

УЧИТЕЛЬ И УЧЕНИК: КОНСТРУКТИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ

*Методическое
пособие для педагогов
инклюзивной школы*

УДК 376.1
ББК 74.24
Б 90

Буренина Е.Е., доцент кафедры методики преподавания предметов естественно-математического цикла ГАУ ДПО СОИРО

Б 90 Ученик и учитель: конструктивное взаимодействие: Методическое пособие для педагогов инклюзивной школы / Е.Е. Буренина. – Смоленск: ГАУ ДПО СОИРО, 2019. – 100 с.

Методическое пособие «Ученик и учитель: конструктивное взаимодействие» предназначено для педагогов инклюзивных школ. В данном пособии рассмотрены особенности педагогического взаимодействия как элемента педагогического процесса, который составляет его сущность и, во многом, определяет эффективность образования. В пособии выделены типологические особенности взаимодействия педагогов и обучающихся в инклюзивной школе. Представлена структурно-функциональная модель субъект-субъектных взаимодействий, отражающую связь между индивидуальными особенностями обучающихся и педагогической позицией учителя в контексте реализации интегративной функции содействия образованию.

УДК 37.08
ББК 74.204

© ГАУ ДПО СОИРО, 2019

Содержание

Введение	4
Глава 1. Субъект-субъектные взаимодействия в инклюзивной школе	10
1.1. Педагогическое взаимодействие в инклюзивной школе	10
1.2. Педагогическое взаимодействие «учитель-ученик» в системе связей инклюзивной школы	17
Глава 2. Обучающиеся инклюзивной школы как субъекты педагогического взаимодействия	25
2.1. Нормативно развивающиеся учащиеся в инклюзивной школе	25
2.2. Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья как адресаты инклюзивного образования	31
2.3. Субъектность обучающихся	38
Глава 3. Учитель как субъект педагогического взаимодействия в условиях инклюзивного образования	52
3.1. Учитель инклюзивной школы	52
3.2. Педагогическая позиция учителя	56
3.3. Функциональная роль учителя инклюзивной школы	67
3.3.1. Учитель-инструктор	70
3.3.2. Учитель-наставник	71
3.3.3. Учитель-фасилитатор	72
3.3.4. Учитель-коуч	73
3.3.5. Учитель-супервизор	74
3.3.6. Функциональные роли учителя и типические группы обучающихся	75
Глава 4. Модель субъект-субъектных взаимодействий в инклюзивной школе	80
Заключение	89
Литература	90
Приложение	96

ВВЕДЕНИЕ

Процессы глобализации и интеграции, охватывающие самые разные сферы жизни людей, наиболее глубоко и остро проявляют себя в системных энергетических, финансовых, социокультурных кризисах, усиливая противоречия в общественном развитии. Необходимость решения таких всеобъемлющих проблем как сохранение мира, укрепление стратегической стабильности, противодействие мировому терроризму, преодоление отсталости и обеспечение устойчивого развития определяет поиск новых моделей социальной организации разных уровней иерархии и обуславливает пристальное внимание к человеческому ресурсу. Каким должен быть человек XXI века, способный достойно справиться с вызовами времени? С одной стороны, это профессионал, успешно конкурирующий на рынке труда, творчески мыслящий, умеющий адаптироваться к быстро меняющимся условиям социума, с другой – это человек, способный осознанно и активно участвовать в происходящих социальных процессах, позитивно влиять на них, готовый к продуктивному взаимодействию с окружающими, толерантный, коммуникабельный, способный к сопереживанию и проявлению альтруизма. Выполнить социальный заказ общества, воспитать такого человека, сформировать у него необходимые качества призвана система образования. Но классическая система не была ориентирована на решение подобных задач, поэтому на современном этапе в образовании возникают изменения, отвечающие новым цивилизационным вызовам. Переориентация с уровня формального на уровень личностно значимого образования предполагает гуманизацию учебно-воспитательного процесса. Знаниевая образовательная парадигма уступает место системной компетентностной, в которой социальная, в том числе, и образовательная адаптация, а также социальная абилитация¹ становятся приоритетом. Одно из направлений развития – реализация в образовании идеи инклюзии², которая предполагает принятие разнообразия и индивидуальных особенностей всех учащихся. Рассмотрение образования через призму инклюзивности означает изменение представления о том, что проблемой является обучающийся и переход к пониманию того, что проблема кроется в самой системе [51].

Идея инклюзии возникла в рамках масштабных изменений в понимании прав и достоинства человека, его идентичности. Идеология инклюзии сформировалась в результате осознания ценности человеческого многообразия

1 Абилитация (лат. *abilitatio*; от лат. «*habilis*» – удобный, приспособительный) – это создание новых возможностей, наращивание социального потенциала, т.е. возможности личности реализоваться в данном сообществе

2 Инклюзия – *inclusion* (фр.); от глагола «*include*» – содержать, включать, охватывать, иметь в своем составе.

и отличий между людьми. Введение принципа включения (инклюзии) путем признания необходимости создания «Школ для всех» Саламанкской декларацией о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями (1994 г.) и принятие Всеобщей декларации ЮНЕСКО о культурном разнообразии (2001 г.), утверждающей, что уважение разнообразия культур, терпимость, диалог и сотрудничество являются лучшим залогом мира и безопасности, близки по времени своего появления: оба эти документа выражают не просто признание неоднородности и мультикультурности общества, но и изменение отношения социума к этому разнообразию – осознание его ценности, осознание ценности различий между людьми. Таким образом, философской основой инклюзии являются идеи современного демократического гуманизма, предполагающие всеобщее равенство, исключительную ценность человеческой личности и ее уникальности, признание права каждого на жизнь, благосостояние, свободу, самоопределение, самореализацию.

А.Ю. Шеманов в своем докладе на научном семинаре «Инклюзия в образовании» указывает, что в основе инклюзии лежит идея включающего общества, которая опирается на так называемую «социальную модель» в выстраивании отношения к другим людям (в том числе другой расы, вероисповедания, культуры, с нарушениями здоровья). Она предполагает изменение общественных институтов таким образом, чтобы это включение содействовало интересам всех членов общества, обеспечению равенства их прав, росту их способности к самостоятельной жизни (включая лиц с ОВЗ) и т.п. [60]. В данном аспекте инклюзия понимается с позиции социальной философии как практика включения человека в культуру и социум, которая способствует культурному обогащению как самого человека, так и всей культуры данного социума [48]. Общество производит тех людей, которые ему нужны: изменяя школу как социальный институт, общество изменяет облик будущего гражданина. В этом смысле одна из стратегических целей инклюзии – снижение уровня маргинализации общества – реализуется за счет активного включения в процесс образования обучающихся с особыми потребностями, получения ими позитивного опыта социального взаимодействия и тем самым воспитания социально активных личностей. В то же время, согласно М. Веберу, такой социальный объект как общество есть результат осмысленного человеческого поведения [57] и, управляя поведением его индивидуумов через создание определенных условий для обучения и воспитания, можно формировать определенные типы социумов. Выдающийся американский философ-гуманист, психолог, педагог Дж. Дьюи видел главнейшей задачей прогрессивной школы развитие у детей навыков адаптации в социуме, многие

его идеи о взаимосвязи школы и социума, «равенства возможностей для всех» вписываются в контекст современного понятия инклюзии. «Только будучи справедливым к полному росту всех индивидуумов, составляющих его, общество имеет хоть какую-нибудь возможность остаться верным самому себе» [19]. Как подчеркивает в своей работе С.В. Алехина, инклюзия – центральная идея развития современного образования, затрагивающая глубокие социальные и ценностные изменения нашего общества [5]. Благодаря инклюзии происходит преодоление социальных, физиологических и психологических барьеров на пути приобщения особого ребенка к жизни в социуме, введение в его в культуру.

Реформы, направленные на поддержку и поощрение разнообразия среди учащихся рассматриваются в международном плане как «инклюзивное образование». Как писал профессор Манчестерского университета П. Миттлер, именно инклюзивное образование позволяет сделать первый шаг в достижении «конечной цели – создания включающего общества, которое позволит всем детям и взрослым, независимо от пола, возраста, этнической принадлежности, способностей, наличия или отсутствия нарушений развития... участвовать в жизни общества и вносить в нее свой вклад» [69].

В международной программе ЮНЕСКО «Образование для всех» инклюзивное образование рассматривается как равное предоставление возможностей всем обучающимся получать качественное образование и развивать свой потенциал, невзирая на пол, социально-экономический статус, этническую принадлежность, географическое местоположение, необходимость в специальном образовании, возраст, религию и т. п. Данная программа актуализирует внимание к проблемам образования применительно к такой специфической категории граждан, как обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья³. С этой же точки зрения инклюзивное образование трактуется и в Законе 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»: «Инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [58]. Государственная гарантия права на образование реализуется через создание необходимых условий «для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц

³ Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий (*Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 02.03.2016) «Об образовании в Российской Федерации», ст. 2*).

языков, методов и способов общения и условия, в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством *организации инклюзивного образования* лиц с ограниченными возможностями здоровья» [58]. Доступность к качественному образованию для этой категории граждан служит в обществе своеобразным индикатором доступности образования для населения в целом. Так, например, одним из целевых индикаторов и показателей государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» является доля общеобразовательных организаций, в которых создана универсальная безбарьерная среда для инклюзивного образования детей-инвалидов. В очерченном контексте можно выделить более локальную проблему: инклюзивное образование связано с идеей включения детей с ограниченными возможностями здоровья в обучение совместного с нормативно развивающимися обучающимися [48].

Особенностью инклюзивного образования является расширение системы психолого-педагогического сопровождения, которая представляет собой сложный многоуровневый динамический процесс, основанный на тесном мотивированном взаимодействии специалистов, педагогов и семей обучающихся. Междисциплинарный⁴ и мультидисциплинарный подходы положены в основу работы специалистов, сопровождающих развитие личности ребенка в процессе школьного образования. Совместные усилия на основе постоянного обмена опытом, взаимопомощи и сотрудничества позволяют более объективно увидеть проблемы обучающегося и разработать для него индивидуальный образовательный маршрут. Включение в образовательное пространство школы ребенка с тяжелыми нарушениями (двигательными, поведенческими) невозможно без помощи сопровождающего, ассистента, который тесно взаимодействует с учителем-предметником. Таким образом, еще один подход, на котором базируется инклюзивное образование – командный. Междисциплинарное взаимодействие и командная работа педагогов по созданию атмосферы физического и эмоционального комфорта, применение адекватных возможностям и потребностям обучающихся современных технологий, методов, приемов, форм организации учебной работы – это необходимое условие для полноценного и эффективного получения образования учащимися инклюзивной школы [55].

Инклюзивное образование предполагает создание условий для удовлетворения различных потребностей в обучении.

4 Междисциплинарный подход - подход к личности, подчеркивающий важность взаимодействия различных отраслей науки, то есть вклада, который могут сделать социологи, антропологи, этологи и другие ученые в понимание поведения человека (*Теории личности.* – СПб.: Питер. Л. Хелл, Д. Зиглер. 2003.)

Инклюзивное образование предусматривает не просто активное включение и участие обучающихся с ограниченными возможностями в образовательном процессе обычной школы, но перестройку системы образования для обеспечения образовательных потребностей всех детей [5].

Главное в инклюзивном образовании ребенка с ограниченными возможностями здоровья – получение образовательного и социального опыта вместе со сверстниками. Основным критерий эффективности инклюзивного образования – успешность социализации, введение в культуру, развитие социального взаимодействия наряду с освоением академических знаний.

Таким образом, в условиях инклюзии меняется цель школьного образования: для одних – это получение академических знаний, обеспечивающих успешное прохождение итоговой аттестации и дальнейшее обучение, для других – реализация себя в творческих проектах и профориентация, для третьих – опыт общения со сверстниками. В воспитании совершается переход от приоритета лидерства к готовности быть рядом, оказать помощь; от индивидуализма как приоритета личностных целей и интересов – к децентрации, освоению позиций восприятия и совершенствования навыков общения. Важными образовательными результатами становятся не только академические достижения, но и умение работать в коллективе, умение координировать свою деятельность с деятельностью группы, умение разрешать конфликтные ситуации. Меняется модель поведения – это не просто умение «быть со всеми вместе», это умение «быть равным среди равных», умение «встать на позицию другого».

Поскольку инклюзивное образование призвано обеспечить равные права в получении общего образования детей с ОВЗ с учетом их возможностей и ограничений, следовательно, его реализация на практике предполагает, во-первых, согласование интересов всех участников образовательного процесса: обучающихся, в том числе детей с ОВЗ, педагогов, родителей учащихся, администрации образовательного учреждения. Во-вторых, понимание и принятие учителями школы того факта, что обучение детей с ОВЗ не должно принципиально отличаться от обучения здоровых и что с педагогической точки зрения не следует делать между ними существенных различий. Педагогам следует ориентироваться не на недостаток и болезнь, а на те позитивные предпосылки, которые есть у обучающихся с ОВЗ: мотивацию, настойчивость, стремление к самосовершенствованию и интеграции. Задача учителей, опираясь на компенсаторные возможности организма ребенка, формировать в процессе обучения культурные приемы и навыки, покрывающие и компенсирующие физические нарушения. В-третьих, понимание и принятие того, что инклюзивная школа – это образовательная организация, ориентированная,

прежде всего, на систему *социальных результатов* образовательной деятельности, следовательно, основой социальной эффективности школы является *личностная эффективность обучающихся*, т.е. качество взаимодействия личности с собой и окружающим миром. Поэтому *субъект-субъектные взаимодействия*, которые будут возникать при организации образовательного процесса в инклюзивной школе, будут оказывать значительное влияние на результаты образования.

Глава 1. Субъект-субъектные взаимодействия в инклюзивной школе

1.1. Педагогическое взаимодействие в инклюзивной школе

Инклюзивная школа – это образовательная организация, ориентированная, прежде всего, на систему социальных результатов образовательной деятельности. Основная цель инклюзивного образования – это социализация и адаптация обучающихся, в том числе обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Личностная эффективность является основой социальной эффективности такой школы. Личностная эффективность – это качество взаимодействия личности с собой и окружающим миром. Иными словами это то, насколько хорошо человек умеет договариваться сотрудничать с собой и окружающими, достигать поставленных целей и при этом чувствовать себя комфортно и уверенно [10].

Началом активной социальной жизни обучающихся является взаимодействие, которое возникает в процессе обучения и воспитания. В свете современных социально-философских наук взаимодействие можно рассматривать как «объективную и универсальную форму движения, развития, которая определяет существование и структурную организацию любой материальной системы» [8]. В то же время В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов говорят об особом типе взаимодействий, которые возникают в рамках педагогической системы школы, являясь одним из основных элементов педагогического процесса, составляя его сущностную характеристику и определяя его эффективность [53].

Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин под педагогическим взаимодействием понимают сложный комплекс вербальных и невербальных контактов, в которые в процессе обучения вступает учитель с учащимися, а также учащиеся с учителем и между собой [37]. Однако педагогическая система любой школы, в том числе и инклюзивной, включает не только учителей и учащихся. В образовательном процессе принимают участие самые разные люди (обучающиеся, учителя, специалисты сопровождения и т.д.), группы (учебные пары, мини-группы и т.д.), коллективы (классные, родительские, учительские и т.д.). В условиях инклюзивной практики развивается широкая сеть педагогических взаимодействий, с одной стороны, за счет увеличения числа участников образовательного процесса, с другой стороны, за счет расширения системы социокультурных связей между ними. Например, комплексное сопровождение обучающихся в условиях инклюзивной школы помимо учителей осуществляют тьютор, педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог, социальный-педагог, медицинский работник, ассистент.

В обязанности учителя-логопеда входит всестороннее изучение речи обучающихся, проведение индивидуально-групповых и фронтальных занятий с

теми из них, которые имеют нерезко выраженные отклонения в речевом развитии, оказание методической помощи учителям по преодолению трудностей при освоении обучающимися родного языка. Педагог-психолог выявляет особенности личностных и поведенческих реакций обучающихся, проводит групповые и индивидуальные занятия, направленные на нормализацию эмоционально-волевой сферы, формирование продуктивных способов мыслительной деятельности, а также на исправление возможных нарушений общения и поведения; оказывает методическую помощь учителям; развивать психолого-педагогическую компетентность педагогов и родителей. Учитель-дефектолог (сурдо-, тифлопедагог) проводит первичное дефектологическое обследование, систематически наблюдает за динамикой и коррекцией психического, интеллектуального, эмоционального, социального развития, прогнозирует возникновение трудностей в освоении образовательной программы, определяет причины и механизмы уже существующих учебных проблем, осуществляет, опираясь на специальные дидактические принципы, руководство познавательной деятельностью обучающихся, дает адекватную оценку их деятельности. Осуществляет деятельность по максимально возможной коррекции отклонений в развитии ребенка с ОВЗ, по развитию его сенсомоторной, познавательной, эмоциональной и поведенческой сфер.

Дефектолог консультирует администрацию, педагогов по вопросам организации специальных образовательных условий и среды для школьников с ОВЗ. Осуществляет консультирование родителей по вопросам обучения и воспитания ребенка, информирует о его школьных успехах и трудностях и пр.

Социальный педагог осуществляет комплекс мероприятий по социально-педагогической и социально-психологической диагностике, оказывает помощь родителям в осуществлении выбора, помощь семье по адаптации ребенка в школе, помощь ребенку в адаптации в школьном сообществе, соблюдение прав обучающегося с ОВЗ, помощь и поддержку в социализации семье и ребенку.

В команду специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в инклюзивном образовательном пространстве обязательно должен входить *тьютор*. Деятельность тьютора направлена на создание условий для индивидуализации образовательного процесса в дошкольном, школьном, постшкольном образовании ребенка. Он организует взаимодействие обучающегося с учителями и другими педагогическими работниками, осуществляет сопровождение обучающегося в процессе реализации его индивидуального образовательного маршрута, проводит индивидуальные и групповые консультации для обучающихся, родителей, педагогов по вопросам устранения учебных трудностей, координирует деятельность всех педагогов, осуществляющих обучение данного ребенка и т.д.

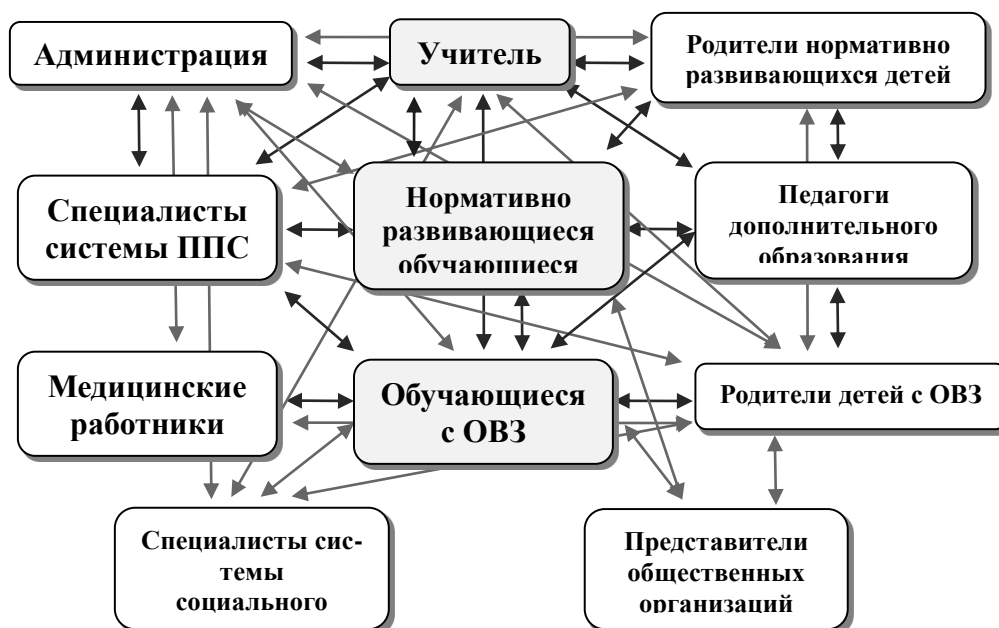


Схема 1. Система связей, возникающих в педагогическом процессе в инклюзивной школе.

Формирование устойчивых связей обуславливает целостную, организованную и системную деятельность специалистов, направленную на создание условий для успешного функционирования образовательной среды. Педагогическое взаимодействие в отношении *обучающихся с ОВЗ* будет направлено

- на создание социально-психологических и педагогических условий для эффективной адаптации и личностного развития, обеспечения их успешности в процессе обучения;

- на обеспечение систематической помощи детям с ОВЗ в ходе обучения;

- на организацию жизнедеятельности ребенка в социуме с учетом психических и физических возможностей обучающегося;

- на систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса обучающегося с ОВЗ в динамике его психического развития;

- на оказание помощи в адаптации к новым условиям жизнедеятельности;

Педагогическое взаимодействие в отношении *обучающихся с нормативным психофизическим развитием* оно будет направлено

- на создание социально-психологических и педагогических условий для эффективной адаптации и личностного развития, обеспечения их успешности в процессе обучения;

- на содействие в решении актуальных задач развития, обучения, социализации, в том числе проблем взаимоотношений со сверстниками, учителями, родителями;

- на предупреждение возникновения проблем развития;

Педагогическое взаимодействие в отношении *семей обучающихся* будет направлено:

- на формирование педагогической культуры;
- на оказание психолого-педагогической помощи и поддержки родителям и родственникам обучающихся;
- на повышение уровня психолого-педагогической компетентности родителей;

В отношении *семей обучающихся с ОВЗ* дополнительно

- на повышение уровня реабилитационной компетентности;
- на оказание помощи в осуществлении правильного выбора образовательного маршрута ребенка с ОВЗ;

Педагогическое взаимодействие в отношении *педагогов, участвующих в инклюзивной практике*, направлено:

- на повышение профессиональной компетентности;
- на формирование навыков командной работы;
- на формирование психологической культуры.

