного учреждения на предмет выявления необходимых знаков доступности, возможности самостоятельной ориентации, мобильности для обучающихся с ОВЗ.

Технологический уровень педагогического проектирования — содержит множество структурных единиц, реализующих на этом уровне функции ППС, разнообразие информационно-компьютерных, коммуникационных, дистанционных и ассистивных технологий, обеспечивающих интеграцию их в единую систему – общеобразовательную среду. В практике работы потребности гетерогенных групп детей, а также их родителей должны стать тем ориентиром, который задает не только вектор развития в области инклюзивного образования, но и форму, специфику проектирования пространственно-предметной среды.

Пространственно-предметная среда класса создается для конкретной группы обучающихся, общности. Она должна: сочетаться с деятельностью субъектов и их потребностями; вызывать эмоциональную удовлетворенность у субъектов (учителя,

обучающихся, их родителей); создавать условия для повышения продуктивности, эффективности деятельности; поддаваться контролю и изменениям: чем больше дети имеют возможность изменять окружающую среду класса, чтобы она максимально удовлетворяла их потребности, тем менее стрессовой будет для них эта среда; способствовать общению, если дети хотят общаться, и давать возможность приватности; помогать детям создавать образ себя, способствовать выражению их индивидуальности и принадлежности данному пространству; создавать условия для успешной социализации и самореализации.

9. Анализ готовности к применению ассистивных средств

Анализ готовности к применению ассистивных средств в образовательном процессе также относится к технологическому уровню педагогического проектирования. В анализ готовности применения ассистивных средств может включаться составление плана приобретения данных средств или заключение договора с родителями на временное предоставление ассистивного средства для адаптации ребенка в образовательной среде образовательного учреждения.

Ассистивные (от англ. *assistance* – «помощь, содействие») технологии – это группа технологий, целью которых является обеспечение максимального удобства, комфорта и эргономичности рабочего места обучающегося в узком смысле и возможности получения образования ребенка с ОВЗ в широком смысле. Согласно определению ВОЗ, «с помощью этих технологий люди с ограниченными функциями могут улучшить свои способности, а, следовательно, и возможности для того, чтобы жить самостоятельно и участвовать в общественной жизни»¹.

Таким образом, именно ассистивные технологии будут являться наиболее востребованными инновациями школы нового типа – инклюзивной школы. Специальная (коррекционная) школа должна обладать набором ассистивных технологий, специализирующихся на особенностях дефекта. Инклюзивная школа, не обладая возможностью приобретать и в полной мере использовать специфические ассистивные технологии, должна выборочно использовать наиболее эффективные и востребованные ассистивные технологии (что экономически оправдано) и широко использовать квазиассистивные технологии – технологии, наделяющиеся свойством ассистивности, но изначально им не обладающие. Иными словами, инклюзивная школа должна использовать имеющиеся технологии в целях оптимизации обучения детей с ОВЗ.

¹ <http://www.who.int/disabilities/technology/ru>

10. Анализ готовности пространственно-предметной среды

Анализ готовности пространственно-предметной развивающей среды в классах и рекреациях школы, наличия необходимых элементов адаптации под конкретных обучающихся с ОВЗ в образовательных программах, знание специальных технологий педагогами и наличие дидактических средств в классных помещениях.

Модель предметно-пространственной среды образовательного учреждения строится на основе выделения первых 2-х уровней функционирования:

- уровня физической среды и организационно-режимных условий – простой, или базовый, уровень;
- мезоуровень, охватывающий процессы использования конкретных технологий работы и социализации обучающихся.

Составление поэтапного плана адаптации образовательной среды школы на этажах, в классных помещениях, рекреациях и коридорах школьного здания.

Адаптация с учетом результатов анализа предметно-развивающей среды, образовательных программ и дидактических средств. Специально обустроенная школьная среда – это: техническое оборудование, безбарьерные архитектурные решения, особенный дизайн классных комнат, системы оповещения.