Поэтому под педагогическим взаимодействием нужно понимать сложный комплекс вербальных и невербальных контактов, в которые вступают участники образовательного процесса в процессе обучения. Е.В. Кудрицкая, опираясь на работы Н.Е. Щурковой, В.Ю. Питюкова, определяет педагогическое взаимодействие как особую форму связи между участниками образовательного процесса, в ходе и в результате которого происходит взаимное обогащение интеллектуальной, эмоциональной, деятельностной сфер участников этого процесса, имеющая социально значимый характер [24].

Н.Ю. Попикова выделяет следующие типы связей в педагогическом взаимодействии:

- субъект-объектные связи (S-O), которые лежат в основе традиционной педагогики, определяя учебно-дисциплинарную модель взаимодействия;
- объект-субъектные связи (O-S), которые лежат в основе спонтанного развития;
- субъект-субъектные связи (S-S), которые лежат в основе педагогики сотрудничества, определяя полисубъектный подход и личностно-ориентированную модель взаимодействия [44].

Поскольку инклюзивная школа ориентирована на учет особенностей каждого обучающегося, на его личностное развитие (формирование общей культуры, нравственного сознания, самосознания, потребности в саморазвитии), то в основе педагогических взаимодействий в ней возникающих, должны лежать субъект-субъектные связи.

В инклюзивной школе по сравнению с традиционной школой изменяются

и расширяются связи между педагогами. Учитель-предметник должен быть готов к совместной работе с тьютором и педагогом-психологом при проектировании индивидуального образовательного маршрута обучающегося, присутствию на уроке сопровождающего или ассистента, к корректировке своей рабочей программы в соответствии с рекомендациями дефектолога или учителя-логопеда. Активное взаимодействие со службой психолого-педагогического сопровождения, педагогами дополнительного образования, сотрудниками системы социального обеспечения предполагает установление субъект-субъектных партнерских отношений, основанных на взаимном уважении, признании важности результатов деятельности каждого в достижении общей цели по развитию ребенка.

Ценностное отношение к личностному развитию детей, направленность на индивидуальные образовательные стратегии обучающихся определяют личностно ориентированный характер взаимодействий, которые предполагают признание всех обучающихся, независимо от их стартовых возможностей, субъектами, равноправными участниками образовательного процесса.

Изменяется позиция и роль родителей обучающихся: поддерживая коррекционно-развивающую составляющую образования в кругу семьи, принимая активное участие в создании образовательной среды, и, прежде всего, в расширении границ образовательного пространства за пределы школы, в расширении социальных связей учащихся школы (профориентация, социальные практики, выполнение социально значимых проектов и т.д.), они также становятся активными участниками обучения и воспитания, его субъектами.

Таким образом, гуманистическая направленность образования в инклюзивной школе, личностно ориентированный характер взаимодействий предполагают признание всех участников образовательного процесса его субъектами. Обучающиеся и их родители (законные представители), педагогические, научно-педагогические, руководящие и иные работники организаций, осуществляющих образовательную деятельность, являются субъектами образовательного процесса. Особенность субъектов образовательного процесса заключается в том, что их развитие и формирование происходит в системе отношений с другими субъектами, как на индивидуальном уровне, так и на уровне групп (совокупных субъектов, полисубъектов).

Поэтому нам близко определение И.В. Васютенковой, которая в своей работе рассматривает взаимодействие в образовании как систему взаимосвязей субъектов, обуславливающих их взаимное влияние в образовательной среде как части социокультурного пространства, где взаимодействуют различные образовательные процессы и их составляющие, различные субъекты и

материалы [10].

С позиции психологической науки педагогическое взаимодействие также рассматривается как непосредственное или опосредованное воздействие субъектов педагогического процесса друг на друга, порождающее их взаимную обусловленность и связь, выступающее как интегрирующий фактор педагогического процесса, который способствует появлению личностных новообразований у каждого из субъектов этого процесса [40]. Таким образом, сущностью педагогического взаимодействия в инклюзивной школе является прямое или косвенное воздействие субъектов образовательного процесса друг на друга, которое порождает их взаимную и взаимообусловленную связь. Целью такого взаимодействия становится создание благоприятных условий, способствующих развитию личности каждого обучающегося, независимо от его стартовых возможностей.

Основными принципами педагогического взаимодействия участников инклюзивного образовательного процесса являются:

- приоритет интересов обучающихся;
- приоритет опоры на внутренний потенциал личности;
- целенаправленность;
- системность;
- комплексный подход;
- гибкость;
- недирективность;
- право личности на выбор ответственности за принятое решение;
- погруженность в реальную ситуацию;
- преемственность на разных уровнях образования.

В ходе взаимодействия участники образовательного процесса воспринимают, с одной стороны, позиции и функциональные роли друг друга, а с другой – индивидуальные, личностные качества. Поэтому рассматривая субъект-субъектные взаимодействия в инклюзивной школе, целесообразно учитывать как функционально-ролевую, так и личностную составляющие педагогического взаимодействия.

Функционально-ролевая сторона взаимодействия обусловлена объективными условиями педагогического процесса, в котором каждый субъект выполняет определенную роль, связанную с организацией и направлением образовательной деятельности, контролем ее результатов. Эта сторона педагогического взаимодействия направлена главным образом на преобразование когнитивной и операциональной (технологической) сферы личности обучающегося.

Личностная сторона педагогического взаимодействия связана с тем, что

педагог, взаимодействуя с учениками, их родителями, передает им свою индивидуальность, реализуя собственную потребность и способность быть личностью и, в свою очередь, формируя соответствующую потребность и способность у окружающих. В силу этого данная сторона взаимодействия в наибольшей степени затрагивает мотивационно-ценностную сферу [10].

Оптимальным вариантом является педагогическое взаимодействие, в котором функционально-ролевое и личностное взаимодействие осуществляются в комплексе. Подобное сочетание обеспечивает передачу не только общесоциального, но и личного, индивидуального опыта, стимулируя тем самым процесс становления личности обучающихся.

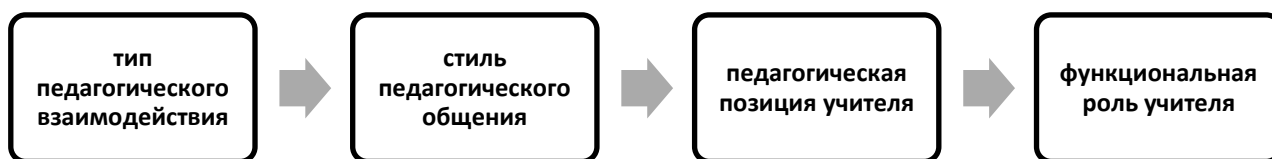
Рассматривая проблему педагогического взаимодействия В.А. Лыкова подчеркивает, «что качество и результативность образования, зависит, прежде всего, от процесса взаимодействия и качества взаимоотношений, взаимосвязей, которые разворачиваются внутри него» [32].

Следовательно, особенности организации педагогической системы инклюзивной школы и педагогического процесса в ней будут тесно связаны с возникающими в их рамках *субъект-субъектными взаимодействиями*. Взаимодействие учащихся и педагогов «становится основой работы педагогического сообщества» [24]. Таким образом, педагогическое взаимодействие выступает и как одно из ключевых понятий педагогики, и как научный принцип проектирования современной системы школы.

Необходимо отметить, что инклюзивная школа отличается от классической большим разнообразием обучающихся и многообразием возникающих связей, что создает определенные трудности при реализации образовательного процесса, поэтому особое внимание необходимо уделить особенностям субъектных взаимодействий, возникающих в системе «учитель-ученик».

1.2. Педагогическое взаимодействие «учитель – ученик» в системе связей инклюзивной школы

Профессиональная деятельность педагога подразумевает проявление определенной модели поведения, отражающей *нормативно ожидаемый* и *лично интерпретированный* способ его взаимодействия с участниками педагогического процесса. В основе педагогического взаимодействия лежит процесс общения, который является важнейшим условием и средством развития личности ребенка. Общение учителя и ученика характеризуется рядом индивидуально-типологических особенностей, которые называют стилем педагогического общения. В процессе педагогического общения для достижения поставленных целей учитель может занимать по отношению ученику определенные педагогические позиции. Они отражают стратегию педагогического взаимодействия как на уровне отдельного обучающегося, так и на уровне группы. Реализация тактики индивидуального взаимодействия осуществляется через различные функциональные роли. От их выбора зависит конечный результат совместной деятельности учителя и ученика.



Поэтому для описания педагогического взаимодействия введем и охарактеризуем следующие понятия:

- тип взаимодействия;
- стиль педагогического общения;
- педагогическая позиция;
- функциональная роль.

Существуют различные подходы к классификации педагогических взаимодействий: по видам субъектов, по направленности, по содержанию деятельности, по временным установкам, по степени психологической обоснованности, по характеру отношений субъектов и т.д. Для описания нашей модели взаимодействия субъектов образовательного процесса нам представляется возможным выделить типы⁵ педагогического взаимодействия как более крупные систематические единицы, отражающие наиболее общие установки, определяющие формирование системы взаимных действий учителя

⁵ Термином *тип* (от греч. τύπος – отпечаток, форма, образец) обозначают единицу расчленения изучаемой реальности в типологии, характеризующуюся множеством допустимых значений.

Тип – это обобщенный образ, содержащий характерные черты известной группы. Образец, модель, которым соответствует известная группа предметов, явлений... (Толковый словарь Ушакова. Д.Н. Ушаков. 1935–1940)

и обучающегося. Характеризуя педагогическое взаимодействие, И.А. Зимняя выделяет такие признаки как активность, осознанность, целенаправленность взаимных действий обеих сторон – учеников (ученика) и учителя, «выступающих в позиции субъектов, где согласованное действие результируется и предпосылается психическим состоянием контакта» [21].

С позиции психологического контакта можно выделить два основных типа педагогического взаимодействия: *включающей* и *отстраненный*. При *включающем типе* между учителем и учеником устанавливается тесный психологический контакт, на основе эмпатийности, толерантности, проявления уважения друг к другу. Он обуславливает развитие «естественного, незатрудненного общения» [21], что создает условия для формирования субъект-субъектных связей, развития способности обучающихся к интроспекции собственной деятельности. Педагогическая позиция и ролевая функция учителя могут меняться. Взаимодействие направлено на развитие личности ребенка, в том числе развитие базовых жизненных компетенций у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и преодоление их социальной недостаточности.

При *отстраненном типе* взаимодействия между учителем и учеником тесный психологический контакт не устанавливается, отношения носят, в большей степени, характер формально регламентированных субъект-объектных связей. «Нормативный статус» каждого участника строго определен и является неизменным. Педагогическая позиция и ролевая функция учителя практически не меняются. Взаимодействие направлено, в первую очередь, на достижение формальных результатов (академические достижения, дисциплина и т.д.).

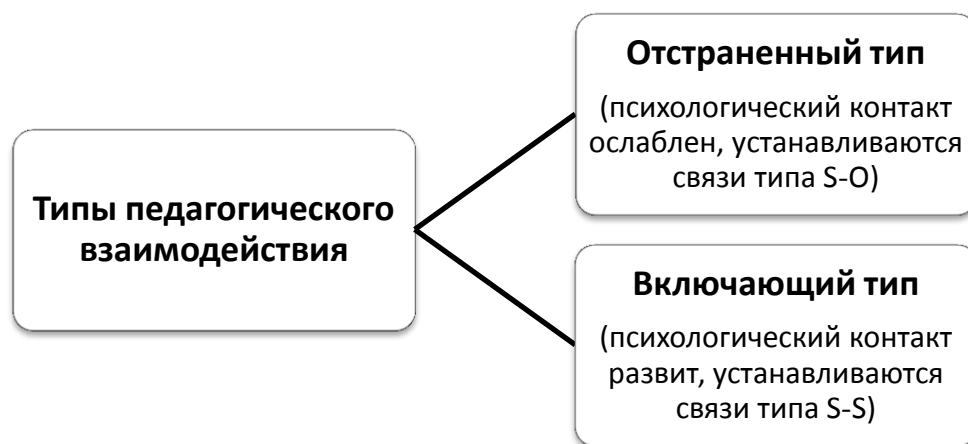


Схема 2. Типы педагогического взаимодействия

В основе данных типов лежат разные стили педагогического общения. Общение представляет собой ряд последовательных действий (деятельности) общающихся субъектов. Любой акт непосредственного общения предполагает воздействие человека на человека, а именно их взаимодействие.

Общение в педагогическом процессе выступает:

- как средство решения учебных задач,
- как социально-психологическое обеспечение воспитательного процесса,
- как способ организации взаимоотношений учителя и обучающихся, обеспечивающий успешность обучения, воспитания и развития.

Общение протекает непосредственно, лицом к лицу, оно приобретает для участников педагогического взаимодействия личностное измерение. Педагогическое общение «втягивает» в этот процесс личность педагога и ученика. У каждого участника взаимодействия (субъекта) складывается определенная индивидуальная шкала требований и личностных оценок. У каждой макро- и микрогруппы (полисубъекта) также складывается групповая шкала требований и оценок. Причем индивидуальная шкала требований и оценок субъекта может не полностью совпадать с полисубъектной. Несоответствие личностных качеств участников взаимодействия этим требованиям отрицательно сказывается на результатах педагогического взаимодействия и может становиться источником конфликтов.

Педагогическое общение достаточно регламентировано по содержанию и формам. Цели, содержание общения, его нравственно-психологический уровень выступают для педагога как заранее заданные. В нем отчетливо выделяются педагогические позиции учителя, его ролевые функции, а также позиции обучаемых. Индивидуально-типологические особенности взаимодействия учителя и обучающихся называют *стилем педагогического общения*. Опираясь на работы А.В. Петровского, Я.Л. Коломинского, М.Ю. Кондратьева, В.А. Сластенина, И.Ф. Исаева, Е.Н. Шиянова представляется возможным выделить три основных стиля педагогического общения: авторитарно-инструктивный, игнорирующий и стиль сотрудничества [52].

Охарактеризуем каждый из них, выделим их типологические особенности и определим наиболее благоприятный для реализации целей инклюзивного образования.

При *инструктивно-авторитарном* стиле общения педагог единолично решает все вопросы, касающиеся жизнедеятельности как классного коллектива, так и каждого учащегося. Исходя из формальных установок, он определяет положение и цели взаимодействия, оценивая результаты деятельности [52]. Авторитарный педагог акцентирует внимание на поступках обучающегося, не принимая во внимание мотивы этих поступков. Внешние показатели успешности (успеваемость, дисциплина на уроке и т. п.) чаще всего позитивны, но социально-психологическая атмосфера может быть неблагоприятна. Особенно негативно авторитарный стиль общения может сказаться на обучающихся, имеющих нарушения психофизического развития. Для таких

учащихся характерны преобладание эмоциональной мотивации поведения, повышенный или пониженный фон настроения; повышенная внушаемость. В силу незрелости эмоционально-волевой сферы они склонны выполнять лишь то, что непосредственно связано с их интересами. Внешнее давление педагога, может привести к возникновению устойчивых конфликтных ситуаций, развитию школьных неврозов. Трудности в коммуникативной сфере ведут к снижению усвоения учебного материала, накоплению пробелов в знаниях, дальнейшему ухудшению всех психических процессов. В случае затруднений в деятельности ребенок скорее прекратит деятельность, чем обратится ко взрослому за помощью. Под влиянием постоянных неудач, выходящих за рамки собственно учебной деятельности и распространяющихся на сферу взаимоотношений с педагогом, со сверстниками, у него, как правило, формируется заниженная самооценка, ощущение собственной малоценности, появляются попытки компенсировать свою личностную несостоятельность. Поскольку выбор адекватных средств компенсации в весьма ограничен, то самореализация часто осуществляется в разной мере осознанном противодействии школьным нормам и реализуется в нарушениях дисциплины, повышенной конфликтности в отношениях с окружающими, что на фоне утраты интереса к школе постепенно интегрируется в асоциальную направленность личности.

Игнорирующий (анархический, попустительский) стиль общения характеризуется стремлением педагога минимально включаться в деятельность, снимая с себя ответственность за ее результаты. Такой стиль общения предполагает тактику невмешательства. Как справедливо отмечают В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов, следствием подобной тактики является отсутствие должного контроля за деятельностью обучающихся и динамикой развития их личности [52]. В условиях гипоопеки учащиеся с нарушением развития оказываются в атмосфере эмоциональной отгороженности в сочетании со вседозволенностью. Для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья очень важно построить межличностные с педагогом, который является ведущим в формировании оценки одноклассников и самооценки на протяжении длительного времени, вплоть до старших классов. Обедненность эмоциональных проявлений со стороны учителя, формальный подход к оценке деятельности обучающихся снижает их познавательную активность, они раньше начинают чувствовать усталость, чаще отвлекаются, что заметно снижает продуктивность урока.

Несмотря на кажущуюся противоположность анархического и авторитарного стилей общения, они имеют много общего: дистантные отношения, отсутствие взаимного доверия, обособленность, отчужденность

педагога, демонстративное подчеркивание доминирующего положения [52]. Они относятся к *отстраненному типу* взаимодействий.

Выбирая такой тип взаимодействия, педагог возлагает ответственность за трудности и низкие результаты обучения на ребенка, родителей, специалистов: «не хочет», «не может», «не занимаются родители». Он ожидает готовых рецептов от других специалистов, не видит целостной картины психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ и своего места в этом процессе. Учитель «отстранен» от своих переживаний, не выделяет их как важный материал для собственного анализа, это приводит к быстрому эмоциональному выгоранию. Отсутствие положительно-эмоциональной связи с учителем, когда взаимодействие носит характер указаний: «смотри», «помолчи», «делай как другие», «успевай», приводит к нарушению социальной коммуникации, замедляет принятие и признание особых детей классным коллективом. У обучающихся с нарушениями здоровья развиваются вялость, апатия, безынициативность, боязнь и нежелание устанавливать новые контакты, склонность к повышенной фиксации на своем здоровье.

Таким образом, и авторитарный, и анархический стили педагогического общения не способствуют достижению конечной цели обучения и воспитания детей с нарушениями в развитии – преодолению социальной недостаточности, максимально возможному введению в социум, развитию способности быть полноценными членами общества.

Альтернативой отстраненному типу взаимодействия является *включающее взаимодействие*. Оно опирается на *стиль сотрудничества* участников педагогического взаимодействия, еще называемый *демократическим*. При таком стиле общения педагог ориентирован на повышение роли учащегося во взаимодействии, на привлечение каждого к решению общих дел: он принимает особенности ребенка с ОВЗ, «видит» ресурсы и ограничения ребенка в образовательной ситуации. «Видит» проблемы ребенка с ОВЗ, называет трудности в контексте проблем: «тяжело воспринимает информацию на слух», «быстро утомляется», «не всегда может правильно построить свой ответ» и т.д. Понимает особенности ребенка, проявляющиеся в образовательной ситуации, запрашивает необходимую информацию от логопеда, педагога-психолога, дефектолога. Принимает ответственность за создание и реализацию эффективных психолого-педагогических условий включения ребенка с особенностями развития в образовательный процесс на себя. Испытывает и анализирует свои чувства, возникающие в ситуации взаимодействия с каждым обучающимся, классным коллективом, родителями, специалистами.

Главная особенность такого стиля общения – взаимоприятие и

взаимоориентация. В.А. Сластенин И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов выделяют следующие отличительные черты этого стиля: активно-положительное отношение педагогов к обучающимся, адекватная оценка их индивидуальных возможностей, понимание целей и мотивов поведения, умение прогнозировать развитие личности ребенка [52]. Знание и учет принципов обучения, опирающихся на важнейшие методологические подходы к развитию психики в норме и патологии, позволяют педагогу определить основные направления коррекционно-развивающего воздействия и прогнозировать результаты социализации и адаптации.

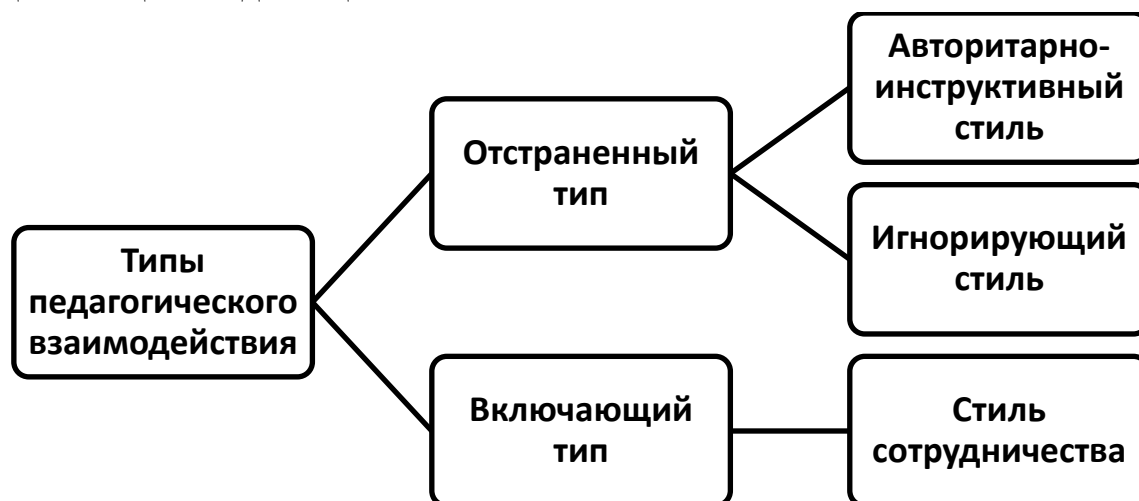


Схема 3. Стили педагогического общения

Таблица 1

Характеристика основных типов педагогического взаимодействия

Типы педагогического взаимодействия	Отстраненный тип		Включающий тип
Стиль общения учителя и ученика	Авторитарно-инструктивный стиль	Игнорирующий стиль	Стиль сотрудничества
Отношение учителя к обучающемуся	Активно-нейтральное	Пассивно-нейтральное	Активно-положительное
Преобладающие типы связей	Субъект-объектные	Субъект-объектные	Субъект-субъектные
Цели, задачи и способы взаимодействия в процессе обучения	Определяет учитель	Определяет учитель	Учитель определяет совместно с обучающимися
Социально-психологическая атмосфера	Благоприятна не для всех обучающихся	Благоприятна не для всех обучающихся	Благоприятна, основывается на взаимоприятии и взаимоуважении

Типы педагогического взаимодействия	Отстраненный тип		Включающий тип
Рефлексия процесса обучения	Учитель осуществляет индивидуально, чаще опираясь на формальные результаты	Осуществляется учителем формально	Учитель осуществляет совместно с обучающими, опираясь на как на результаты, так и на мотивы
Система оценки результатов образовательных достижений обучающихся	Определяется формальными подходами к результатам обучения	Определяется формальными подходами к результатам обучения	Определяется индивидуальными особенностями ребенка
Академические достижения обучающихся	Чаще высокие	Низкие	Могут быть невысокими
Преодоление социальной недостаточности обучающимися с нарушениями развития	Затруднено из-за ограниченности выбора средств компенсации	Затруднено из-за ограниченности выбора средств компенсации	Происходит эффективно

Таким образом, включающее взаимодействие является наиболее благоприятным для инклюзивной школы. Оно позволяет каждому обучающемуся независимо от его индивидуальных особенностей стать субъектом образовательного процесса – источником познания и преобразования действительности; носителем активности. При этом активность понимается как инициативное воздействие на окружающую среду, на других людей и самого себя. Активность личности зависит от мотивов ее поведения и характеризуется надситуативностью. Посредством надситуативной активности преодолеваются внешние и внутренние ограничения – барьеры деятельности. Следовательно, активным становится процесс обучения, находящийся в прямой зависимости от субъекта [10].

Необходимо учитывать, что инклюзивная школа включает обучающихся, значительно отличающихся друг от друга по образовательным потребностям и индивидуальным особенностям, в том числе и по уровню личностной активности, которая будет определять уровень субъектности в рамках образовательного процесса.

Поскольку личностно ориентированное взаимодействие предполагает активное включение учащихся в учебную деятельность, уровень субъектности будет определять субъектную позицию самого ученика и те педагогические позиции, которые будет занимать учитель на уроке.

Выводы по главе 1:

1. Взаимодействия, которые возникают в рамках педагогической системы инклюзивной школы, являются одним из основных элементов педагогического процесса, составляя его сущностную характеристику и определяя его эффективность.

2. Взаимопринятие и взаимоориентация участников образовательного процесса; активно-положительное отношение педагогов к обучающимся; адекватная оценка их возможностей, образовательных достижений и возникающих проблем, понимание целей и мотивов поведения, умение прогнозировать развитие личности ребенка – наиболее эффективный путь выстраивания педагогических взаимодействий в инклюзивной школе.

3. Гуманистическая направленность образования в инклюзивной школе, личностно ориентированный характер взаимодействий предполагают признание всех участников образовательного процесса его субъектами.

4. Особенность субъектов образовательного процесса заключается в том, что их развитие и формирование происходит в системе отношений с другими субъектами, как на индивидуальном уровне, так и на уровне групп (совокупных субъектов, полисубъектов).

5. В процессе педагогического взаимодействия у каждого субъекта и полисубъекта складывается определенная индивидуальная и групповая шкала требований и личностных оценок. Несоответствие личностных качеств субъектов этим требованиям отрицательно сказывается на результатах педагогического взаимодействия.

6. Особенности организации педагогической системы инклюзивной школы и педагогического процесса в ней будут тесно связаны с личностными особенностями обучающихся и возникающими в их рамках субъект-субъектными взаимодействиями.

7. Личностная активность обучающегося будет определять уровень его субъектности в рамках образовательного процесса.

8. Уровень субъектности обучающегося будет определять его субъектную позицию, а также те педагогические позиции и функциональные роли, которые будет реализовывать учитель в процессе обучения и воспитания.

9. Для описания модели субъект-субъектных взаимодействий в инклюзивной школе необходимо дать характеристику основных субъектов взаимодействия, профессиональных позиций педагогов, их функциональных ролей, провести анализ показателей субъектности обучающихся, выделить уровни субъектности, охарактеризовать типические группы обучающихся и показать взаимную обусловленность данных характеристик.

Глава 2. Обучающиеся инклюзивной школы как субъекты педагогического взаимодействия

2.1. Нормативно развивающиеся учащиеся в инклюзивной школе

Ценность инклюзивного образования для нормативно развивающихся обучающихся заключается в том, что оно способствует развитию нравственных качеств, определяющих психологическую готовность к построению конструктивного взаимодействия личности с другими людьми, отличающимися от нее социальной, культурной, конфессиональной принадлежностью, интересами, потребностями, мировоззрением. Как говорится в материалах Альянса правозащитных организаций «Save the children» «Обучение в инклюзивных школах позволяет детям приобрести знания о правах человека (хотя им это не преподается специально), что ведет к уменьшению дискриминации, так как дети учатся общаться друг с другом, учатся распознавать и принимать различие» [35].

Обучаясь вместе, дети учатся взаимодействовать друг с другом, стираются границы между условно здоровыми людьми и людьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, инвалидами. Разрушение барьеров при получении образования приводит к объединению общественного пространства инвалидов и здоровых людей, меняется отношение к инвалидности: она перестает быть пороком, а становится индивидуальной особенностью человека, которую просто нужно учитывать при взаимодействии.

Педагогическая система инклюзивной школы является гибкой в том смысле, что позволяет получить доступ к необходимой поддержке или услуге любому обучающемуся. Использование невербальных средств коммуникации, маркеров, введение школьных традиций и ритуалов, предоставление права учащимся уединиться в «классном уголке тишины», «кабинете психологической разгрузки» создают благоприятную психологическую атмосферу и способствуют более эффективной адаптации к школьной среде всех обучающихся. Вариативный подход, реализация индивидуальных образовательных маршрутов, активное привлечение родительской общественности к образовательному процессу, взаимодействие с общественными организациями помогают подстраиваться под нужды и интересы каждого ребенка, а не только ребенка с ОВЗ. Применение технологий развивающего и личностно ориентированного обучения, индивидуализация образовательного процесса оказывает положительное влияние на всех обучающихся.

От родителей детей, развивающихся нормативным образом, иногда можно услышать опасение, что развитие их ребенка может задерживаться

присутствием тех, кто требует значительной поддержки. Однако опыт показывает, что успеваемость детей, развивающихся обычным образом, не становится хуже, а часто их показатели оказываются выше в условиях интеграции, чем в обычном классе массовой школы. По наблюдениям американских специалистов, учащиеся, которые до школы посещали детские сады вместе с детьми с особенностями развития, гораздо спокойнее и с большим пониманием относились к таким детям, чем учителя, впервые принявшие этих детей в свой класс [29].

На сегодняшний момент в Европейских странах и США проведено достаточно большое количество исследований влияния включения в массовые школы обучающихся с ОВЗ на академические и социальные достижения здоровых сверстников. Многие педагоги считают, что школы, которые наиболее успешно включают и обучают детей с особыми потребностями, одновременно являются самыми лучшими для всех остальных учащихся. И наоборот: самые лучшие школы для всех детей – лучшие и для детей с особыми потребностями.

G. Szumski, J. Smogorzewska, M. Karwowski в 2017 представили результаты метаанализа 47 исследований эффективности инклюзивного образования, охвативших более 4,8 млн обучающихся. Они сделали вывод, что присутствие обучающихся с ОВЗ не оказывает значительного влияния на нормативно развивающихся сверстников («общий эффект был положительным и статистически значимым, но слабым ($d=0,12$)» [65].

Сходные результаты показали исследования ЕРРП-центра (Evidence for Policy and Practice Information (EPPI)-Centre): включение обучающихся с ОВЗ в массовые школы не оказывает неблагоприятного воздействия на социальные и академические достижения нормативно развивающихся обучающихся, причем 81% результатов сообщают о положительных или нейтральных эффектах [66].

Исследования, проведенные T. Loreman, J.L. Lupart, D. McGhie-Richmond, and J. Barber в Региональном школьном отделе № 7 Пембины-Хиллз (PHRD) Альберте, Канада показали, что эффект инклюзивного образования оказался положительным не только для обучающихся с ОВЗ, но и для обучающихся без каких-либо исключений [67]. Эта идея поддерживается Н. Demeris, R.H. Childs & A. Jordan (2008), которые также указывают на то, что инклюзивное образование не оказывало негативного влияния на достижение учеников без особенностей развития, и что даже наблюдалось небольшое улучшение [64]. В социальном отношении нормативно развивающиеся обучающиеся говорили о более дружественной обстановке в образовательной организации, а также о более низкой степени насилия (G. Bunch & A. Valeo, 2004; E.A. Nowicki & R. Sandieson, 2002) [62, 69]. Академически инклюзивное образование оказалось полезным для всех учащихся. Исследование, проведенное СМ. Cole, N. Waldron

& M. Majd, (2004), показало, что учащиеся с исключительными показателями в инклюзивных классах и без них имеют более высокую академическую успеваемость, чем учащиеся в неинклюзивных классах [63]. Таким образом, исследования показывают, что инклюзивное образование способствует развитию толерантности, признанию различий и является академически успешным не только для обучающихся с ОВЗ, но и для нормативно развивающихся обучающихся.

Результаты исследований на тему о том, как и когда формируется отношение «обычных» детей к детям с особенностями развития, убедительно доказывают, что положительное или отрицательное *восприятие* таких детей развивается в период до пяти лет. По наблюдениям американских специалистов, учащиеся, которые до школы посещали детские сады вместе с детьми с особенностями развития, гораздо спокойнее и с большим пониманием относились к таким детям, чем учителя, впервые принявшие этих детей в свой класс [29].

В младших классах отношение к одноклассникам определяется, прежде всего, позицией учителя (его настроенностью на помощь, уважением, стремлением подчеркнуть перед другими детьми достоинства особого ребенка). Закреплению положительного влияния позиции учителя на обучающихся в начальной школе будет способствовать организация *этических диалогов* по нравственным вопросам с коллективным обсуждением литературных произведений, мультфильмов, телепередач и т.д. В младшем школьном возрасте у детей особенно активно происходит *формирование произвольности, внутреннего плана действий, начинает развиваться способность к рефлексии*. Поэтому именно на этом этапе обучающиеся успешно овладевают средствами и способами анализа своего поведения и поведения других людей.

Например, можно провести классный час «Что во мне особенного». Дети лучше всего могут выразить себя через творчество. Можно предложить учащимся нарисовать рисунок «Что во мне особенного», а затем подписать его, объяснив нарисованное. Учителю стоит подтолкнуть учащихся к мысли, что не только внешность, но и дружба, поступки, умения делают человека особенным. Потом нужно вместе обсудить рисунки и вывесить их на классном стенде.

Мероприятие «Разведчики талантов» направлено на развитие стремления детей лучше узнать одноклассников для совместной деятельности, выявления скрытых способностей. Учащиеся в течение недели заполняют форму отчета «Разведчика талантов», а потом обсуждают на классном часе. Учителю нужно проследить, чтобы все получили поддержку своим талантам [35].

Учителю начальной школы можно порекомендовать методическое пособие А.И. Шемшуриной «Этическая грамматика. Этические диалоги с детьми 1–4

классов», в котором представлена программа фронтальных занятий с применением игровых и диагностических методик, тематических практикумов, направленных на обучение детей основам социального поведения, воспитание толерантности, доброты, позитивного отношения друг к другу.

Для поддержки и адаптации обучающихся в инклюзивной школе можно порекомендовать программу «Психологическая азбука» и программу формирования эмоциональной стабильности и положительной самооценки у детей младшего школьного возраста.

Программа «Психологическая азбука» была разработана Т.А. Аржакаевой И.В. Вачковым и А.Х. Поповой. Эта программа ориентирована на развитие самосознания детей через психологическую сказку, способствует развитию понимания чувств другого, принятию другого человека и т.п. Содержанием программы «Психологическая азбука» является знакомство детей с основными психологическими понятиями и тренировка элементарных умений и навыков рефлексии. В работе специалиста используются разнообразные психотехнические методики и приемы, в том числе психогимнастические игры и упражнения, лепка, рисование, выполнение творческих заданий. Работа с детьми в рамках этой программы осуществляется за счет часов внеурочной деятельности.

Программа формирования эмоциональной стабильности и положительной самооценки у детей младшего школьного возраста разработана С.В. Крюковой, Н.П. Слободяник. Основной целью этой программы является помощь всем детям в адаптации к школе, что подразумевает, в частности, развитие эмоциональной регуляции поведения детей, предупреждение и снижение тревожности и страхов, повышение уверенности в себе и т.д.

В средней и старшей школе ситуация изменяется: личное поведение педагога уже не является основным образцом поведения. В этот период у обучающихся наблюдается полярность психических проявлений: безапелляционность в суждениях быстро сменяется ранимостью и неуверенностью в себе; потребность в общении – желанием уединиться; романтизм – цинизмом, расчетливостью; доброжелательность – жестокостью. Это порой приводит к формированию деструктивных стереотипов поведения. Дети в младшем подростковом возрасте могут быть очень жестоки к своим одноклассникам, имеющим нарушения здоровья, например, могут специально провоцировать аффективные реакции аутичных детей и использовать их для манипуляции учителями (срывать уроки и т.п.) [27].

В старшем возрасте подростки обычно становятся менее агрессивными, но зато научаются стойко игнорировать одноклассников с ОВЗ: может возникнуть полная изоляция таких учеников, даже при их успешной реализации в рамках

учебного стереотипа [27]. Одна из причин – отношения, складывающиеся вне класса, вне школы: подростки могут терять друзей, потому что общение с необычным одноклассником подчас снижает их статус в компании сверстников.

Необходимо отметить, что у старшеклассников различается восприятие и отношение к видам дефектов: совместное обучение с одноклассниками, имеющими физические нарушения практически не вызывает дискомфорта: только 8% видят в этом проблему. Однако совместное обучение с подростками, имеющими интеллектуальные нарушения и нарушения общения и поведения у 78% старшеклассников вызывают тревогу. Снятию психологического дискомфорта, тревожности, вызванной появлением в классе подростка, имеющего выраженные физические недостатки или особенности поведения, будет способствовать формирование у обучающихся *толерантного отношения*.

Анализ психологической литературы показывает, что оптимальным для развития толерантного сознания, формирования толерантных установок является подростковый возраст, когда происходит развитие психических процессов, активно формируется личность ребенка. В связи с тем, что подростковый возраст является промежуточным между детством и взрослостью, соответственно, с одной стороны, подросток имеет многие характеристики ребенка, в частности, склонен к игре и игровым ситуациям. С другой стороны, ведущая деятельность подростка – общение. Поэтому можно использовать как игровые тренинговые комплексы (здесь учителю понадобится помощь специалиста), так и организацию обсуждений, диалогов, дискуссий.

С.Д. Щеколдина в своей работе «Тренинг толерантности» представила программу тренинга для широкого возрастного спектра участников, включая упражнения и задания, направленные на формирование толерантности-перехода к ненасильственным отношениям, основанным на кооперации, взаимном уважении, понимании и терпимости.

Классному руководителю старших классов будет интересно и полезно познакомиться с книгой К. Фопеля «Сплоченность и толерантность в группе. Психологические игры и упражнения». В ней представлены игры и упражнения, которые формируют толерантное отношение ко всем членам группы, способствуют *осознанию того, что различия между людьми способствуют расширению наших представлений о себе и о других*.

Для подростков также можно провести занятие «Что во мне особенного», им можно предложить нарисовать свои особенности, написать о них песню, снять видеоролик, что по-настоящему продемонстрирует их навыки и таланты. Ученики смогут увидеть друг друга с новой стороны.

Можно предложить учащимся принять участие в подготовке плаката, в котором показаны различия людей – по внешности, по способностям, по

интересам и т.д. Они могут рисовать, использовать вырезки из журналов. Учителю стоит обратить внимание, чтобы образы людей с нарушениями развития не вызвали отрицательных эмоций. Готовый плакат можно разместить на стенде в классе или школьном пресс-центре.

В старших классах можно провести классные часы «Включающее сообщество», подведя обучающихся к обсуждению вопроса о том, как в вашем городе люди с ограниченными возможностями включаются в общественную жизнь. Продолжением разговора может стать экскурсия по городу с выявлением уровня архитектурной доступности. Поговорив с родителями, ребята могут узнать, как на различных предприятиях, в учреждениях относятся к людям с ОВЗ. По итогам можно сделать плакаты, буклеты, путеводители, передачу для школьного радио, используя полученную информацию [35].

В работе со старшеклассниками можно использовать такие формы как «диалог голосов», «диалог образов», «диалог логик». Организация этических диалогов по важным для них вопросам будет способствовать выработке и актуализации индивидуальных взглядов и личностной позиции. Процесс поиска истины при решении значимой социальной проблемы включает обучающихся во взаимодействие, учит их прислушиваться к мнению окружающих, уважать и принимать точку зрения другого, уважать и принимать другого как личность, независимо от его индивидуальных физических или иных особенностей.

Включение в класс обучающихся с особенностями развития дает возможность учителям по-другому взглянуть на своих учеников, учит видеть, понимать и принимать проблему каждого ребенка. Реализация субъект-субъектных связей при включающем подходе к организации образовательного процесса создает условия для эффективного достижения образовательных результатов всеми обучающимися на личностном, метапредметном и предметном уровнях.

2.2. Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья как адресаты инклюзивного образования

Обучающихся, которые нуждающиеся в получении специальной психолого-педагогической помощи и организации особых условий при их воспитании и обучении, относят к группе *обучающихся с особыми образовательными потребностями*. В том числе это *обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)*, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ или затрудняет его вне *специальных условий*⁶ обучения и воспитания.

Обучающиеся с ОВЗ – это дети-инвалиды либо другие дети в возрасте до 18 лет, не признанные в установленном порядке детьми-инвалидами, но имеющие временные или постоянные отклонения в физическом и (или) психическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией (ПМПК) и нуждающиеся в создании специальных условий обучения и воспитания.

Дети-инвалиды – физические лица до 18 лет, имеющие стойкие расстройства функций организма, возникшие в результате заболеваний, последствий травм или дефектов.

Условиями признания ребенка инвалидом являются:

- нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами;
- ограничение жизнедеятельности (полная или частичная утрата ребенком способности или возможности осуществлять самообслуживание, самостоятельно передвигаться, ориентироваться, общаться, контролировать свое поведение, обучаться или заниматься трудовой деятельностью);
- необходимость в мерах социальной защиты, включая реабилитацию.

Многие дети-инвалиды нуждаются в создании специальных условий для получения образования, поэтому они также относятся к группе обучающихся с ОВЗ (при прохождении ПМПК).

Таким образом, группа обучающихся с ОВЗ очень неоднородна. В нее входят дети с разными нарушениями развития: нарушениями слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы, включая аутистические нарушения, с задержкой психического развития, с комплексными нарушениями развития.

⁶ Под специальными условиями понимают необходимые для получения реабилитационных услуг приспособления, технологии, способы, методы, программы, учебники, пособия и другие средства, обеспечивающие реализацию конституционных прав и свобод обучающихся с ОВЗ.

Диапазон различий в развитии обучающихся с ОВЗ чрезвычайно велик: от практически нормально развивающихся, испытывающих временные и относительно легко устранимые трудности, до детей с необратимым тяжелым поражением центральной нервной системы; от детей, способных при специальной поддержке на равных обучаться вместе с нормативно развивающимися сверстниками, до детей, нуждающихся в адаптированной к их возможностям индивидуальной программе образования. При этом столь выраженный диапазон различий наблюдается не только по группе с ОВЗ в целом, но и в каждой входящей в нее категории детей с различными нарушениями развития.