11. Методическая и психологическая поддержка педагогов

Методическая и психологическая поддержка педагогов, осуществляющих инклюзивную практику обучения в своем классе, проведение регулярных микро консилиумов по запросу педагога с участием различных специалистов-консультантов. Возможность проведения супервизии педагогами-дефектологами на уроках педагогов школы, в том числе с применением технических средств удаленного присутствия. Категория вопросов "инклюзивная политика" оценивает уровень развития в школе инклюзивной составляющей на организационном уровне. Проявляется в наличии нормативных документов, указывающих на выбор школой инклюзивного курса; команды поддержки инклюзивного процесса — заполненные ставки психологов, тьюторов, дефектологов, логопедов и другого специализированного персонала школы.

Для решения задачи по формированию инклюзивной культуры необходимо выполнение технологической цепочки: приобретение знаний по инклюзивной культуре — формирование ценностного отношения — получение опыта совместной деятельности — положительное отношение к существующей действительности. Причем эта цепочка должна быть прожита и больными и здоровыми детьми. Очень многое в принятии «особых» детей «обычными» будет зависеть от позиции директора

школы, классного руководителя, учителей. Педагог и классный руководитель должны быть готовы принять необычного ребенка вне зависимости от его реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья. Педагог, работающий с детьми с ограниченными возможностями здоровья, должен обладать высоким уровнем регуляции своей деятельности, контролировать себя в стрессовых ситуациях, быстро и уверенно реагировать на изменение обстоятельств и принимать решения. Ему необходимо иметь в своем арсенале умения, позволяющие справляться с негативными эмоциями, навыки релаксации, умение владеть собой, способность адаптироваться в трудных, неожиданных ситуациях. Самообладание педагога, его уравновешенность, эмоциональная устойчивость позволяют предупредить конфликтные ситуации в отношениях между детьми, между детьми и педагогом. Все это будет иметь особое значение для правильной организации учебно-воспитательного процесса, в котором важное место отводится созданию охранительного режима, щадящего нервную систему ребенка с ограниченными возможностями здоровья и оберегающего его от излишнего перевозбуждения и утомления.

12. Организация психологической безопасности

Организация психологической безопасности и поддержки педагога в конфликтных ситуациях с родителями и другими участниками образовательных отношений. Например: Семинар-практикум для педагогов «Конфликтные ситуации с родителями. Способы их предотвращения и разрешения» К. Томас использует двухмерную модель конфликтного поведения, включающую в себя показатели внимания к интересам партнера и своим собственным. **Стратегии поведения в конфликтных ситуациях:**

- Принуждение (соперничество) - предполагает сосредоточение внимания только на своих интересах, полное игнорирование интересов партнера.
- Уход (избегание) - характеризуется отсутствием внимания, как к своим интересам, так и к интересам партнера, уход от проблемы конфликта.
- Компромисс - достижение «половинчатой» выгоды каждой стороны.
- Приспособление (уступка) - предполагает повышенное внимание к интересам другого человека в ущерб собственным, уступчивость в конфликте.
- Сотрудничество – является стратегией, позволяющей учесть интересы обеих сторон. Участники признают право друг друга на собственное мнение и готовы его понять, что дает им возможность проанализировать причины разногласий и найти приемлемый для всех выход.

В педагогической практике существует мнение, что наиболее эффективным способом выхода из конфликтной ситуации является сотрудничество, девиз которого:

«Не ты против меня, а мы вместе против проблемы». Однако любая из стратегий может оказаться эффективной, поскольку у каждой есть свои как положительные, так и отрицательные стороны.

13. Организация психолого-педагогического сопровождения

Организация психолого-педагогического сопровождения участников инклюзивного образовательного процесса – родители всех учеников, обучающихся разных возрастных групп, педагогов, администрации школы. Одной из важнейших особенностей психолого-педагогического сопровождения является его «множественная» субъектность. Так субъектами психолого-педагогического сопровождения помимо самого ребенка с особенностями развития являются другие дети группы/класса, а в расширенном виде и все дети данного образовательного учреждения, родители ребенка с ОВЗ и родители других детей группы/класса, а также педагоги и другие специалисты, включаемые в инклюзивную практику. Таким образом, мы рассматриваем пять основных субъектов сопровождения. Соответственно, каждый из этих субъектов в той или иной степени, в том или ином объеме нуждается в психолого-педагогическом сопровождении.