Одной из ведущих современных тенденций является рост числа детей с тяжелыми комплексными нарушениями, увеличивается количество детей с психоречевыми расстройствами, расстройствами поведения и эмоционально-волевой сферы. Особых условий требуют дети с нарушением слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата.

Российские специалисты в области коррекционной педагогики (Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова) отмечают, что наряду с ростом числа детей, имеющих выраженные нарушения здоровья, масштабное практическое применение научных достижений в сфере медицины, техники, цифровых технологий, специальной психологии и коррекционной педагогики приводит к тому, что часть детей с ОВЗ к семи годам достигает близкого к норме уровня психического развития, что ранее наблюдалось в единичных случаях, а потому считалось исключительным [20]. Вследствие этого часть детей с ОВЗ, наиболее близких по своему развитию к нормативному, закономерно перераспределяется из специального образовательного пространства в общеобразовательное пространство массовой школы. Существенную роль в таком изменении ситуации играет раннее (на первых годах жизни) выявление и ранняя комплексная помощь детям, внедрение в практику совместного обучения здоровых дошкольников с детьми с ОВЗ, принципиально новых подходов и технологий их воспитания и обучения.

Адаптация таких детей в школе происходит по-разному, временные границы индивидуальны, одни дети вливаются в школьный коллектив достаточно быстро, другим нужно несколько лет. Значительное разнообразие обучающихся с ОВЗ, определяет и значительную вариативность специальных образовательных условий, распределенных по различным ресурсным сферам (материально-техническое обеспечение, включая и архитектурные условия, кадровое, информационное, программно-методическое и т. п.) [54].

Наряду с многообразием нарушений развития и особенностей их проявления, можно выделить ряд общих черт, характерных для всех групп

обучающихся с ОВЗ, которые будут определять общие требования к организации образовательного процесса. Описывая закономерности развития детей с различными нозологиями, Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, И.Ю. Левченко, В.З. Денискина, Б.К. Тупоногов, Т.В. Егорова, К.С. Лебединская, О.С. Никольская, В.Г. Петрова, Т.В. Розанова, С.Я. Рубинштейн, Г.Я. Трошин, Ж.И. Шиф выделяют:

- трудности взаимодействия с окружающей средой, приводящие к обеднению социального опыта, искажению способов общения с другими людьми;
- асинхронность и замедленный темп психического развития в целом;
- нарушения развития личности (например, несамостоятельность, инфантильность, некритичность, неадекватную самооценку, импульсивность поведения, повышенную внушаемость);
- меньшую скорость приема и переработки сенсорной информации;
- меньший объем информации, запечатляемый и сохраняющийся в памяти;
- недостатки словесного опосредствования (например, затруднения в формировании словесных обобщений и в номинации объектов);
- замедления в формировании понятий;
- недостатки развития произвольных движений (отставание, замедленность, трудности координации);
- повышенную утомляемость, высокую истощаемость [17].

Они проявляются в специфике учебного поведения и вызывают трудности при включении обучающихся с ОВЗ в школьную среду и освоении образовательной программы:

- у таких учащихся отмечается ограниченность представлений об окружающем мире, низкая познавательная активность;
- возникают трудности в формировании и автоматизации базовых школьных навыков;
- наблюдаются трудности переключения при смене видов деятельности;
- выражен замедленный по сравнению с одноклассниками темп работы;
- наблюдается быстрая утомляемость;
- более низкие предметные результаты по сравнению с ожидаемыми, вызывают психологический дискомфорт у обучающихся и их родителей, что создает неблагоприятный эмоциональный фон и препятствует формированию положительного отношения к обучению;
- особенности двигательной сферы вызывают у обучающихся с ОВЗ трудности коммуникации со сверстниками, что приводит к их обособленности, понижает самооценку и уровень притязаний.

Эти закономерности могут проявляться в разной степени и в разных сочетаниях. Они лежат в основе особых образовательных потребностей, которые определяют необходимость организации специального психолого-педагогического сопровождения в процессе обучения и воспитания.

В.И. Лубовский рассматривает особые образовательные потребности как совокупность особенностей обучающихся с ОВЗ, наблюдаемых при всех недостатках развития, т.е. обусловленных специфическими закономерностями, которые определяют необходимость организации специальной психолого-педагогической помощи. В своих работах он выделяет образовательные потребности, наиболее характерные для *всех категорий* детей с нарушениями развития:

- потребность в использовании педагогом таких образовательных технологий и методов обучения, которые способствовали бы не только успешному выполнению образовательных задач, но и создавали условия для накопления ребенком социального опыта и развития навыков общения, эмоциональной сферы, коррекции негативных особенностей в развитии личности, познавательной деятельности;

- потребность в такой организации процесса обучения, которая, благодаря включению предварительного пропедевтического этапа, обеспечивает необходимую стартовую готовность ребенка к усвоению программного материала;

- потребность в формировании и развитии познавательной мотивации, положительного отношения к учению, самостоятельности и навыков самоконтроля в познавательной деятельности;

- потребность в обеспечении замедленного темпа познавательной деятельности, когда новая информация предоставляется в виде небольших фрагментов, выполнению работы с которыми (изучение, анализ, запоминание, преобразование, практическое использование) способствует дозированная помощь педагога (пошаговый контроль, инструкции, предъявление образца, совместное выполнение и др.);

- потребность в уменьшении, по сравнению с обычными детьми, интеллектуальной, эмоциональной и физической нагрузки в образовательном процессе;

- потребность в обеспечении более длительного, непрерывного и комплексного контролирующего сопровождения педагогом процесса познавательной деятельности;

- потребность в такой организации образовательного процесса, в которой обеспечивается полноценное и щадящее участие всех сохранных сенсорных систем обучающегося [31].

Следовательно, особые образовательные потребности – это потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей (когнитивных, энергетических и эмоционально-волевых, включая мотивационные), которые может проявить ребенок с недостатками развития в процессе обучения [31]. Недостаточное понимание значимости особых образовательных потребностей и лишь частичное удовлетворение требований, из них вытекающих, ведет к снижению возможной эффективности обучения, именно поэтому общеобразовательное учреждение должно быть *готово* к реализации потребностей и возможностей детей с ОВЗ.

Для гарантированного получения общего образования обучающимися с ОВЗ разработаны и введены в действие различные варианты ФГОС, отвечающих их общим и особым образовательным потребностям, диапазону возможных различий в уровне развития поступающего в школу ребенка. Стандарты предусматривают возможность гибкой смены образовательного маршрута, программ и условий получения образования обучающимися с ОВЗ [45].

Инклюзивное образование ориентировано в первую очередь на детей, которые способны осваивать академический компонент на уровне здоровых сверстников, находясь в их среде и в те же календарные сроки (реализация ФГОС для обучающихся с ОВЗ, вариант 1).

Обязательным условием обучения таких учащихся является систематическая специальная психолого-педагогическая поддержка - создание адекватных условий для реализации особых образовательных потребностей, включая помощь в формировании полноценной жизненной компетенции. В случае необходимости среда и рабочее место ребенка должны быть специально организованы в соответствии с особенностями ограничений его здоровья. Обязательной является *подготовка* педагогического и детского коллектива к включению в него ребенка с ОВЗ, способного освоить «цензовый» уровень школьного образования.

В письме Министерства образования и науки РФ от 19 апреля 2011 г. № 03-255 «О введении федерального государственного образовательного стандарта общего образования» дано разъяснение, что стандарт учитывает образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья. В основной образовательной программе начального и основного общего образования, которая должна быть разработана в образовательном учреждении на основе ФГОС, можно заложить все специфические особенности обучения детей с ограниченными возможностями здоровья: увеличение сроков обучения; программу коррекционной работы; специальные пропедевтические разделы, направленные на подготовку обучающихся к освоению основной

образовательной программы; особые материально-технические условия реализации основной образовательной программы начального общего образования и др.

В федеральном государственном образовательном стандарте особо подчеркивается положение о том, что требования к результатам, структуре, условиям освоения основной образовательной программы должны учитывать возрастные, индивидуальные особенности обучающихся, включая особые образовательные потребности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов.

Неспособность ребенка с ОВЗ полноценно освоить отдельный предмет школьной программы *не является* препятствием для выбора или продолжения освоения данного уровня образования. Для обучающихся с ОВЗ предусматриваются специальные условия прохождения текущей, промежуточной и итоговой аттестации. Специальные условия аттестаций конкретизируются применительно к каждой категории обучающихся.

Необходимо также понимать, что нарушения интеллекта не являются препятствием для включения особого ребенка в общеобразовательную школу.

В этом смысле показательны результаты долгосрочного анализа успеваемости детей и подростков с синдромом Дауна в специализированной и интеграционной школах, проведенного самым влиятельным в Англии центром, занимающимся проблемами синдрома Дауна (Down Syndrome Educational Trust). Выяснилось, что в отношении поведения, социального развития и академических успехов, особенно в разговорной речи, достижения учащихся интеграционной школы существенно выше [29].

В Российской Федерации для таких обучающихся разработан и введен в действие специальный образовательный стандарт [45]. Стандарт предполагает, что обучающийся с легкой умственной отсталостью получает образование, которое по содержанию и итоговым достижениям *не соотносится* к моменту завершения школьного обучения с содержанием и итоговыми достижениями сверстников, не имеющих ограничения здоровья.

Обязательной является организация специального обучения и воспитания для реализации как общих, так и особых образовательных потребностей. Организация должна обеспечить требуемые для этой категории обучающихся условия обучения и воспитания. Одним из важнейших условий обучения ребенка с легкой умственной отсталостью в среде других обучающихся является готовность к эмоциональному и коммуникативному взаимодействию с ними [45]. Для таких обучающихся на основе требований стандарта разрабатывается адаптированная образовательная программа и индивидуальный образовательный маршрут. Однако организация

образовательного процесса будет существенно отличаться от таковой при обучении детей с сохранным интеллектом и уровнем психофизического развития, близком к нормативному. Учебный процесс осуществляется на основе *постоянной частичной интеграции*, при которой обучающиеся с ОВЗ проводят с нормативно развивающимися детьми только часть учебного и внеклассного времени.

Таким образом, можно сделать вывод, что сущность инклюзивного образования обучающихся с нарушениями развития заключается в постановке адекватных образовательных целей и создании необходимых условий для их реализации. Структура и содержание образования, логика построения учебного процесса, особенности взаимодействия учителя и ученика определяются психофизиологическими особенностями обучающихся с ОВЗ и вытекающими из них особенностями их учебного поведения.

Но на практике перед учителем остро встает проблема создания условий для особого ребенка при обучении в достаточно разнородной группе. Ресурсом реализации индивидуализации образования при классно-урочной системе нам видится построение педагогического взаимодействия с учетом уровня субъектности обучающихся. Поэтому нам представляется необходимым дать определение понятию «субъектность» в контексте системы образования, выделить уровни субъектности, показать взаимосвязь субъектности обучающихся с особенностями их психофизического развития и особенностями учебного поведения.

2.3. Субъектность обучающихся

В процессе обучения между учеником и учителем, учеником и одноклассниками возникают сложные многообразные отношения и взаимодействия, ученик становится носителем активности, источником преобразования действительности, *субъектом образовательного процесса*, у него формируется определенная *личностная позиция*. Активность определяется мотивами поведения и характеризуется надситуативностью. Посредством надситуативной активности преодолеваются внешние и внутренние ограничения – барьеры деятельности. Следовательно, образовательный процесс является активным и находится в прямой зависимости от субъекта. При этом *позиция субъекта* характеризуется наличием устойчивой внутренней мотивации деятельности [10].

Поскольку взаимодействие – это категория, которая отражает процессы воздействия различных субъектов друг на друга, взаимную обусловленность их поступков и социальных ориентаций [10], то личностные позиции обучающихся в образовательном процессе можно рассмотреть в контексте их *субъектности*.

В педагогике и психологии существует достаточно много определений понятия «субъектность». По мнению В.А. Петровского, субъектность представляет собой основополагающую причинность человека в его взаимоотношениях с миром [41]. Субъектность – базальная способность становления и развития личности, формирующаяся через усложнение видов, форм и качества человеческой активности [43]. В отечественной психологии взгляд на процесс становления и развития личности через его субъектные свойства был впервые системно разработан С.Л. Рубинштейном в рамках теории субъектно-деятельностного подхода. В своей работе «Основы психологии» он связывает личностное развитие человека с его субъектностью, определяя ее как самостоятельную *активность, самодвижение, осознанную саморегуляцию*. Позднее он показал взаимосвязь и взаимообусловленность развития личностных свойств индивида и деятельности, в ходе которой он овладевает новыми знаниями, умениями и формами взаимоотношений [50].

Субъектность ученика в образовательном процессе будет проявляться в виде *учебной активности*, в рамках которой он выступает как инициатор собственной познавательной деятельности, активно действующий участник образовательного процесса с устойчивой внутренней мотивацией, способный осознанно планировать и регулировать свои действия, осуществлять анализ своей учебной деятельности и давать адекватную оценку ее результатов [9].

Инклюзивная школа включает обучающихся, значительно отличающихся друг от друга по образовательным потребностям и индивидуальным

особенностям, в том числе и по отношению к учебной деятельности, по способности к ее проектированию, планированию, по способности к мобилизации волевых усилий, и, следовательно, уровень субъектности обучающихся тоже будет очень разным. Поскольку современный образовательный процесс предполагает активное включение учащихся в учебную деятельность, уровень субъектности будет проявляться в учебной активности ученика и определять те педагогические позиции, которые будет занимать учитель на уроке. Поэтому говоря о субъект-субъектных взаимодействиях в инклюзивной школе, необходимо провести анализ показателей субъектности, выделить ее уровни и описать типические группы обучающихся.

Э.А. Соболева в своей статье пишет: «Под субъектностью ученика в обучении мы понимаем:

- сформированность собственного (позитивного) отношения к учебной деятельности;
- выработанность индивидуального стиля осуществления учебной деятельности;
- способность мобилизовать интеллектуальные и волевые усилия для достижения учебных целей;
- способность проектировать, планировать и прогнозировать учебную деятельность;
- способность инициировать свою познавательную активность на основе внутренней положительной мотивации» [54].

Опираясь на определение субъектности В.А. Петровского, сформированность собственного (позитивного) отношения к учебной деятельности можно рассматривать как проявление и отдельный показатель субъектности ученика (основополагающая причинность в его взаимоотношениях с педагогами, одноклассниками, в его отношении к процессу учения, школе, учебным предметам и т.д.).

Так как учебная деятельность – это форма человеческой активности, то, согласно определению А.А. Плигина, наличие или отсутствие индивидуального стиля ее осуществления можно рассматривать как проявление и отдельный показатель субъектности.

Способность инициировать свою познавательную активность на основе внутренней положительной мотивации – это проявление самостоятельной активности, что согласно определению С.Л. Рубинштейна можно рассматривать как проявление и показатель субъектности.

Способность мобилизовать интеллектуальные и волевые усилия для достижения учебных целей, способность проектировать, планировать и

прогнозировать учебную деятельность – это проявление самостоятельной активности, самодвижения, осознанной саморегуляции, что также по определению С.Л. Рубинштейна можно рассматривать как проявление и показатели субъектности.

По определению В.А. Петровского, субъектность – «причинность человека в его взаимоотношениях», поэтому представляется возможным также рассмотреть в качестве ее показателей в учебной деятельности *готовность к продуктивному взаимодействию с педагогами* и *готовность к продуктивному взаимодействию со сверстниками*, которые будут определяться как установка к совместной деятельности с позитивным результатом по решению учебных задач.

А.К. Осницкий указывает на примат осознанного в субъектных проявлениях человека, определяет субъекта как осознанного и самостоятельного носителя собственной активности [38]. Поэтому *осознание ответственности за результаты и последствия своей деятельности, поведения* можно рассмотреть как еще один важный показатель субъектности ученика.

Таким образом, к показателям субъектности ученика, которые будут определять особенности организации образовательного процесса, в том числе и особенности установления субъект-субъектных взаимодействий можно отнести следующие проявления учебной активности:

- сформированность собственного (позитивного) отношения к учебной деятельности,
- индивидуальный стиль осуществления учебной деятельности,
- способностью мобилизовать интеллектуальные и волевые усилия для достижения учебных целей,
- способностью проектировать, планировать и прогнозировать учебную деятельность,
- способностью инициировать свою познавательную активность на основе внутренней положительной мотивации,
- готовность к продуктивному взаимодействию с педагогами,
- готовность к продуктивному взаимодействию со сверстниками,
- осознание ответственности за результаты и последствия своей деятельности, поведения.

С учетом степени выраженности перечисленных показателей выделим четыре уровня субъектности обучающихся и охарактеризуем каждый из них:

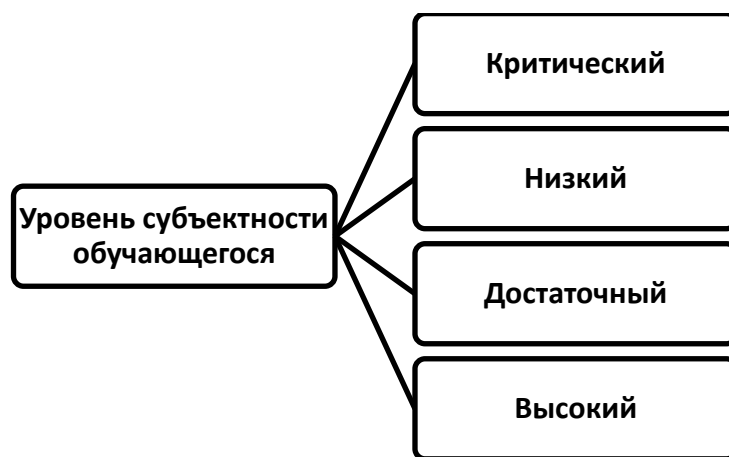


Схема 4. Уровни субъектности обучающегося

Критический уровень субъектности: у обучающегося не сформировано собственное позитивное отношение к учебной деятельности. Отсутствует индивидуальный стиль учебной деятельности. Иногда наблюдается наличие «своих», не всегда адекватных «учебных» стереотипов. Учебные интересы и учебная мотивация выражены очень слабо или отсутствуют. Учебный интерес очень кратковременный, носит эмоциональный характер. Наблюдаются выраженные трудности контроля и программирования своего поведения. Обучающийся не способен работать самостоятельно. Характерны явные трудности коммуникации. Обучающийся не пытается выстраивать отношения с другими участниками образовательного процесса. Потребность в общении очень специфична или не проявляется в обычном понимании.

Алексей Т., 12 лет, обучающийся с ОВЗ. Имеет инвалидность, нуждается в специальных условиях обучения и воспитания. До 12 лет не получал систематического образования. С 12 лет обучается в общеобразовательной школе по адаптированной образовательной программе на дому.

Потребности в общении не проявляет. Во внешнем облике обращает на себя угловатая моторика, неритмичные движения, специфичный взгляд, обращенный в пустоту. Поведение автономное, на окружающих не реагирует. При появлении новых людей проявляет агрессию. Со сверстниками не общается. Крайне невынослив в контактах. Отсутствуют учебные интересы и учебная мотивация. Не демонстрирует учебного внимания. Не воспринимает инструкции и задания. Не реагирует на стандартные педагогические приемы. Не способен работать самостоятельно. Базовые учебные навыки не формируются.

Анна Н., 14 лет, обучается в школе по основной общеобразовательной программе. Не имеет выраженных физических недостатков, но есть нарушения коммуникации.

Девочка не проявляет потребности в общении. На окружающих не реагирует. Со сверстниками практически не общается. Отсутствуют учебные интересы и учебная мотивация. Ярко выражены трудности контроля и программирования своего поведения. На уроках пассивна, может раскачиваться или выполнять однотипные движения руками, не реагируя на происходящее. Не демонстрирует учебного внимания. Не воспринимает фронтальные инструкции и задания. Практически не реагирует на стандартные педагогические приемы. Базовые учебные навыки формируются с трудом. Не способна работать самостоятельно. Может выполнять учебные задания только при сопровождающей помощи учителя.

Несмотря на неоднократные рекомендации педагогов, мама отказывается направить ребенка на ПМПК.

Анастасия З., 11 лет, обучающаяся с ОВЗ, имеет инвалидность. Обучается в массовой школе по адаптированной образовательной программе (на дому). Имеет выраженные физические и психологические нарушения. Общий уровень развития значительно ниже нормы.

Девочка проявляет доброжелательность, но избирательна в общении, контакты ограничены. Со сверстниками общается только во внеучебной деятельности. Педагоги отмечают снижение коммуникативной активности в последние два года. Стала меньше гулять, практически не выходит на улицу.

Готовность к систематическому обучению не выражена. Учебный интерес очень кратковременный, связан с эмоциональным восприятием изучаемого материала. Если изучаемый объект вызывает интерес, активно взаимодействует с педагогом, проявляет положительные эмоциональные реакции (смеется, хлопает в ладоши и т. д.), однако продуктивность очень низкая. Трудности вызывают резкие эмоциональные реакции. Быстро утомляется. Внимание неустойчивое, кратковременное.

Наблюдаются трудности в понимании сложной речи. Затрудняется при формулировке ответа. Ответы односложны. Инструкции, задания самостоятельно не воспринимает. Базовые учебные навыки практически не формируются. Учебные понятия запоминает очень плохо, практические действия выполняет только в сопровождении педагога. Не может сделать вывод по результатам своих действий, наблюдения; причинно-следственные связи не устанавливает. Ярко выражены трудности контроля и программирования своего поведения. Не критична к результатам своей деятельности.

Дарья Д., 12 лет, обучающаяся с ОВЗ, имеет инвалидность. Обучается в массовой школе по адаптированной образовательной программе (на дому). Общий уровень развития ниже нормы.

Имеет выраженные нарушения коммуникации. Контакты очень избирательны. Речь односложна. На уроке может отвечать только «да», «нет» или совсем не говорить. Часто демонстрирует обидчивость по отношению ко взрослым. Учебные интересы и учебная мотивация практически не выражены. Учебный материал осваивает только на репродуктивном уровне. Затрудняется при необходимости работать самостоятельно. В процессе учебной деятельности нуждается в постоянном сопровождении. Трудности и неудачи вызывают резкие эмоциональные реакции, с бурным негативизмом, вплоть до отказа от деятельности.

По результатам опросов педагогов доля обучающихся с критическим уровнем субъектности в 5–11 классах массовых школ составляет 5%, четверть из них – это дети, имеющие статус «обучающийся с ОВЗ» и (или) инвалидность. Среди обучающихся, имеющих статус «обучающийся с ОВЗ» и (или) инвалидность, обучающихся в 5–11 классах массовых школ, доля обучающихся с критическим уровнем субъектности составляет 6%.

Низкий уровень субъектности: собственное позитивное отношение к учебной деятельности выражено слабо. Индивидуальный стиль учебной деятельности практически отсутствует. Учебные интересы и учебная мотивация носят выраженный эмоциональный характер. Наблюдаются трудности контроля и программирования своего поведения. Обучающийся склонен выполнять лишь то, что непосредственно связано с его интересами. Чаще наблюдается сниженная потребность в общении как со взрослыми, так и со сверстниками, низкая эффективность общения во всех видах деятельности.

Дмитрий Б., 15 лет, обучающийся с ОВЗ. Имеет инвалидность. Обучается в массовой школе по адаптированной образовательной программе (на дому). Общий уровень развития ниже нормы. Не всегда критичен к своим действиям, проявляет завышенную самооценку.

Готовность к систематическому школьному обучению выражена слабо. Учебные интересы связаны с эмоциональным восприятием изучаемого материала. Если изучаемый объект вызывает интерес, активно взаимодействует с педагогом, но работать самостоятельно затрудняется. Тяжело воспринимает письменные задания и инструкции, просит прочитать или пояснить, что нужно сделать. Трудности вызывают отрицательные эмоции, может отказаться от продолжения урока под предлогом плохого самочувствия. Быстро утомляется. Внимание неустойчивое, кратковременное. Ответы односложны. Лучше выполняет тестовые задания с выбором ответа, чем задания, где нужно установить ответ самостоятельно. Трудно переключается с одного вида деятельности на другой. Учебные понятия запоминает плохо, нуждается в многократном повторении материала. Не

может сделать вывод по результатам своих действий, наблюдений; причинно-следственные связи устанавливает только с помощью педагога. Ярко выражены трудности контроля и программирования своего поведения.

Хорошо поет, много времени уделяет музыкальному образованию. С удовольствием принимает участие в концертах, конкурсах, школьных праздниках. Любит общаться со взрослыми. Контакты со сверстниками немногочисленны.

Олег М., 12 лет, обучается по общеобразовательной программе. Информации о нарушениях здоровья нет.

Имеет проблемы в освоении школьных предметов. Предметные знания очень неравномерны, если материал интересный – с удовольствием его изучает, иногда может выполнить задание, с которым не справились другие, но, в основном, работает на репродуктивном уровне. Лучше выполняет задания по алгоритму. Затрудняется в объяснении своих действий, плохо устанавливает причинно-следственные связи. Темп работы на уроке значительно ниже, чем у одноклассников. Трудно переключается с одного вида деятельности на другой, быстро утомляется.

С удовольствием принимает участие во внеклассных мероприятиях, ответственно выполняет общественные поручения. Очень болезненно относится к оценке своей деятельности, чувствителен к похвале, тяжело переживает низкие оценки. Скрывает неудачи в учебе от близких.

Старается общаться со взрослыми, очень от них зависим. Имеет выраженные нарушения коммуникации со сверстниками.

Некоторые обучающиеся с низким уровнем субъектности могут проявлять хорошие коммуникативные навыки, активно взаимодействовать и со взрослыми, и со сверстниками, они достаточно благополучно чувствуют себя в школе, но все остальные показатели субъектности выражены очень слабо, поэтому продуктивность учебной деятельности невысокая.

Ольга К., 14 лет, обучающаяся с ОВЗ. Имеет инвалидность. Обучается в массовой школе по адаптированной образовательной программе.

Коммуникабельна, легко идет на контакт, в общении проявляется некоторая фамильярность. Достаточно благополучно чувствует себя в школе, приходит, чтобы общаться с одноклассниками и со взрослыми; школа привлекает внеучебной деятельностью. С удовольствием принимает участие в концертах, конкурсах, школьных праздниках.

Учебные интересы неустойчивы, кратковременны, носят эмоциональный характер. Познавательная деятельность определяется занимательностью учебного содержания. Наблюдается неустойчивость внимания, трудность переключения, слабая концентрация на объекте. Стремление понять,

запомнить и воспроизвести знания опирается на оказываемую учителем позитивную поддержку, на желание получить хорошую отметку. По своей инициативе склонна выполнять лишь то, что не требует усидчивости, длительной концентрации внимания, часто не доводит начатое до конца. Если задание вызывает затруднение, теряет интерес к его выполнению. Получив оценку ниже ожидаемой, переживает, но не всегда прилагает усилия, чтобы ее исправить. В основном, работает на репродуктивном уровне. Качество предметных знаний невысокое.

Не всегда критична к своим действиям, проявляет завышенную самооценку.

Игорь С., 12 лет, обучается по общеобразовательной программе. Нарушений здоровья не имеет.

В школе чувствует себя благополучно, коммуникабелен, активно общается с одноклассниками и учителями. С удовольствием принимает участие во внеклассных и внешкольных мероприятиях.

Готовность к систематическому обучению слабо выражена, проявляет низкое качество предметных знаний, хотя уровень интеллектуальных способностей достаточно высок. Индивидуальный стиль учебной деятельности не выражен. Учебные интересы неустойчивы, кратковременны, носят эмоциональный характер. Познавательная деятельность определяется занимательностью учебного содержания. Часто не выполняет домашнее задание, не доводит начатое до конца. Если задание вызывает затруднение, быстро теряет интерес к его выполнению. Получив оценку ниже ожидаемой, переживает, но не прилагает усилия, чтобы ее исправить. На уроке пассивен, включается в учебное взаимодействие чаще по инициативе учителя.

Уровень притязаний низкий. Не критичен к своим действиям, но самооценка вполне адекватная.

Этот уровень субъектности наблюдается как у обучающихся с ОВЗ, так и обучающихся с нормативным развитием. По результатам опросов педагогов доля обучающихся с низким уровнем субъектности в 5–11 классах массовых школ составляет 22%, из них 2 % имеют ограниченные возможности здоровья. Среди обучающихся с ОВЗ и (или) инвалидностью, получающих образование в 5–11 классах массовых школ доля обучающихся с низким уровнем субъектности составляет 33%.

Достаточный уровень субъектности: собственное (позитивное) отношение к учебной деятельности сформировано. Выражен индивидуальный стиль учебной деятельности. Есть познавательный мотив и стремление наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования. Наблюдается достаточный уровень самостоятельности и автономности

познавательных усилий. Личностные контакты чаще разнообразны. Проявляет потребность в общении высокая как со взрослыми, так и со сверстниками. Принимает активное участие в совместной деятельности.

Владимир Б., 14 лет, обучающийся с ОВЗ, имеет выраженные нарушения опорно-двигательного аппарата. Имеет инвалидность. Обучается в массовой школе по адаптированной образовательной программе. Общий уровень развития близок к норме.

Личностные контакты избирательны. Наблюдается потребность в общении с теми, кто старше. В общении со сверстниками испытывает затруднения. Уровень притязаний невысок, самооценка несколько занижена.

Учится хорошо. Аналитико-синтетическая деятельность сформирована на достаточном уровне. Есть познавательный мотив и стремление успешно выполнять предъявляемые требования. Имеет высокий уровень познавательного интереса. Способен самостоятельно организовывать и планировать свою познавательную деятельность, реализовывая свои планы.

Во внеурочную деятельность включается по инициативе учителя, предпочитает мероприятия в рамках предметной деятельности, где нужно работать индивидуально. Критичен к собственному мнению и мнению окружающих. Очень чувствителен к оценке результатов своей работы.

Кристина К., 14 лет, не имеет нарушений здоровья. Имеет инвалидность. Обучается в массовой школе по общеобразовательной программе. Общий уровень развития выше среднего.

Личностные контакты разнообразны. Легко идет на контакт как со взрослыми, так и со сверстниками. В общении уважительна, доброжелательна, корректна.

Учится хорошо. Имеет достаточный уровень познавательного интереса. Аналитико-синтетическая деятельность сформирована на достаточном уровне. Творческое воображение преобладает над воспроизводящим. Способна самостоятельно осуществлять познавательную деятельность, но испытывает потребность в помощи при организации образовательного процесса и анализе его результатов.

Стремится получить от взрослых оценку своих качеств. По собственной инициативе обращается за одобрением, чувствительна к пониманию, доброжелательному отношению. Принимает активное участие как в школьных, так и внешкольных мероприятиях: олимпиадах, творческих конкурсах, концертах. Критична к мнению окружающих. Имеет достаточно высокий уровень притязаний. Самооценка адекватна.

Этот уровень субъектности также проявляют как обучающиеся с ОВЗ, так и обучающиеся с нормативным развитием. По результатам опросов педагогов

процент обучающихся с достаточным уровнем субъектности в 5–11 классах массовых школ составляет 59%, из них 1,5% – это дети с выраженными нарушениями здоровья. Среди обучающихся с ОВЗ и (или) инвалидностью, получающих образование в 5–11 классах массовых школ доля обучающихся с достаточным уровнем субъектности составляет 49%.

Высокий уровень субъектности: собственное (позитивное) отношение к учебной деятельности сформировано. Выражен индивидуальный стиль учебной деятельности. Высокая способность к мобилизации интеллектуальных и волевых усилий для достижения учебных целей, к проектированию, планированию и прогнозированию учебной деятельности. Инициация познавательной активности осуществляется на основе внутренней положительной мотивации. Наблюдается потребность в продуктивном общении как со взрослыми, так и со сверстниками. Личностные контакты разнообразны.

Евгения К., 15 лет, имеет выраженные нарушения опорно-двигательного аппарата. Имеет инвалидность. Обучается в массовой школе по общеобразовательной программе (на дому). Общий уровень развития выше среднего.

Личностные контакты разнообразны. Легко идет на контакт как со взрослыми, так и со сверстниками. В общении уважительна, доброжелательна, корректна.

Затруднений в обучении не испытывает. Имеет высокий уровень познавательного интереса. Аналитико-синтетическая деятельность сформирована на высоком уровне. Творческое воображение преобладает над воспроизводящим. Способна самостоятельно организовывать и планировать свою познавательную деятельность, реализовывая свои планы. Старается выполнить учебное задание до конца, при затруднении не отказываются от его выполнения, а стремится преодолеть трудности. Принимает активное участие как в школьных, так и внешкольных мероприятиях: олимпиадах, творческих конкурсах, концертах.

Стремится получить от взрослых оценку своих качеств. По собственной инициативе обращается за одобрением, чувствительна к пониманию, доброжелательному отношению. Умеет анализировать свою деятельность, понимает причины своего неуспеха и находит способы выхода из неблагоприятной ситуации. Критична к собственному мнению и мнению окружающих. Умеет корректно отстаивать свою точку зрения, аргументируя ее.

Имеет достаточно высокий уровень притязаний. Самооценка адекватна.

Артем А., 15 лет, обучается в массовой школе по общеобразовательной программе. Общий уровень развития выше среднего.

Коммуникабелен, легко идет на контакт как со взрослыми, так и со сверстниками. Личностные контакты разнообразны. В общении корректен, доброжелателен. Пользуется заслуженным уважением одноклассников, к его мнению прислушиваются.

Затруднений в обучении не испытывает. Имеет высокий уровень познавательного интереса. Проявляет достаточный уровень устойчивости волевых усилий в познавательной деятельности. Способен самостоятельно организовывать и планировать свою познавательную деятельность. Старается выполнить учебное задание до конца, при затруднении не отказываются от его выполнения, а стремится преодолеть трудности. Решение задания повышенной сложности вызывает ощущение успеха, радости преодоления.

Для него важно мнение окружающих. Стремится получить от них оценку своих качеств и действий. По собственной инициативе обращается за одобрением. Умеет анализировать свою деятельность. Критичен к своему поведению и поведению окружающих. Умеет признавать расхождения своих поступков со своими взглядами и добровольно отвечать за них. Способен противостоять негативному влиянию.

Имеет достаточно высокий уровень притязаний. Самооценка адекватна.

Иногда обучающиеся с высоким уровнем субъектности могут быть очень избирательны в контактах, одноклассникам предпочитают более старших

Александр М., 16 лет, обучается по общеобразовательной программе. Нарушений здоровья не имеет. Общий уровень развития выше среднего.

Проявляет высокий уровень готовности к систематическому обучению. Приходит в школу, чтобы реализовать свои образовательные и эмоциональные потребности. В школе чувствует себя комфортно, коммуникабелен, но личностные контакты избирательны.

Имеет высокий уровень познавательного интереса при значительном уровне самостоятельности и автономности познавательных усилий. Проявляет высокие волевые качества, упорство и настойчивость в достижении цели. Есть познавательный мотив и стремление наиболее успешно выполнять все предъявляемые требования. Сформирована аналитико-синтетическая деятельность во всех видах мышления. Творческое воображение преобладает над воспроизводящим. Старается выполнить учебное задание до конца, при затруднении не отказывается от его выполнения, стремится преодолеть трудности. В познавательной

деятельности стремится не только проникнуть в сущность явлений и их взаимосвязей, но и найти для этой цели рациональный способ. Умеет отстаивать свою точку зрения, аргументируя ее. Показывает высокие результаты практически по всем предметам.

Из внеурочной деятельности предпочитает предметные олимпиады. В массовых внеклассных мероприятиях участвует менее охотно. Очень чувствителен к оценке результатов своей деятельности. Не может быть ни в чем хуже других. Желание быть всегда первым иногда может мешать конструктивному взаимодействию и адекватной оценке ситуации. Имеет высокий уровень притязаний и высокую самооценку.

Ирина Р., 19 лет, обучается по общеобразовательной программе. Имеет выраженные нарушения здоровья. Общий уровень развития выше среднего.

Проявляет высокий уровень готовности к систематическому обучению. С готовностью идет на контакт с учителем, контакты со сверстниками ограничены из-за тяжелых нарушений речи.

Имеет высокий уровень познавательного интереса при значительном уровне самостоятельности и автономности познавательных усилий. Проявляет высокие волевые качества, упорство и настойчивость в достижении цели. Есть познавательный мотив и стремление наиболее успешно выполнять все предъявляемые требования. Творческое воображение преобладает над воспроизводящим. Стараются выполнить учебное задание до конца, при затруднении не отказывается от его выполнения, стремится преодолеть трудности. Показывает высокие результаты практически по всем предметам. Пишет стихи, рисует.

Чувствительна к оценке результатов своей деятельности. Имеет высокий уровень притязаний.

Этот уровень субъектности наблюдается как у обучающихся с ОВЗ, так и обучающихся с нормативным развитием. По результатам опросов педагогов доля обучающихся с высоким уровнем субъектности в 5–11 классах массовых школ составляет 14%, из них 1% имеют ограниченные возможности здоровья. Доля обучающихся с высоким уровнем субъектности среди обучающихся с ОВЗ и (или) инвалидностью, получающих общее образование в массовых школах, составляет 13%.

Заметим, что проявление субъектности в учебной деятельности напрямую не определяется физическим состоянием обучающегося. Представители всех типических групп встречаются как среди условно здоровых учащихся, так и среди тех, кто имеет статус «обучающийся с ОВЗ» или инвалидность.

Об уровне субъектности ученика можно судить по степени проявления учебной активности каждого из приведенных выше признаков (Табл. 2).

Для удобства классификации введем следующие индикаторы:

0 – практически не наблюдается

1 – выражена слабо

2 – выражена достаточно

Таблица 2.

Учебная активность и уровни субъектности обучающихся

Показатели субъектности	Индикаторы проявления учебной активности			
Сформированность собственного (позитивного) отношения к учебной деятельности	0	1	1-2	2
Индивидуальный стиль осуществления учебной деятельности	0-2	1	1-2	2
Способностью мобилизовать интеллектуальные и волевые усилия для достижения учебных целей	0-1	1	1-2	2
Способностью проектировать, планировать и прогнозировать учебную деятельность	0	0-1	1-2	2
Способностью инициировать свою познавательную активность на основе внутренней положительной мотивации	0-1	0-1	1-2	2
Готовность к продуктивному взаимодействию с педагогами	0-1	1-2	1-2	2
Готовность к продуктивному взаимодействию со сверстниками	0-1	1-2	1-2	1-2
Осознание ответственности за результаты и последствия своей деятельности, поведения	0-1	1	1-2	2
Количество баллов	0-5	6-10	11-14	15-16
Уровни субъектности обучающихся	Критический	Низкий	Достаточный	Высокий

Субъектность это явление динамическое, развивающееся. По мнению А.Н. Леонтьева, субъектность проходит различные уровни развития, а личность формируется через овладение иерархией деятельностей [28]. Благодаря обучению и учению как специально организованным культурным явлениям по мере развития субъектности происходит становление личности [43].

Поэтапное развитие субъектности обучающихся – ключевой фактор становления и развития личности, основной ориентир проектирования образовательного пространства инклюзивной школы. Следовательно, одна из основных задач учителя инклюзивной школы, опираясь на психолого-

педагогические особенности ученика, установить его субъектность, на ее основе смоделировать определенный тип субъект-субъектных взаимодействий, который ляжет в основу особенностей организации образовательного процесса для данного обучающегося. Реализуя тактические задачи обучения, учителю необходимо создавать условия для развития у учащегося способности принимать решения и действовать, проявлять инициативу и в выборе целей, и в выборе способов их достижения, т.е. быть *самостоятельным*; стремления выйти за собственные пределы, расширить сферу своей деятельности и общения, т. е. быть *активным*; осознания ответственности за результаты и последствия своей деятельности, своего поведения, т.е. *готовности к выбору*, тем самым «приподнимая» уровень *субъектности* обучающегося, что, в свою очередь, будет основой для становления новых типов отношений и взаимодействий, освоения новых универсальных учебных действий, предметных знаний и умений.

С.Л. Рубинштейн писал: «Правильно поставленное обучение должно соответствовать возможностям ребенка на данном уровне развития; реализация этих возможностей в ходе обучения порождает новые. Таким образом, один уровень развития переходит в следующий через совершающуюся в ходе обучения реализацию возможностей предыдущего» [50].

Выводы по главе 2:

1. *Ресурсом практической реализации индивидуализации образования при классно-урочной системе в инклюзивной школе является построение педагогического взаимодействия с учетом уровня субъектности обучающихся.*

2. *Субъектность ученика в образовательном процессе проявляется в виде учебной активности, в рамках которой он выступает как инициатор собственной познавательной деятельности, активно действующий участник образовательного процесса с устойчивой внутренней мотивацией, способный осознанно планировать и регулировать свои действия, осуществлять анализ своей учебной деятельности и давать адекватную оценку ее результатов.*

3. *Представляется возможным выделить четыре основных уровня субъектности: критический, низкий, достаточный, высокий.*

4. *Уровень субъектности в учебной деятельности напрямую не определяется физическим состоянием обучающегося.*

Глава 3. Учитель как субъект педагогического взаимодействия в условиях инклюзивного образования

3.1. Учитель инклюзивной школы

Инклюзивная школа – это развивающаяся школа, в которой педагогический процесс постоянно изменяется, совершенствуется. Необходимо осознать, что процесс перемен в школе – это, прежде всего, процесс перемен в *учителе*, в его профессиональных взглядах, методах, подходах к решению организационных и учебных проблем и т.д. Как неоднократно подчеркивала в своих выступлениях директор ИПИО МГППУ С.В. Алехина, учитель – «золотое сечение» инклюзии, главное условие успешной реализации инклюзивных принципов и их воплощение в педагогическую практику. Перемены начинаются с личности, а уже потом приобретают общий характер. Готовность школы к включению в образовательное пространство особых детей определяется не столько архитектурными преобразованиями, сколько готовностью педагогического коллектива.

Готовность к определенному типу профессиональной деятельности предполагает строгое и системное *овладение определенными знаниями и умениями, мировоззренческую зрелость человека, социально-значимую направленность личности* [21].