Основным субъектом инклюзивной практики, естественно, является «ребенок с ОВЗ, психолого-педагогическое сопровождение которого описано более подробно. Следующими по значимости субъектами инклюзивного образовательного пространства являются остальные дети, включенные в это образовательное «инклюзивное» пространство. Эти дети также будут нуждаться в определенном психолого-педагогическом сопровождении, хотя и несколько иного плана. Важно понимать, что дети окружающего нашего включаемого ребенка не являются по отношению к нему однородным «коллективным субъектом». Некоторые из них с различной степенью негативности относятся к ребенку с особенностями развития, другие - нейтральны - он для них «как бы, не существует». Третьи, возможно, испытывают позитивные чувства и положительное отношение. В этой неоднородной межличностной ситуации предельно важно обеспечить как оценку межличностных отношений в детском коллективе, так и разработать ряд психолого-педагогических мероприятий, позволяющих минимизировать негативные отношения и использовать позитивные отношения для создания не просто толерантной образовательной среды, но эффективного включения создаваемых позитивных отношений в структуру комплексного психолого-педагогического сопровождения.

Другими важными субъектами инклюзивного образовательного пространства являются родители, и включаемого ребенка, и других детей класса. Совершенно очевидно, что в данном случае родителей нельзя рассматривать, как однородный

субъект сопровождения для каждой категории родителей должны быть разработаны отдельные технологии оценки и сопровождения специалистами школьного консилиума, в первую очередь, психологом.

Еще одним субъектом инклюзивной практики, нуждающимся в психолого-педагогическом сопровождении, являются непосредственные участники инклюзивного образования - педагогический коллектив общеобразовательного учреждения. Педагогов следует рассматривать как особых субъектов сопровождения, так как они сами непосредственно включены в инклюзивную практику. Но, в силу специфики своей профессиональной подготовки, сами нуждаются в помощи и поддержке со стороны специалистов школьного консилиума, обладающих специальными знаниями и умениями в отношении различных категорий детей с особенностями развития.

Психологическое сопровождение ребенка в школе преимущественно осуществляется педагогическими средствами, через педагога и традиционные школьные формы учебного и воспитательного взаимодействия. Это особым образом затрагивает роль педагога — он оказывается соратником психолога в разработке стратегии сопровождения каждого ребенка и основным ее реализатором. Психолог же помогает педагогу «настроить» процесс обучения и общения на конкретных учеников.

14. Адаптированная основная общеобразовательная программа

Реализация Адаптированной основной общеобразовательной программы, динамическая диагностика результатов за определенный временной период в целях ее корректировки.

Дети с особенностями развития – это неоднородная группа детей, поэтому можно утверждать, что не существует универсальной для всех единой модели инклюзии. Все дети с ограниченными возможностями здоровья нуждаются в поддержке и сопровождении при обучении в школе, но объем помощи может значительным образом варьироваться в зависимости от выраженности симптомов нарушений развития отдельного ребенка. Также важно предусмотреть возможность изменений в организации обучения и сопровождения ребенка с ОВЗ в зависимости от нужд ребенка и его семьи.

Для обучения таких детей разрабатывается АООП. Необходимым этапом ее разработки является адаптация общеобразовательной программы, которая осуществляется с учетом рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии. Анализируются требования государственного образовательного стандарта, содержание примерных программ, в том числе для детей с ограниченными возможностями здоровья. Учитываются особенности психофизического развития лиц с ОВЗ (по представленным родителями документам). Проектируются необходимые структурные

составляющие адаптированной образовательной программы и определяются временные границы освоения АОП. При проектировании АОП указывается отрезок времени, покрываемый реализацией содержания Программы. При этом необходимо обратить внимание на четкое формулирование цели АОП и определение круга задач, конкретизирующих цель адаптированной образовательной программы.