Готовность учителя к внедрению инклюзивного образования должна проявляться в способности в системе осваивать теоретический материал, в том числе нормативно-правовую информацию, дидактические и методические основы педагогического взаимодействия с различными группами обучающихся. Педагог должен уметь внедрять и эффективно использовать в образовательном процессе новые педагогические технологии, новые формы организации учебного процесса. Владеть навыками оказания различных видов педагогической поддержки и создания ситуации успеха для всех обучающихся. Поскольку это требует значительных затрат сил и времени, важной составляющей готовности должна быть *мотивация*, основанная на понимании социальной значимости инклюзивного образования, стойкой убежденности в необходимости создания равных стартовых возможностей для всех категорий обучающихся.

Учителю необходимо знание нормативно-правовых основ инклюзивного образования, которые являются базовой юридической основой организации образовательного процесса; знание особенностей организации образовательного процесса в условиях инклюзии, которые отражают свойства, характерные как для обучения, так и для воспитания различных обучающихся, в том числе их направленность, взаимосвязь всех структурных элементов

педагогической системы образовательного учреждения, особенности двустороннего взаимодействия ученика и учителя; знание условий эффективности реализации инклюзивного образования, т.е. условий, в которых обучающиеся с различной подготовкой, различными физиологическими возможностями и различными перспективами дальнейшего обучения могут получить качественное образование.

Учитель должен обладать высоким уровнем культуры общения, владеть способами и приемами педагогического взаимодействия, уметь использовать педагогические техники, информационные и образовательные технологий. Инклюзивное образование ставит перед учителем задачу развития *всего* спектра собственных педагогических способностей как залога успешности педагогической деятельности и предупреждения вероятных ошибок. Необходимость ее реализации в короткие сроки требует осмысления наиболее рациональных путей и способов развития этих способностей.

Практическая готовность учителя к деятельности в сфере включенного образования определяется несколькими факторами. Прежде всего, он должен владеть организаторскими умениями. Это означает, что он должен быть способным мобилизовать *всех* учащихся для выполнения *разных* учебных задач в рамках имеющейся программы. К этой группе стоит отнести также информационные, коммуникативные, методические, технические и ориентационные навыки. Следовательно, учитель должен обладать профессиональными навыками для работы с обучающимися разных категорий, в том числе обучающимися с ОВЗ: коммуникативными, методическими, техническими, информационными.

Поскольку процесс включения особых детей в образовательное пространство требует создания благоприятной психологической обстановки, учитель должен уметь осуществлять деятельность по преодолению негативного отношения к совместному образованию. Учитель должен владеть копинг-стратегиями по преодолению психологического барьера, возникающего при обучении детей с ОВЗ, так как появление в классе ребенка с ограниченными возможностями здоровья – это не только стресс для самого обучающегося, но и для учителя, который испытывает дискомфорт, так как исчезает равновесие между индивидуальным восприятием запросов образовательной среды и профессиональных ресурсов, доступных для взаимодействия с этими запросами.

Очень важным является восприятие учителями явления инклюзии. Для позитивного отношения к тем трудностям, которые сопровождают на первых этапах развитие инклюзивного образования, учитель должен понимать его роль в формировании нравственного облика подрастающего поколения, так как оно

направленно на формирование личностно-значимых образцов бесконфликтного или компромиссного поведения. Как отмечают в своих рекомендациях по организации инклюзивного образования педагоги МГППУ, «негативное отношение руководителей педагогических коллективов, педагогов и других сотрудников системы образования представляет собой основное препятствие на пути к развитию инклюзивности» [18]. Учителя должны поощряться к обсуждению вопросов, связанных с ценностями и значением инклюзивного образования.

Учитель может быть успешен в условиях инклюзивного образования, если:

- он достаточно гибок;
- он не сопротивляется новому, не боится трудностей – и он готов пробовать разные подходы;
- он принимает и уважает индивидуальные различия;
- он чувствует себя уверенно и достаточно комфортно в присутствии другого взрослого в классе;
- он может работать в команде, готов слушать и применять рекомендации других членов команды [2].

У учителей, приступивших к реализации инклюзивной практики, на первом этапе возникает сопротивление, которое может иметь следующие известные причины: снижение контроля за развитием ситуации (меняются требования к программам, к организации и результатам образовательного процесса, меняется состав обучающихся, изменяется психологический климат и т.д.), снижение уровня профессиональной компетентности («меня этому не учили», «я никогда так не работала»), личная неопределенность («что делать, если...»), увеличение объема работы (написание дополнительных рабочих программ, участие в заседаниях ПМПк, необходимость в повышении квалификации и т.д.). Это основные профессиональные «учительские» страхи – страх не справиться и оказаться некомпетентным, страх остаться одному, не получить помощи и поддержки. Особое место занимает новый страх – страх вреда инклюзии для других участников образовательного процесса [4].

Следовательно, важным ресурсом в преодолении профессиональных трудностей и страхов для учителя является поиск и формирование определенной личностной направленности. Основная роль в личностной направленности принадлежит осознанным мотивам, которые придают процессу смыслообразование. Личностная направленность проявляется в самореализации сущностных сил педагога, в том числе различных через удовлетворение духовных, социальных, экзистенциальных потребностей, потребностей престижа и т.д. Именно поэтому важно, чтобы в инклюзивной школе была

развита система научно-методической, административной и психолого-педагогической поддержки учителя.

Система поддержки учителей, реализующих инклюзивную практику, как компонент целостного психолого-педагогического сопровождения должна ориентироваться на следующие принципы:

1. *Принцип потенциала.* Ориентация на возможности формирования и развития педагогической компетентности, раскрытия потенциала и наличия ресурсов к осуществлению успешной педагогической деятельности в инклюзивной практике.

2. *Принцип осознанности и ответственности.* Учитель должен быть уверен в своих силах, а это возможно только в том случае, если он ощущает полную ответственность за результаты своего труда. Используя современные психолого-педагогические знания учитель должен иметь возможность разрабатывать собственную траекторию образовательной деятельности [4]. Следовательно, определять цели профессиональной деятельности и пути их достижения должен сам учитель.

3. *Принцип будущего.* Ориентироваться на потенциал учителя, а не на эффективность его предыдущей деятельности [4].

Инклюзия – особая образовательная среда, во многом изменяющая роль учителя, который вовлекается в разнообразные интеракции с обучающимися, в том числе, обучающимися с ОВЗ, больше узнавая о каждом из них, и меняясь вместе с ними, а также активнее вступая в контакты с общественностью вне школы [4]. Именно поэтому на современном этапе развития российского образования в условиях реализации инклюзивных подходов осознается необходимость разработки нового комплекса средств, методов и форм обучения, новых способов взаимодействия с учеником, формирования у учителей определенной педагогической позиции, развитие его способности к реализации различных функциональных ролей.

3.2. Педагогическая позиция учителя

Впервые термин «позиция» был введен в профессиональную терминологию австрийским врачом, психологом А. Адлером, который рассматривал ее как интеграцию доминирующих, избирательных отношений человека существенном для него вопросе [1].

«Позиция» (от лат. *positio*) – в широком смысле – устойчивая система отношений человека к определенным сторонам действительности, проявляющаяся в соответствующем поведении и поступках. В более узком – определенная точка зрения по вопросу, оценка явления, события, действия и поведение, обусловленное этим отношением, оценкой» [17].

Б.Д. Парыгин рассматривает позицию через «отношение человека к системе норм, правил, шаблонов поведения, вытекающих из его социального положения и предписываемых окружающей его средой» [39]. А.К. Маркова выделяет позицию как систему качеств личности, необходимых для успешного осуществления деятельности [34].

Проведенный анализ трактовок понятия «позиция», позволяет выделить три основных подхода:

- позиция как система отношений человека к действительности в целом или к различным ее областям (А. Адлер, Л.И. Божович, Н.М. Борытко, М.А. Дементьева, Г.М. Коджаспирова, Б.Д. Парыгин, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сластенин, и др.);
- позиция как система качеств личности (А.Г. Асмолов, Б.Г. Ананьев, М.А. Горшкова, М.А. Дементьева, А.К. Маркова)
- позиция как положение, место человека в непосредственном взаимодействии, в актуальной ситуации (Е.А. Климов, А.В. Петровский, Н.В. Прусова, В.И. Слободчиков, А.П. Чернявская, Н.Е. Щуркова и др.).

Профессиональная позиция определяется как система интеллектуальных, волевых и эмоционально-оценочных отношений к миру, профессиональной действительности и деятельности [47].

Профессиональная позиция «может быть представлена как одновременное единство профессионального сознания, профессиональной деятельности и профессиональных отношений» [16].

Для нашего исследования значимым является понятие «профессиональная позиция педагога», которое исследователями рассматривается как взаимодействие педагога с обучающимися, его роль и место в профессиональной деятельности (Н.В. Прусова) [46], в современном образовательном пространстве (Н.М. Борытко) [7]; как система отношений учителя к участникам образовательного процесса и его личностных качеств (М.А. Горшкова, А.К. Маркова) [14, 33].

М.А. Дементьева рассматривая профессиональную позицию учителя, в своей работе подчеркивает, что понимание «позиции» через личностные отношения усиливает ее субъектный характер, так как они раскрывают не только объективную связь личности с ее окружением, а, прежде всего, ее субъективную позицию в этом окружении, что и составляет ядро личности [15]. Личностная позиция формируется во всех социальных общностях, в профессиональном сообществе возникает особая профессиональная, культурно-деятельностная позиция.

Позиция, которую занимает учитель в своей профессиональной деятельности – *педагогическая позиция* – определяется с одной стороны, его профессиональными качествами (уровнем образования, опытом работы и т.д.), с другой стороны – его личностными особенностями (уровнем эмпатии, темпераментом и т.д.).

Педагогическая позиция – явление многогранное, ее компоненты связаны с системой отношений педагога:

- к смыслу, ценностям и целям обучения, педагогической науке;
- к преподаванию и содержанию процесса обучения;
- к ученику как субъекту его собственной жизни;
- к коллегам как представителям профессионального сообщества;
- к себе как развивающейся творческой индивидуальности [12].

Педагогическая позиция учителя отражает понимание собственного места и функций в образовательном процессе; она является источником его личностной и профессиональной активности (Е.А. Климов) [22].

В системе взаимодействий «учитель-ученик» педагогическая позиция учителя «уникальная и единственная в своем роде культурная позиция: она одновременно и личностная (выявляется во всякой встрече взрослого и ребенка), и профессиональная, культурно-деятельностная позиция (необходима для создания условий достижения целей образования). Педагог нигде и никогда не встречается с ребенком как с «объектом»: в личностной позиции он всегда встречается с другим человеком, в собственно профессиональной – с условиями его становления и развития» [53].

Н.Е. Щуркова рассматривает педагогическую позицию как положение, которое педагог занимает по отношению к ученикам во взаимодействии [11], которое определяет совокупность действий учителя. «Разница профессиональных позиций очевидна... При всем богатстве палитры индивидуальных проявлений позиция обозначается явно и отчетливо» [60]. Педагогическая позиция является продуктом педагогического мышления, следствием осознания природы образовательного процесса [11]. Н.Е. Щуркова выделяет следующие характеристики педагогической позиции:

Дистанционная:

- далеко;
- близко;
- рядом.

Иерархическая:

- над (сверху),
- под (снизу),
- наравне.

Кинетическая:

- впереди (авангард в главном и общем);
- сзади (арьергард в частностях и мелочах);
- вместе [61].

На выбор позиции педагога оказывают влияние многие факторы. Считается, что решающими среди них являются его профессиональные установки, индивидуально-типологические особенности личности, темперамент и характер. Однако в условиях инклюзивной школы, где учатся дети с разными стартовыми возможностями, с разными образовательными потребностями, выбор педагогической позиции должен определяться индивидуально для каждого обучающегося с учетом его психолого-педагогических особенностей, особенностей коммуникативного и учебного поведения.

Например, дистанционная позиция «далеко», кажущаяся, на первый взгляд, неблагоприятной для большинства учащихся, имеет место быть на первых этапах включения в образовательный процесс ребенка с расстройствами аутистического спектра (РАС). Такой обучающийся крайне невыносим в контакте, не распознает социальный и эмоциональный контекст, потребность в общении и выражение этих потребностей у него неадекватны по отношению к ситуации взаимодействия. Поэтому отсутствие внешнего яркого эмоционального контакта с учителем не оттолкнет такого ребенка, а, напротив, даст ему возможность постепенно адаптироваться к новым условиям [36]. У педагога, который привык ориентироваться на эмоциональные реакции учеников («глаза загорелись» – понял, как решается задача; опустил голову, слишком интенсивно копается в пенале – не выполнил домашнее задание, не хочет, чтобы его спросили и т.д.), взаимодействие с ребенком, имеющим нарушения аутистического характера, может вызвать негативную реакцию. Такой обучающийся не улавливает социальных и эмоциональных контекстов происходящего, не понимает подтекста и юмора, негибок в общении, проявляет значительную социальную наивность, поведение носит стереотипный, повторяющийся характер. На него невозможно воздействовать обычными

педагогическими приемами (особенно это касается запретительных мер). Учитель не знает, как реагировать, если ребенок при обращении к нему отворачивается, при объяснении материала смотрит на стену, во время контрольной работы раскачивается из стороны в сторону, отвлекая одноклассников, не реагирует на прямой запрет т.д. Педагог часто воспринимает это как укор себе, собственное неумение организовать процесс обучения («Он меня не слушает! Что подумают обо мне другие ученики, их родители?»). Даже знание причин специфичного поведения обучающегося не всегда позволяет снять стресс у педагога («Я к нему со всей душой, а он не реагирует!»). Поэтому некоторая дистантность на первых этапах обучения, взаимодействие через посредника (тьютора, сопровождающего) с постепенным переходом от уровня «далеко» к уровню «рядом», создадут комфортные психолого-педагогические условия и для учителя, и для ученика.

Позиция «рядом», при которой педагогом принимается автономия учащегося, признается его независимость при наличии эмоционального контакта, будет оптимальной как при дальнейшем обучении учащихся с РАС, так и учащихся, имеющих выраженные академические способности, очень высокий уровень притязаний и высокий уровень мотивации к обучению. Иными будут иерархическая и кинетическая характеристики позиции педагога. Поскольку учащиеся с расстройствами аутистического спектра имеют трудности контроля и программирования своего поведения, нуждаются в большом объеме и длительности организующей помощи взрослого [36], учитель будет занимать иерархическую позицию «над» и кинетическую позицию «впереди». При организации образовательного процесса для учащихся с высоким уровнем мотивации и способности к самоорганизации желательны иерархический уровень «наравне» и кинетический уровень «вместе», подразумевающие совместную выработку стратегии образовательного маршрута. Но в некоторых случаях учитель может занимать иерархическую позицию «под» и кинетическую позицию «сзади», предоставляя возможность ученику самому сделать выбор уровня выполняемых заданий, траектории изучения предмета, помогая «в частностях и мелочах».

Заметим, что речь идет не о внутренней (истинной) личной позиции учителя по отношению к педагогической деятельности как социальному явлению, к обучающимся как субъектам этого социума, а об *установке* по отношению к конкретному обучающемуся в данных условиях при решении определенной педагогической задачи, установке, которая обуславливает совокупность действий. Эта позиция будет продуктом педагогического мышления учителя, следствием осознания им индивидуальных особенностей ребенка, его возможностей и образовательных потребностей.

В психологии внутреннее качество субъекта, базирующееся на его предшествующем опыте, предрасположенности к определенной активности в определенной ситуации называют *установкой*. Установка предваряет и определяет развертывание любой формы психической деятельности. Она выступает как состояние мобилизованности, готовности к последующему действию. Установка обусловлена соответствующей ситуацией наличия у субъекта потребности и необходимостью её удовлетворения. Установку следует рассматривать не как вообще отношение, позицию к какому-либо предмету, явлению, человеку, а как диспозицию – готовность к определенному поведению в конкретной ситуации. Это понятие выражает конкретную связь между внутренним и внешним. Наличие у человека установки позволяет ему реагировать тем или иным конкретным способом на то или иное социальное событие или явление. Установка выполняет роль системообразующего фактора.

Таким образом, рассматривая педагогическое взаимодействие в системе «учитель-ученик» *под педагогической позицией понимается особая установка и система отношений учителя к обучающемуся, которые определяют характер, форму и совокупность его действий в процессе обучения.*

При включающем типе взаимодействия учитель может занимать разные педагогические позиции по отношению к обучающемуся, выбор позиции будет определяться, прежде всего, индивидуальными особенностями ребенка, *уровнем его субъектности.*

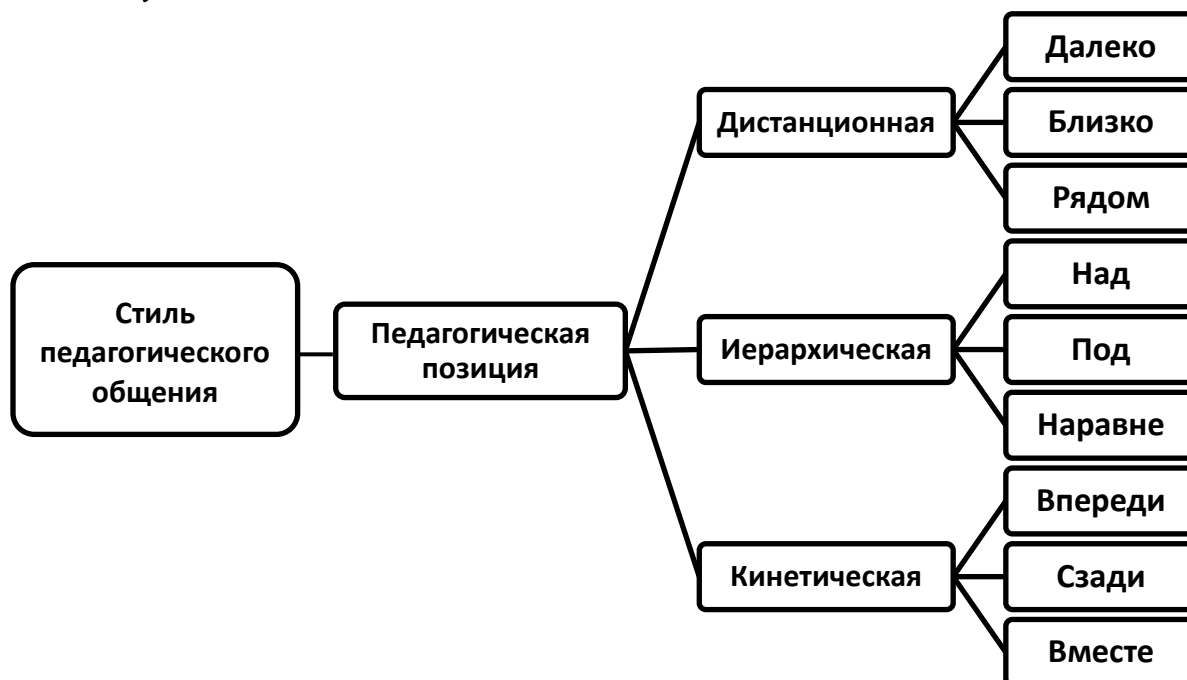


Схема 5. Педагогические позиции учителя

Опираясь на классификацию, предложенную Н.Е. Щурковой, рассмотрим особенности профессиональной деятельности учителя инклюзивной школы при реализации различных педагогических позиций:

Дистанционная позиция отражает степень эмоционального контакта педагога и обучающегося.

Учитель, занимающий позицию «далеко», внешне сдержан в общении, не проявляет ярких эмоциональных реакций (восторг, удивление, отвращение). В основе его взаимодействия с учеником лежит алгоритмизация образовательного процесса, соблюдение стереотипного поведения, минимальное изменение окружающей среды на первых этапах обучения [36]. Речь учителя по отношению к ученику представляет собой четкие однозначные инструкции без подтекста и иносказания. В некоторых случаях общение может быть невербальным или осуществляться через «посредника», например, тьютора или сопровождающего. Такой тип взаимодействий учитель может устанавливать с учеником, не проявляющим типичного учебного поведения, который имеет проблемы в восприятии речи, неадекватно реагирует на стандартные педагогические приемы, т.е. с *критическим уровнем субъектности*. В дальнейшем учитель будет переходить от позиции «далеко» к позиции «рядом», при которой между учителем и учеником устанавливается психоэмоциональный контакт, с опорой на положительные качества обучающегося.

Позицию «рядом» учитель чаще проявляет при обучении ребенка с *низким уровнем субъектности*, который в классном коллективе занимает обособленное положение, например, обучающийся, имеющий нарушения слуха или тяжелые нарушения речи. Такой ученик не стремится к установлению большого числа контактов с окружающими. Учитель признает его независимость, проявляет уважение к его автономии, периодически это подчеркивает. Общение носит формализованный, регламентированный характер, оценка деятельности опирается на четкие однозначные критерии. При этом типе взаимодействий необходима индивидуализация содержания, форм организации и приемов обучения. Нужно отметить, что позиция «рядом» может устанавливаться по отношению к обучающемуся, который проявляет устойчиво негативное отношение к образовательному процессу, школе или самому педагогу. В некоторых случаях позицию «рядом» учитель может занимать по отношению к учащемуся с *достаточным уровнем субъектности*, у которого понижена готовность к продуктивному взаимодействию из-за нарушений в коммуникативной сфере.