15. Оценка эффективности

Оценка эффективности обучения в инклюзивной образовательной среде школы всех обучающихся, выявление трудностей и неудачных ситуаций. Планирование ее изменений, подключение родителей в группы по разработке по обогащению предметно-практической среды.

16. Сетевое взаимодействие

Организация сетевого взаимодействия с социальными партнерами за пределами школы. Сеть образовательных организаций выполняет организационную, информационную и аналитическую функции.

К организационной функции относится: организация сетевого взаимодействия, координация деятельности объектов сети; организация обмена информационными, методическими ресурсами.

К информационной функции относится: организация информационных потоков внутри сети (для руководителей образовательных организаций, тьюторов, педагогов, обучающихся, родителей (законных представителей); организация рекламной деятельности (дни открытых дверей, открытый микрофон, презентация курсов и др.). К аналитической функции относится: Экспертиза и диссеминация педагогического опыта.

17. Оценка эффективности реализации программы коррекционной работы

Оценка эффективности реализации программы коррекционной работы, динамическая диагностика результатов за определенный временной период в целях ее корректировки.

Модели коррекционной работы в инклюзивной школе:

Первая модель (при отсутствии специальных педагогов в школе) предполагает обеспечение полноценного вхождения ребенка в образовательное пространство и максимальное освоение основной образовательной программы с учетом его

индивидуального образовательного потенциала и особых образовательных потребностей, социальную адаптацию и раннюю профессиональную ориентацию.

Вторая модель (наличие специальных педагогов в общеобразовательном учреждении, договорное взаимодействие с центрами психолого-педагогической реабилитации и коррекции, специалистами специальных (коррекционных) образовательных учреждений) направлена на обеспечение коррекции недостатков в физическом и (или) психическом развитии детей с ограниченными возможностями здоровья.

Для примера представляем структуру программы коррекционной работы для обучающихся с НОДА, дополняющей основную образовательную программу:

- медицинская коррекция и абилитация (лечебно-воспитательные мероприятия, медикаментозное лечение, психотерапевтическое лечение);
- психологическая коррекция познавательных процессов;
- психологическая коррекция эмоциональных нарушений;
- психологическая коррекция социально-психологических проявлений;
- коррекция нарушений речи;
- коррекция нарушений чтения и письма.

Основные виды нарушений, которые будут требовать создание специальных условий и программы коррекционной работы:

- коммуникативные нарушения (поведенческие, эмоционально-волевые);
- сенсорные нарушения;
- двигательные нарушения.

Для создания программы коррекционной работы в образовательном учреждении важно понимать, какие ограничения жизнедеятельности присущи каждой группе нарушений. Основной контингент обучающихся, нуждающихся в коррекционной работе, это учащиеся, имеющие коммуникативные, сенсорные или /и двигательные ограничения. Для детей этих категорий будет составляться программа коррекционной работы. Программа учитывает особые образовательные потребности обучающихся и позволяет интегрировать их в любую образовательную организацию.

18. Создание системы внешней поддержки учреждения. Инклюзивная практика

Создание единой системы внешней поддержки учреждения, в котором формируется совместное пребывание гетерогенных групп обучающихся. Инклюзивная практика

К показателям инклюзивной практики относятся программы и стратегии, используемые в школе для успешной реализации инклюзивных принципов

образования, стратегии взаимодействия и принятия решений в школе. **Процессуальный уровень педагогического проектирования** выводит деятельность в реальный процесс, где предлагаемая модель может быть адаптирована к практическому применению с учетом потребностей субъектов образовательного процесса.

Среди показателей также следует отметить методики и инструменты полноценного включения учеников с ОВЗ в учебный процесс. В большинстве своем практики не навязываются "сверху", а формируются внутри со временем как ответ на вызовы инклюзивных процессов в школе, в этом смысле уровень практики всегда в чем-то уникален и несет в себе черты и характеристики конкретной школы. Доступность – это не забота об отдельной социальной группе, а важнейшая предпосылка для улучшения положения всех участников образовательных отношений. Доступ к образованию – это не акт и не состояние, а свобода выбора, дающего возможность войти в школьную среду, перемещаться, общаться в ней или пользоваться ситуацией.

Приложение

Технология специальной психологической помощи обучающимся с ОВЗ

В настоящее время в качестве современной образовательной технологии выступает психологическое сопровождение. Концепция сопровождения как новой образовательной технологии в нашей стране разработана Е.И. Казаковой (1995), которая определяя сущность понятия «сопровождения», рассматривает его как мультидисциплинарный метод оказания комплексной помощи, обеспечиваемый единством усилий педагогов, дефектологов, психологов, социальных и медицинских работников.

Ведущим положением теории сопровождения является тезис о том, что субъектом или носителем проблемы развития ребенка является не только он сам, но и его родители, и педагоги, а также ближайшее окружение.

Понятие « психологическая помощь детям с ОВЗ» понимается как система психологических воздействий, направленных на преодоление у них дезадаптации, затрудняющей социализацию и интеграцию в общество (И.Ю. Левченко, Т.Н. Волковская, Г.А. Ковалева, 2017). В работах И.И. Мамайчук (2004, 2008) также отмечается, что психологическая помощь детям и подросткам с нарушениями в развитии является сложной системой психолого-реабилитационных воздействий, направленных на повышение социальной активности, развитие самостоятельности, развитие интеллектуальных процессов, которые соответствуют психическим и физическим возможностям ребенка.

Цель системы психологической помощи детям с ОВЗ дифференцируется на нескольких уровнях: личностном уровне - социализация ребенка и его интеграция в общество, уровне абилитации и реабилитации - преодоление личностных, коммуникативных, когнитивных проблем, на уровне образования – повышение эффективности функционирования и развитие системы специального образования детей с ОВЗ (И.Ю. Левченко, Т.Н. Волковская, Г.А. Ковалева, 2017).

Рассмотрим пример системы психологической помощи детям с НОДА в условиях очно-дистанционной модели надомного обучения.

Психологический и социальный прогнозы для детей и подростков с церебральным параличом неравнозначен и зависит как от формы и степени выраженности двигательных нарушений, так и от условий воспитания и обучения.

Средняя и тяжелая степень двигательных нарушений, как правило, сопровождается формированием психологического дефицита и нарушением психосоциального развития. Надомное обучение ограничивает выбор партнеров по общению, его способов и средств. Традиционное надомное обучение ограничивает

возможности формирования адекватного отношения к окружающим из-за дефицитарного круга общения, способствует возникновению переживаний детей с НОДА по поводу недоброжелательного отношения к ним со стороны окружающих. Психологическое сопровождение образовательного процесса при надомном обучении должно включать в себя психокоррекционную помощь в решении проблем детей и подростков, которые обуславливают затруднение его взаимодействия с окружающими. Организация дистанционного надомного обучения (при условии достаточного количества очных контактов с учителями и другими детьми и подростками) обеспечивает насыщенность и направленность общения, реализация психокоррекционной программы с учетом индивидуальных потребностей приводит к формированию позитивного отношения к себе и окружающим, что в свою очередь способствует социализации детей и подростков с ДЦП.

Основной **целью** психолого-педагогической поддержки учащихся надомного дистанционного обучения является создание благоприятного психологического климата при проведении уроков, оказание помощи родителям и педагогам в выработке индивидуальной образовательной траектории, ориентированной на эффективное сочетание различных форм взаимодействия, включая очную и дистанционную с учетом образовательных потребностей и возможностей обучающихся. Помимо психологического сопровождения образовательного процесса при дистанционном обучении, психолог оказывает психокоррекционную помощь в решении проблем детей и подростков, которые обуславливают затруднение его взаимодействия с окружающей реальностью, мешают находить своё место среди окружающих людей, чувствовать себя комфортно в различных жизненных ситуациях, усвоению социальных ролей.