Позиция «близко» наиболее благоприятна для большинства обучающихся, имеющих *различные уровни субъектности*, независимо от их физического здоровья, главное условие – готовность ребенка к продуктивному

взаимодействию. Между учителем и учеником устанавливаются тёплые дружеские отношения, основанные на взаимном доверии, которые предполагают разные уровни общения, как формального, так и неформального характера. Например, учащиеся с задержкой психического развития (ЗПР) имеют выраженные трудности обучения: быстро утомляются, не могут сконцентрироваться на задании, тяжело переключаются с одного вида деятельности на другой [30], но, если общение с учителем окрашено в эмоционально положительные тона, то они будут стремиться сделать его более продолжительным во времени. Это позволит педагогу эффективно организовать процесс школьной адаптации и их дальнейшего обучения. Учащиеся с высоким уровнем саморегуляции и академических способностей в общении с учителем получают поддержку и одобрение своих волевых усилий в познавательной деятельности, что позволяет им не бояться ошибок, преодолевать трудности и подниматься на новый уровень в процессе учения: от репродукции к реконструкции и творчеству. Открытость, эмоциональная оценка действий, преобладание положительных стимулов со стороны учителя, совместная рефлексия процесса учения – основа позиции «близко».

Иерархическая позиция соответствует психологическим пристройкам, отражает уровни планирования и ответственность за результаты деятельности. В позиции «над» учитель занимает доминирующее положение по отношению к обучающемуся, определяя виды и направление деятельности на уроке, сроки и темп работы. Вариативность обучения минимальная, урок структурирован, учебная деятельность алгоритмизирована. Ответственность за результаты лежит на педагоге. Такую позицию учитель занимает при работе с учениками, имеющими *критический или низкий уровень субъектности*, у которых слабо выражена готовность к систематическому обучению, не способными планировать и контролировать свою деятельность, например, имеющими выраженную задержку психического развития, расстройства аутистического спектра. Также позиция «над» может быть рекомендована учителю при реализации особенно сложного для восприятия раздела предметного содержания, независимо от уровня субъектности обучающихся.

Иерархическая позиция «под» чаще проявляется при обучении старшеклассников, которые имеют высокий уровень притязаний, готовы самостоятельно выстраивать свою образовательную траекторию, т.е. с *высоким уровнем субъектности*. Учитель предоставляет возможность ученикам самим определять виды и направление деятельности на уроке, сроки и темп работы, уровни выбираемых заданий, при этом подчеркивая, что ответственность за принятые решения несут сами обучающиеся. Реализации такой позиции способствуют, например, технология модульного обучения и технология

программированного обучения. Но следует отметить, что планирование занятий, подготовка уровневых учебных материалов и дифференцированных заданий требуют от педагога глубокого знания учебного содержания и дидактики, а также больших временных затрат.

Иерархическая позиция *«наравне»* может применяться при обучении детей с разными уровнями физического здоровья с *достаточным и высоким уровнем субъектности*, главный критерий – сформированность определенного уровня аналитико-синтетической деятельности во всех видах мышления. Учитель и обучающиеся совместно принимают решение о видах, способах и направлениях деятельности на уроке, определяют сроки, темп работы, уровни выбираемых заданий и т.д. Реализации такой позиции способствуют технологии развития критического мышления, проблемного обучения. Учитель полностью контролирует все этапы образовательного процесса. Декларируемая ответственность за результаты обучения носит коллективный характер, но подразумевается ответственность педагога.

Кинетическая позиция отражает взаимодействие учителя и ученика в процессе движения к цели.

Кинетическую позицию *«впереди»* учитель занимает при организации образовательного процесса для учащихся с *критическим и низким уровнем субъектности*, у которых отсутствуют или развиты слабо учебные интересы и учебная мотивация, отмечаются трудности контроля и планирования, темп, работоспособность и продуктивность учебной деятельности очень низкие, например, для учащихся с задержкой психического развития. Педагог определяет, регламентирует, сопровождает и контролирует все виды учебной деятельности. Мотивация к обучению опирается на эмоциональные реакции ребенка, познавательный интерес пробуждается занимательностью учебного содержания. Учитель предлагает готовый образец выполнения и, благодаря многократному повторению, добивается усвоения учебного элемента. Осуществляя контроль, предоставляет учащемуся готовые эталоны и критерии оценивания, оказывает помощь при работе над ошибками. Нужно отметить, что данная позиция учителя также будет эффективна на первых этапах включения большинства обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в среду нормативно развивающихся сверстников.

Кинетическая позиция *«сзади»* может применяться при обучении подростков с *высоким уровнем субъектности*, которые имеют высокий уровень учебной мотивации при значительной автономности познавательных усилий. Часто это учащиеся, имеющие выраженные физические нарушения, например, нарушения зрения или опорно-двигательного аппарата, но процесс преодоления дефекта способствует развитию у них воли, упорства и настойчивости в

достижении цели, широких и стойких познавательных интересов. Они не отказываются от выполнения сложного задания, стремясь преодолеть трудности. Деятельность учителя, в основном, направлена не столько на сопровождение ученика, сколько на создание условий, в которых он может себя реализовать. Помощь педагога может понадобиться в организации рефлексии, так как стремление быть лучшим, максимально реализовать все требования, иногда мешает конструктивному взаимодействию такого обучающегося со сверстниками и адекватной оценке ситуации.

Для большинства учащихся, в том числе имеющих нарушения физического здоровья при сохранном интеллекте, наиболее благоприятна кинетическая позиция учителя «*вместе*». Такие дети в школе чувствуют себя благополучно, готовы к продуктивному взаимодействию. В диалоге с педагогом охотно формулируют цели и задачи, определяют этапы и направления деятельности, вырабатывают критерии оценки и определяют степень успешности выполнения работы. Совместно с учителем проводят анализ результатов, оценивают уровень достижений, понимают причины неуспеха и находят способы выхода из неблагоприятной ситуации. Особое внимание стоит обратить на создание «ситуации успеха» с учетом индивидуальных особенностей обучающихся. Постановка адекватных целей и соизмеримых с возможностями учащихся задач будут способствовать эффективному достижению образовательных результатов.

Таблица 3. Педагогическая позиция учителя инклюзивной школы

Характеристики педагогической позиции	Уровни взаимодействия	Уровень субъектности обучающегося	Особенности взаимодействия учителя и ученика
Дистанционная (отражает эмоциональный контакт)	Далеко	Критический	<ul style="list-style-type: none"> — Психоэмоциональный контакт между учителем и учеником выражен слабо. — В основе взаимодействия лежит алгоритмизация образовательного процесса. — Учитель сдержан в общении, не проявляет ярких эмоциональных реакций. — Речь учителя по отношению к ученику представляет собой четкие однозначные инструкции без подтекста и иносказания. — Взаимодействие может осуществляться через «посредника».
	Рядом	Низкий, реже достаточный	<ul style="list-style-type: none"> — Ученик в классном коллективе

Характеристики педагогической позиции	Уровни взаимодействия	Уровень субъектности обучающегося	Особенности взаимодействия учителя и ученика
		(при низкой готовности к продуктивному взаимодействию)	<p>занимает обособленное положение, не стремится к установлению большого числа контактов с окружающими, хотя их мнение для него небезразлично.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Учитель признает его независимость, проявляет уважение к его автономии, периодически подчеркивает это в общении. – Между учителем и учеником устанавливается психоэмоциональный контакт с опорой на положительные качества обучающегося. – Для достижения позитивных результатов обучения необходима индивидуализация образовательного процесса (содержания, форм организации).
	Близко	Высокий, достаточный, низкий (при выраженной готовности к продуктивному взаимодействию)	<ul style="list-style-type: none"> – Между учителем и учеником устанавливаются тёплые дружеские отношения, основанные на взаимном доверии. – Взаимодействие может осуществляться разными способами, как вербального, так и невербального характера.
Иерархическая (отражает ответственность за результаты)	Над	<p>Критический, низкий</p> <p>Для всех уровней при изучении очень сложного для восприятия материала</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Учитель занимает доминирующее положение по отношению к обучающемуся, определяя виды и направление деятельности на уроке, сроки и темп работы. – Вариативность обучения минимальная. – Декларируемая ответственность за результаты обучения лежит на педагоге.
	Под	Высокий	<ul style="list-style-type: none"> – Учитель предоставляет обучающемуся возможность самостоятельно определять виды и направление деятельности на уроке, сроки и темп работы, уровни выбираемых заданий. – Декларируемую ответственность за принятые решения несет ученик.

Характеристики педагогической позиции	Уровни взаимодействия	Уровень субъектности обучающегося	Особенности взаимодействия учителя и ученика
	Наравне	Высокий, достаточный	<ul style="list-style-type: none"> – Учитель и ученик совместно принимают решение о видах, способах и направлениях деятельности на уроке, определяют сроки, темп работы, уровни выбираемых заданий и т. д. – Учитель полностью контролирует все этапы образовательного процесса. – Декларируемая ответственность носит коллективный характер.
Кинетическая (отражает взаимодействие в процессе движения к цели)	Впереди	<p>Критический, низкий</p> <p>Для всех уровней обучающихся с ОВЗ на ранних этапах включения в образовательную среду школы</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Педагог определяет, регламентирует, сопровождает и контролирует все виды учебной деятельности. – Мотивация к обучению опирается на эмоциональные реакции, познавательный интерес пробуждается занимательностью учебного содержания. – Учитель предлагает готовый образец выполнения и, благодаря многократному повторению, добивается усвоения учебного элемента. – Осуществляя контроль, предоставляет учащемуся готовые эталоны и критерии оценивания, оказывает помощь при работе над ошибками.
	Сзади	Высокий	<ul style="list-style-type: none"> – Деятельность учителя, в основном, направлена не столько на сопровождение ученика, сколько на создание условий, в которых он может себя реализовать. – Помощь педагога может понадобиться в организации рефлексии, так как стремление быть лучшим, максимально реализовать все требования, иногда мешает конструктивному взаимодействию такого обучающегося со сверстниками и адекватной оценке ситуации.
	Вместе	Высокий, достаточный, низкий (при выраженной	<ul style="list-style-type: none"> – Обучающиеся вместе с учителем формулируют цели и задачи, определяют этапы и направления деятельности, вырабатывают

Характеристики педагогической позиции	Уровни взаимодействия	Уровень субъектности обучающегося	Особенности взаимодействия учителя и ученика
		готовности к продуктивному взаимодействию)	<p>критерии оценки и определяют степень успешности выполнения работы.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Совместно с учителем проводят анализ результатов, оценивают уровень достижений, понимают причины неуспеха и находят способы выхода из неблагоприятной ситуации. – Постановка адекватных целей и соизмеримых с возможностями учащихся задач будут способствовать эффективному достижению образовательных результатов.

Выбор педагогической позиции, а также связанный с ней выбор функциональных ролей, методов и средств обучения будет результатом процессов профессионального мышления и культурно-ценностного самоопределения учителя. Таким образом, позицию педагога в инклюзивной школе можно рассматривать не только как профессионально-личностную характеристику, выражающуюся в отношении к обучающимся и реализации этих отношений в образовательной деятельности, а как *особое педагогическое явление, отражающее способ реализации гуманистических ценностей в образовании.*

3.3. Функциональная роль учителя инклюзивной школы

Реализация педагогических позиций подразумевает исполнение учителем различных функциональных ролей. Для понимания сущности понятия «функциональная роль учителя» обратимся к системе основных понятий и категорий исследования, где основными гносеологическими ориентирами явились понятия «функция» и «роль».

Лингвистическое значение термина «функция» (лат. *functio* – совершение, исполнение, служебная обязанность) трактуется как обязанность, круг деятельности (Философский энциклопедический словарь. 2010.); как деятельность, обязанность, работа (Современная энциклопедия. 2000); как деятельность, обязанность, работа; внешнее проявление свойств какого-либо объекта в данной системе отношений (Большой Энциклопедический словарь. 2000.); как деятельность, роль объекта в рамках некоторой системы; способ поведения, присущий какому-либо объекту и способствующий сохранению

существования этого объекта или той системы, в которую он входит в качестве элемента.

В классической педагогике функции учителя рассматриваются в контексте реализации учебно-воспитательной деятельности. Традиционно их объединяют в пять основных групп исходя из их ведущего содержания, раскрывающего основное направление этой деятельности (воспитательная, обучающая, коммуникативная, организаторская, коррекционная). Однако педагогическая система инклюзивной школы определяет необходимость трансформации «линейных» функций обучения и воспитания в интегративную функцию содействия образованию учащихся с учетом их индивидуальных возможностей. При этом функция обучения претерпевает изменения в силу акцентуации личностных целей обучения, а функция воспитания приобретает особый смысл, пронизывая весь педагогический процесс и формируя условия для воспроизводства ценностей. Функция содействия образованию учащихся становится ведущей в профессионально-педагогической деятельности и реализуется через создание условий для проявления самостоятельности, творчества, ответственности ученика в образовательном процессе, формирование у него мотивации непрерывного образования [42]. Продуктивная реализация функции содействия образованию обучающихся невозможна в традиционной роли педагога – транслятора знаний, поскольку предполагает мотивацию, стимулирование, организацию деятельности учащихся, их поддержку и сопровождение в образовательном процессе [13]. Это обуславливает изменение форм деятельности учителя в процессе педагогического взаимодействия.

Форма поведения (действия) субъекта в разных ситуациях рассматривается как его роль [13]. В широком смысле «роль» (фр. *role* – первонач. свиток, список) – это описание ограниченного множества действий, выполняемых кем-то или чем-то в рамках определённого процесса. Рассматривая понятие «роль» в контексте жизнедеятельности человека выделяется ее социальный аспект. Роль – это деятельность, образ действий, манера держать себя. В социологии роль – это форма поведения человека в какой-либо ситуации, обусловленной определенными обстоятельствами (словарь Ефремовой). Таким образом, «роль» определяется как социальная функция, модель и способ поведения, объективно заданные социальной позицией личности в системе общественных или межличностных отношений [6]. Роль социально запрограммирована, однако степень ее интернализации и трансляции вариативна в соответствии с социальным опытом, системой ценностей и степени интеграции личности в общество [26].

Говоря о роли учителя, необходимо отметить, что профессиональный стандарт педагога «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н, включает новые требования к квалификации педагога, касающиеся не только владения новым содержанием и методами обучения и воспитания, но и современных форм взаимодействия педагога и обучающихся, что делает актуальной реализацию в педагогическом процессе ролей организатора, модератора, исследователя, фасилитатора и др.

Единого терминологического подхода и системы классификации моделей и форм профессионального поведения учителя на данный момент нет. В педагогической литературе встречаются термины «педагогическая роль», «ролевой репертуар», «ролевая позиция учителя», «функциональная роль», «ролевая функция».

Н.М. Пушкина как основополагающие в образовательном процессе выделяет профессиональные роли руководителя и организатора учебно-воспитательного процесса, транслятора культурной и языковой картины мира и т.д. [49].

В. Леви включает в ролевой репертуар учителя роли наблюдателя, оратора, информатора, няньки, утешителя, контролера и т.д.

Нам наиболее близка позиция Ю.Н. Кулюткина и Г.С. Сухобской, которые в своих исследованиях подчеркивают, что один и тот же педагог в зависимости от этапа учебно-воспитательной работы реализует различные функциональные роли [25].

На наш взгляд, термин «функциональная роль» наиболее полно отражает тактическую составляющую профессиональной деятельности учителя при решении определенной педагогической задачи.

Функциональную роль учителя можно рассматривать как определенную форму его профессионального поведения в конкретной педагогической ситуации, подразумевающую нормативно ожидаемый и личностно интерпретированный способ взаимодействия с другими участниками педагогического процесса, направленный на достижение определенных дидактических целей.

Нам представляется возможным выделить следующие наиболее типические функциональные роли учителя: инструктор, сенсей, фасилитатор, коуч, супервизор.



Схема 6. Типические функциональные роли учителя

3.3.1. Учитель-инструктор

Инструктор (лат., от *instruere*, устраивать, наставлять, научать) – лицо, инструктирующее в области какой-нибудь специальности, обучающее правильной постановке дела (*Толковый словарь Ушакова. Д.Н. Ушаков. 1935–1940*). Учитель-инструктор занимает доминирующее положение по отношению к обучающемуся, единолично планирует образовательный процесс, определяет направления и формы учебной работы, регламентирует время.

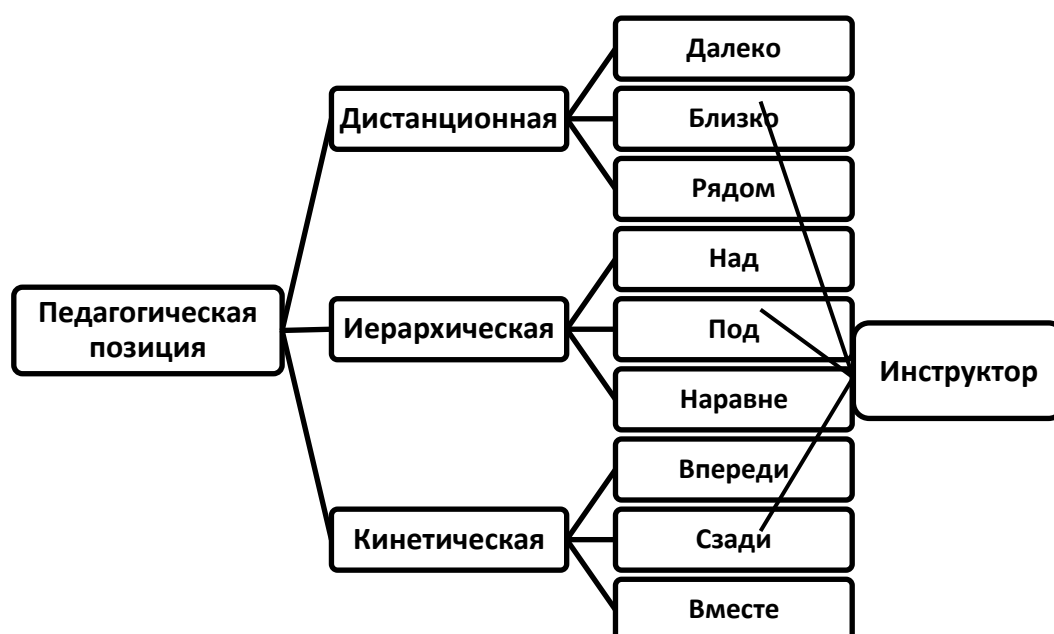


Схема 7. Педагогическая позиция учителя-инструктора

Предоставляет обучающемуся готовые образцы выполнения и оценки. Оказывает сопровождающую и организующую помощь. Занимает дистанционную позицию *далеко*, иерархическую *над*, кинетическую *впереди*.

Данная функциональная роль показана при обучении учащихся с критическим и низким уровнем субъектности, например, при организации образовательного процесса для детей с нарушениями коммуникативной и эмоциональной сфер (имеющих нарушения аутистического спектра, выраженную задержку психического развития).

3.3.2. Учитель-наставник

Наставник, сенсей (яп. 先生 сенсей, букв. «рождённый раньше», «преждерождённый», «старший»,). Иероглиф 先 означает «продвинутый», «вперед», «первый», «ранний» и т.п. Иероглиф 生 значит «рождение» или «жизнь». Таким образом, при буквальном прочтении это слово значит: «тот, кто родился раньше». Иногда переводится как «прошедший путь ранее». Другими словами, это человек, который старше, и, как предполагается, имеет больше опыта, и поэтому обладает большей мудростью, человек, который может поделиться своими знаниями и мастерством. В восточных единоборствах – это достаточно зрелый наставник, заслуживший уважение и способный дать наставления в жизни.

Основное отличие функциональной роли сенсея (наставника) от инструктора в установлении тесного психоэмоционального контакта с учеником. Учитель занимает дистанционную позицию *рядом* или *близко*, иерархическую *над*, кинетическую *впереди*. Учитель оказывает как сопровождающую, так и организующую помощь, предоставляя готовые образцы или алгоритмы решения учебных задач, готовые эталоны и критерии оценивания.

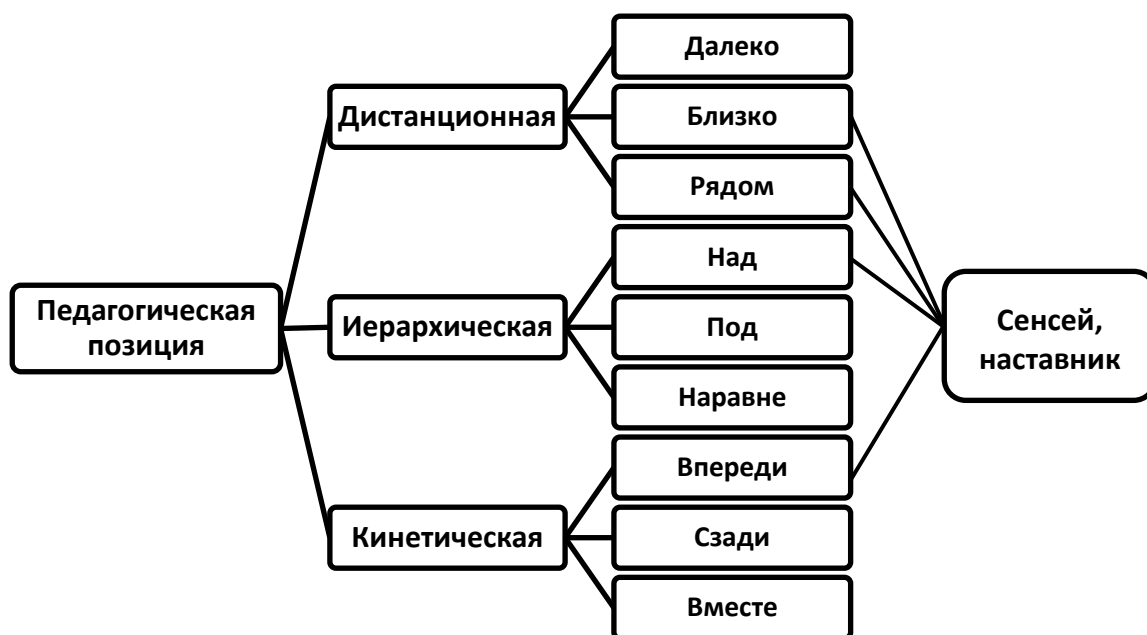


Схема 8. Педагогическая позиция учителя-наставника

Данная функциональная роль показана при организации образовательного процесса для обучающихся с низким уровнем субъектности, но готовых к продуктивному взаимодействию, например, для обучающихся с нарушениями интеллектуальной сферы, с выраженной задержкой психологического развития. Также на первых этапах включения детей с ОВЗ в образовательное пространство. Может быть реализована и при обучении учащихся с достаточным и высоким уровнем субъектности независимо от их физического состояния при изучении наиболее сложных для восприятия тем.