Работа психолога в рамках дистанционного надомного обучения предполагает несколько вариантов ее организации в зависимости от конкретных задач, стоящих перед психологом. Психолог работает напрямую с участниками образовательного процесса (по переписке, в чате, on-line режиме, при непосредственном взаимодействии). Психологическая работа также проводится через посредника (педагога), не вступая в прямой контакт с участниками учебного процесса. Получая материалы по запросу педагогов, психолог анализирует их содержание, результаты обследований, разрабатывает рекомендации.

Психолог работает со следующими участниками образовательного процесса:

С педагогами:

Проводит занятия с педагогами по повышению компетентности в области психологии межличностного взаимодействия с учетом требований дистанционного надомного обучения;

Проводит консультирование педагогов по вопросам разработки и реализации психологически адекватных программ обучения, формы передачи информации,

организации и проведению контроля, а также специфики общения педагога с учащимися в рамках дистанционного надомного обучения;

Проводит индивидуальное консультирование педагогов по вопросам взаимодействия с детьми и родителями;

Проводит социально-посредническую работу в ситуациях разрешения межличностных и межгрупповых конфликтов в системах отношений: учитель-учитель, учитель-ученик, учитель-родитель;

Дает рекомендации по вопросам психологической поддержки участников дистанционного обучения (обеспечение необходимой теоретической информацией, результатами наблюдений и исследований);

Помогает в решении индивидуальных проблем участников дистанционного надомного обучения, в том числе подборе ассистивных средств для обучения и коммуникации;

Помогает в отслеживании и регуляции (поддержке) мотивации обучения с учетом возрастных особенностей и педагогической ситуации;

Помогает в организации и проведении мониторинга взаимодействия участников дистанционного обучения (анкетирование, тесты, наблюдение, экспертная оценка достижений, трудностей в обучении и межличностном общении);

Помогает в формировании учебных групп для очных занятий – дает прогноз совместимости и результативности.

С учащимися:

Проводит диагностику личностной, интеллектуальной и мотивационной сфер учащегося для обеспечения индивидуального подхода в обучении, основанного на особенностях конкретного учащегося;

Осуществляет индивидуальное консультирование учащихся (по вопросам взаимоотношений в семье, учебной мотивации, самооценки, направленности в общении с окружающими, самоорганизации и т. д.) для определения индивидуальной траектории обучения;

Проводит индивидуальные занятия с учащимися по составленной психокоррекционной программе, а также занятия в малых группах, ориентированные на решение конкретной проблемы.

Проводит занятия по выбору с младшими и старшими подростками в интерактивной среде по созданным курсам (для младших подростков «Психология с практикумом», первый год обучения; для старших подростков «Основы коммуникации с практикумом» второй год обучения).

С родителями:

Проводит диагностику психологического климата семьи, в ходе которой выявляются и анализируются личностные особенности родителей, определяются уровни тревожности и латентной агрессии;

Осуществляет индивидуальное консультирование родителей по запросам, в том числе, в виртуальном режиме;

Оказывает психологическую помощь, направленную на формирование адекватного представления родителями возможностей, потребностей и актуальных проблем детей с НОДА;

Готовит информацию для сайта школы для родителей, впервые выбирающих дистанционное надомное обучение

Проводит вебинары для родителей общим вопросам (структура семейных отношений, привязанность к матери, взаимоотношения родителей и педагогов и др.).

При надомном дистанционном обучении психологическое сопровождение детей младшего школьного возраста через единство целей и задач связывает разрозненных участников образовательного процесса (обучающихся, педагогов, родителей и специалистов). При организации работы по приему детей с НОДА на дистанционное надомное обучение предусматривается составление заключения медико-психолого-педагогического консилиума школы, в котором фиксируются как индивидуальные особенности ребенка, так и рекомендации по коррекции имеющихся нарушений. С заключением знакомятся все специалисты, участвующие в реабилитации ребенка-инвалида – психолог, логопед, дефектолог, педагог АФК. Знакомится с ним и тьютор (педагог-куратор, обеспечивающий разработку индивидуальных образовательных программ учащихся и сопровождающий процесс индивидуального обучения в школе), несущий большую долю ответственности за процесс обучения данного конкретного ребенка.

При поступлении ребенка с НОДА на дистанционное надомное обучение в школу может быть предложена следующая схема его введения в учебный процесс:

Официальное оформление – получение справки клинико-экспертной комиссии (КЭК) с отсутствием противопоказаний для дистанционного обучения.

Диагностика ограничений и возможностей ребенка для составления индивидуального режима при дистанционном надомном обучении.

Составление рекомендаций по обучению (определение индивидуального образовательного маршрута).

Интегрирование в образовательный процесс:

- Первоначальное обучение работе на компьютере с использованием ассистивных средств, в том числе, в интерактивной образовательной среде.

- Педагогическое тестирование по предметам.

- Назначение тьютора (куратора).
- Составление индивидуальной образовательной программы и рабочих программ по учебным предметам.

- Подбор команды педагогов.

Комплексное сопровождение ученика в процессе учебной деятельности:

- Составление индивидуальной психокоррекционной программы для детей и подростков.

- Индивидуальные коррекционные занятия со специалистами.

- Тьюторская поддержка в сложных педагогических ситуациях.

- Динамический консилиум (по запросу педагогов или родителей).

- Малый педсовет по образовательным успехам и трудностям учащегося в условиях надомного дистанционного обучения.

После изучения запросов родителей и педагогов психологом на учебный год составляется психокоррекционная программа с учетом следующих методических требований (адаптированы по материалам Мамайчук И. И., 2004):

Формулировка основных целей и направлений психокоррекционной работы.

Определение круга задач, обеспечивающих компенсацию дефектов, коррекцию развития и личностный рост.

Определение содержания психокоррекционных занятий с учетом структуры дефекта, индивидуально-психологических особенностей и возрастных потребностей.

Выбор формы и регулярности работы с ребенком или подростком (групповая, семейная, индивидуальная, очная или интерактивная).

Определение формы и направления профессиональных контактов с другими специалистами, работающими с детьми и подростками при дистанционном надомном обучении.

Подбор соответствующих методов и техник с учетом формы взаимодействия, а также возрастных, интеллектуальных и двигательных возможностей детей и подростков.

Определение формы и степени участия родителей и педагогов в психокоррекционном процессе.

Организация психолого-педагогической поддержки процесса дистанционного надомного обучения предполагает несколько направлений работы: аналитико-диагностическую, просветительскую, консультативную и психокоррекционную. Участие психолога необходимо на всех этапах дистанционного надомного обучения: проектирования, создания и проведения дистанционных курсов; при составлении индивидуальных маршрутов обучения; при консультировании педагогов и родителей по вопросам обучения и воспитания детей и подростков в условиях применения

дистанционных образовательных технологий. При этом психологи работают в тесном взаимодействии с педагогами, проводящими обучение, родителями и учащимися.

Использованные источники:

Казакова Е.И. Педагогическое сопровождение. Опыт международного сотрудничества. СПб., 1995.

Казакова Е.И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике// Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка. СПб., 1998.

Левченко И.Ю., Волковская Т.Н., Ковалева Г.А. Психологическая помощь в специальном образовании. М: ИНФРА-М, 2017.

Мамайчук, И. И. Психокоррекция детей и подростков с нарушениями в развитии. СПб.: СПбГУ, 1997. 168 с.

Никитина Л. Н., Семенова Г. В. Дистанционное обучение детей с множественными нарушениями развития / Под ред. проф. Л. М. Шипицыной. СПб.: ИСПиП, 2012. 191 с.

Никитина Л. Н. Отношение к себе и окружающим детей и подростков с церебральным параличом при дистанционном надомном обучении: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.10: Санкт-Петербург, 2016. 206 с.