3.3.3. Учитель-фасилитатор

Фасилитатор (англ. facilitator, от лат. facilis – «лёгкий, удобный»). В парадигме личностно-ориентированной педагогики фасилитатором называют педагога, который помогает ребёнку в процессе развития, облегчает «трудную работу роста» (в этом значении термин был введён К. Роджерсом). Фасилитатор является активным и объективным участником процесса обучения. Основная деятельность фасилитатора заключается в том, чтобы всячески способствовать обучающимся в осознании целей обучения, а также помогать им в достижении этих целей, не давая готовых образцов.

Учитель-фасилитатор устанавливает тесный психоэмоциональный контакт с обучающимися, создает психолого-педагогические условия для их саморазвития, осмысленного освоения основ учебной деятельности. Чаще оказывает организующую помощь. Вместе с учениками принимает решение о видах, способах и направлениях деятельности на уроке, определяет сроки, темп работы, уровни выбираемых заданий определяют этапы и направления деятельности. Совместно с учащимися проводит анализ результатов учебной деятельности, оценивает уровень достижений на основе совместно выработанных критериев. Помогает ученикам понять неуспеха и найти способ решения проблемы. Учитель занимает дистанционную позицию *близко, иерархическую наравне, кинетическую вместе*.

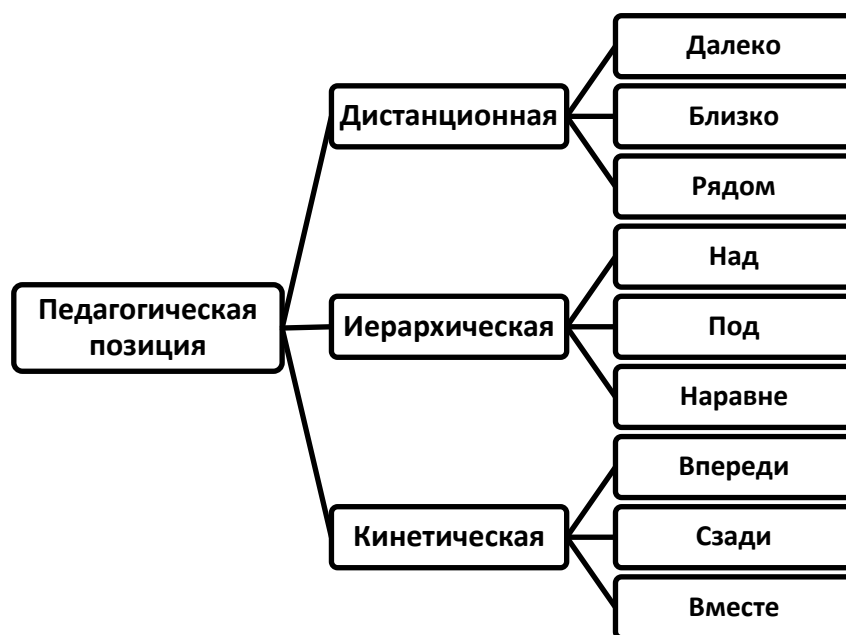


Схема 9. Педагогическая позиция учителя-фасилитатора

Данная функциональная роль показана при организации образовательного процесса для обучающихся с достаточным и высоким уровнем субъектности, имеющих психологическое развитие, близкое к норме, независимо от их физического состояния. При выполнении заданий творческого характера учитель выполняет роль фасилитатора для обучающихся с низким уровнем субъектности, готовых к продуктивному взаимодействию.

3.3.4. Учитель-коуч

Коуч⁷ (англ. Coach – тренер) – специалист, который помогает обучающемуся достичь определенной жизненной или профессиональной цели. Коуч – это специалист по успеху, тренер успеха. Между учителем и учеником устанавливается тесный психоэмоциональный контакт. Учитель-коуч сопровождает обучающегося в поиске его результативности. Он создает условия для повышения успешности обучения в целом, помогает ученику понять, каких навыков не хватает и как их наработать. Помогает рассматривать ситуации и принимать решения, помогает осваивать новый опыт. Он не дает готовых решений и не дает наставлений. Он помогает уточнить цель, увидеть и принять

⁷ Истоки коучинга (англ. coaching) лежат в спортивном тренерстве, позитивной, когнитивной и организационной психологии, в представлениях об осознанной жизни и возможностях постоянного и целенаправленного развития человека. Коучинг – это искусство создания (с помощью беседы и поведения) среды, которая облегчает движение человека к желаемым целям, так, чтобы оно приносило удовлетворение. (Тимоти Голви, «Работа как внутренняя игра»). Коучинг – это искусство содействовать повышению результативности, обучению и развитию другого человека. (Майлз Дауни, «Эффективный Коучинг»).

проблему, найти верное для данных обстоятельств решение, выработать эффективную и гибкую стратегию поведения для подобных ситуаций в будущем. Учитель занимает дистанционную позицию *близко*, иерархическую *наравне* или *под*, кинетическую *сзади*.

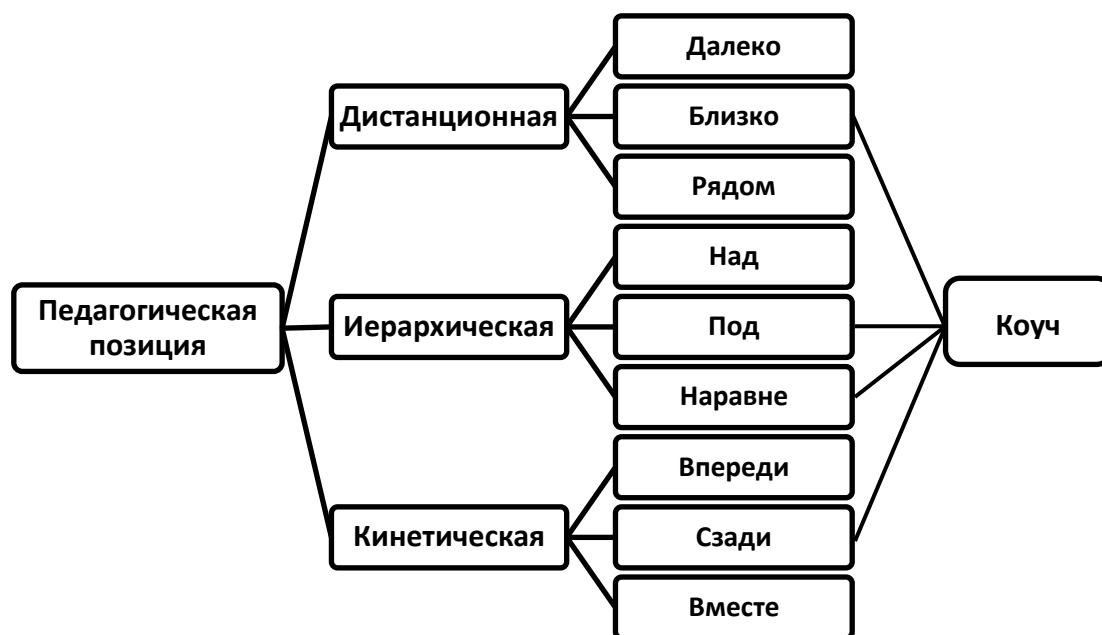


Схема 10. Педагогическая позиция учителя-коуча

Роль коуча учитель чаще реализует при обучении старшеклассников. Она показана при организации образовательного процесса для обучающихся с высоким уровнем субъектности, имеющих уровень психологического развития выше нормы и высокий уровень готовности к продуктивному взаимодействию независимо от уровня физического состояния. Однако при выполнении заданий творческого характера учитель может быть коучем для обучающихся с достаточным уровнем субъектности, а в определенных ситуациях и низким уровнем субъектности.

3.3.5. Учитель-супервизор

Супервизор (англ. supervisor, буквально надсмотрщик) управляющая программа (или комплекс программ), предназначенная для организации многопрограммного режима работы вычислительной системы (Новый словарь иностранных слов. — by EdwART, , 2009.); наблюдатель, инспектор (Словарь бизнес-терминов. Академик.ру. 2001.). Учитель-супервизор занимает по отношению к ученику дистантную позицию *рядом* или *далеко*, иерархическую

под, кинетическую *сзади*, признавая его независимость и автономию.

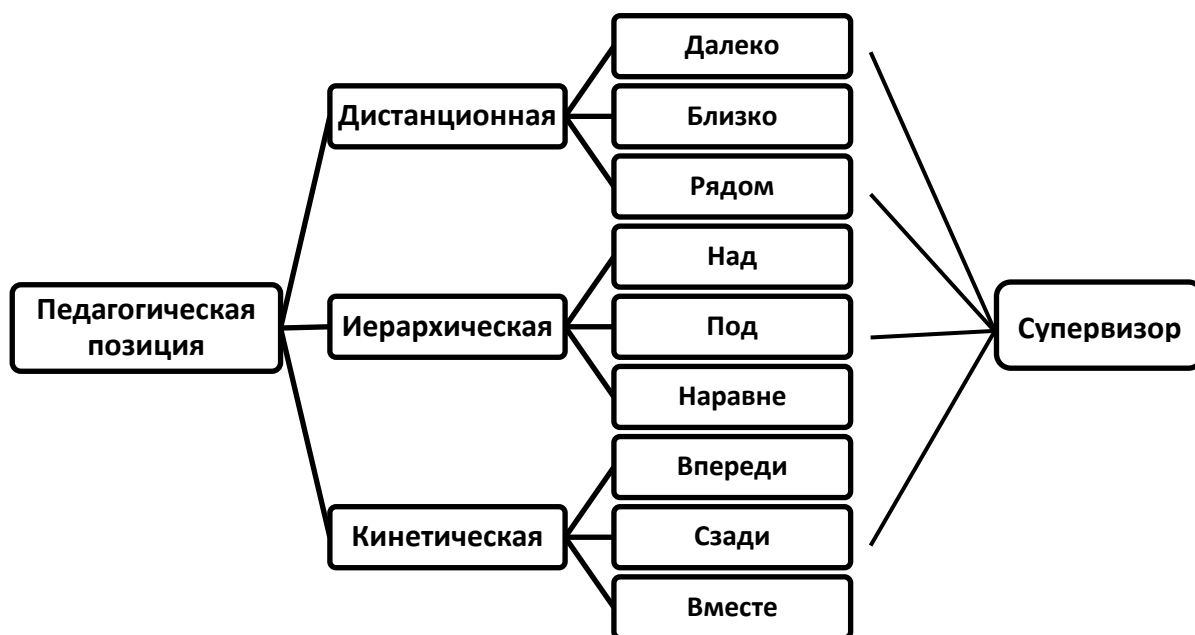


Схема 11. Педагогическая позиция учителя-супервизора

Супервизор создает психологически комфортные условия для осуществления учебной деятельности, но при этом не принимает решение и не дает наставлений, предоставляет обучающемуся возможность самостоятельно определять виды и направление деятельности на уроке, сроки и темп работы, уровни выбираемых заданий. Основная задача супервизора – экспертная оценка результатов. При необходимости помощь в осуществлении рефлексии. Отличие супервизора от коуча – менее тесный психоэмоциональный контакт между педагогом и обучающимся и большая автономность учебной деятельности.

3.3.6. Функциональные роли учителя и типические группы обучающихся

В контексте профессиональной деятельности функциональная роль учителя представляет собой совокупность нормативно одобренных действий, определенных установкой и системой отношений учителя к обучающемуся, обусловленных, в свою очередь, субъектностью последнего.

Таблица 4

Характеристика функциональных ролей учителя

Функциональная роль учителя	Педагогическая позиция	Особенности взаимодействия с учеником
Инструктор	Далеко Над Впереди	Образовательный процесс алгоритмизирован. Учитель в общении сдержан, занимает доминирующее положение по отношению к обучающемуся, определяя виды и направление деятельности на уроке, сроки и темп работы, оказывает помощь при работе над ошибками.

Функциональная роль учителя	Педагогическая позиция	Особенности взаимодействия с учеником
		Учитель дает обучающемуся готовый образец выполнения задания, предоставляет готовый алгоритм действий. Контроль осуществляется в виде готовых эталонов и критериев.
Сенсей, наставник	Рядом (близко) Над Впереди	Между учителем и учеником устанавливается психоэмоциональный контакт, с опорой на положительные качества обучающегося. Учитель занимает доминирующее положение по отношению к обучающемуся, определяя виды и направление деятельности на уроке, сроки и темп работы, оказывает помощь при работе над ошибками. Ученику дается готовый образец выполнения задания. Контроль осуществляется в виде готовых эталонов и критериев.
Фасилитатор	Близко Наравне Вместе	Между учителем и учеником устанавливаются тёплые дружеские отношения, основанные на взаимном доверии, которые предполагают разные уровни общения. Участники взаимодействия совместно принимают решение о видах, способах и направлениях деятельности на уроке, определяют сроки, темп работы, уровни выбираемых заданий определяют этапы и направления деятельности, вырабатывают критерии оценки и определяют степень успешности выполнения работы. Совместно с учащимися проводит анализ результатов, оценивают уровень достижений, понимают причины неуспеха и находят способы выхода из неблагоприятной ситуации. Учитель полностью контролирует все этапы образовательного процесса.
Коуч (ер)	Близко Наравне (под) Сзади	Между учителем и учеником устанавливаются тёплые дружеские отношения, основанные на взаимном доверии, которые предполагают разные уровни общения. Учитель сопровождает обучающегося в поиске его результативности. Он помогает понять, каких навыков не хватает и как их наработать. Помогает рассматривать ситуации и принимать решения, помогает освоить новый опыт. Учитель не принимает решение и не дает конкретных наставлений. Он помогает уточнить цель, принять верное для данных обстоятельств решение, выработать эффективную и гибкую стратегию поведения для подобных ситуаций в будущем.
Супервизор	Рядом (далеко)	Учитель признает независимость ученика,

Функциональная роль учителя	Педагогическая позиция	Особенности взаимодействия с учеником
	Под Сзади	<p>проявляет уважение к его автономии. Между учителем и учеником может устанавливаться психоэмоциональный контакт, с опорой на положительные качества обучающегося. Учитель не принимает решение и не дает наставлений, предоставляет обучающемуся возможность самостоятельно определять виды и направление деятельности на уроке, сроки и темп работы, уровни выбираемых заданий.</p> <p>Учитель осуществляет контроль и оценку, создает психологически комфортные условия для процесса познания, помогает в осуществлении рефлексии.</p>

На выбор функциональной роли будут влиять личностные особенности педагога, его профессиональные компетенции, а также особенности предметного содержания и педагогические задачи, которые ставит перед собой учитель. Например, работая с одним и тем же обучающимся, учитель начальных классов на уроке математики и уроке изобразительного искусства может занимать разные педагогические позиции и исполнять разные функциональные роли, поскольку предметное содержание будет осваиваться учеником по-разному, разной будет его личностная активность.

Таблица 5

Группы обучающихся и рекомендуемые функциональные роли учителя

Функциональная роль учителя	Педагогическая позиция	Уровни субъектности обучающихся	Группы обучающихся
Инструктор	Далеко Над Впереди	Критический, низкий	<ul style="list-style-type: none"> Обучающиеся с выраженными нарушениями аутистического характера, задержкой психического развития, интеллектуальными нарушениями. Обучающиеся с нарушениями поведения, низким уровнем готовности к продуктивному взаимодействию.
Сенсей, наставник	Рядом (близко) Над Впереди	Низкий, реже достаточный и высокий	<ul style="list-style-type: none"> Обучающиеся с соматическими и сенсорными нарушениями на первых этапах включения в образовательное пространство школы. Обучающиеся с задержкой психического развития,

Функциональ- ная роль учителя	Педагогиче- ская позиция	Уровни субъектности обучающихся	Группы обучающихся
			интеллектуальными нарушениями, готовые к продуктивному контакту с педагогом. – Нормативно развивающиеся обучающиеся и обучающиеся с ОВЗ с уровнем развития, близком к норме, при изучении наиболее сложных для восприятия тем.
Фасилитатор	Близко Наравне Вместе	Достаточный, высокий, реже низкий	– Нормативно развивающиеся обучающиеся и обучающиеся с ОВЗ с уровнем развития, близком к норме, готовые к продуктивному взаимодействию. – Обучающиеся с низким уровнем субъектности при выполнении заданий творческого характера.
Коуч (ер)	Близко Наравне (под) Сзади	Высокий, реже достаточный	– Нормативно развивающиеся обучающиеся и обучающиеся с ОВЗ с уровнем развития, выше среднего, готовые к продуктивному взаимодействию. – Обучающиеся с достаточным уровнем субъектности при выполнении заданий творческого характера.
Супервизор	Рядом Под Сзади	Высокий	– Нормативно развивающиеся старшеклассники с высоким уровнем субъектности, значительно опережающие своих сверстников по уровню развития, но при этом имеющих высокую избирательность в контактах. – Обучающихся с выраженными физическими дефектами (нарушениями ОДА, зрения, слуха) с высоким уровнем субъектности, имеющие высокую избирательность в контактах. – Старшеклассники с нарушениями аутистического характера, с высоким уровнем интеллектуального развития, имеющие высокую избирательность в контактах.

Переход на новую систему образовательных отношений - это вызов профессиональной компетентности. Реализация функциональных ролей

фасилитатора, коуча, супервизора предъявляет высокие требования к профессионализму учителя, требует от педагога системных знаний в области психологии и физиологии, владения различными формами, методами и приемами работы, требует времени и дополнительных усилий при подготовке к занятиям.

Выводы по главе 3:

1. Процесс перемен в школе – это процесс перемен в учителе, в его профессиональных взглядах, методах, подходах к решению организационных и учебных проблем.

2. В условиях реализации инклюзивных подходов осознается необходимость разработки новых способов взаимодействия учителя и ученика, формирования у учителя определенной педагогической позиции, развитие его способности к реализации различных функциональных ролей.

3. Педагогическая позиция - это особая установка и система отношений учителя к ученику, определяющие характер, форму и совокупность его действий в процессе обучения.

4. Педагогическая позиция учителя отражает стратегию педагогического взаимодействия как на уровне отдельного обучающегося, так и на уровне группы.

5. Реализация тактики индивидуального взаимодействия осуществляется через исполнение учителем различных функциональных ролей.

6. Функциональная роль учителя – это определенная форма профессионального поведения в конкретной педагогической ситуации, подразумевающая нормативно ожидаемый и личностно интерпретированный способ взаимодействия с другими участниками педагогического процесса, направленный на достижение конкретных дидактических целей.

7. Выбор педагогической позиции и функциональной роли будет определяться, прежде всего, индивидуальными особенностями ребенка, уровнем его субъектности.

Глава 4. Модель субъект-субъектных взаимодействий в инклюзивной школе

Обоснование сущностных характеристик педагогических позиций и функциональных ролей педагога в условиях инклюзивного образования, определение и характеристика уровней субъектности обучающихся позволяют перейти к разработке модели субъект-субъектных взаимодействий.

Модель (фр. *modèle*, от лат. *modulus* – «мера, аналог, образец») есть абстрактное представление реальности в какой-либо форме (например, в математической, физической, символической, графической или дескриптивной), предназначенное для представления определённых аспектов этой реальности и позволяющее получить ответы на изучаемые вопросы [23].

Структурно-функциональная модель представляет собой теоретическую конструкцию, отражающую связи между компонентами изучаемого объекта и его функциональными характеристиками. Данный тип модели позволяет раскрыть процесс и результат субъект-субъектных взаимодействий «учитель-ученик» в инклюзивной школе.

Для проектирования структурно-функциональной модели уточним понимание структуры и функции. Структура (от лат. *structura* – строение – расположение, порядок) – совокупность устойчивых связей объекта, обеспечивающих его целостность и тождественность самому себе, т. е. сохранение основных свойств при различных внешних и внутренних изменениях [БСЭ]. Соответственно структура модели – это целостность взаимосвязанных компонентов модели, отражающая их иерархию и устойчивые связи.

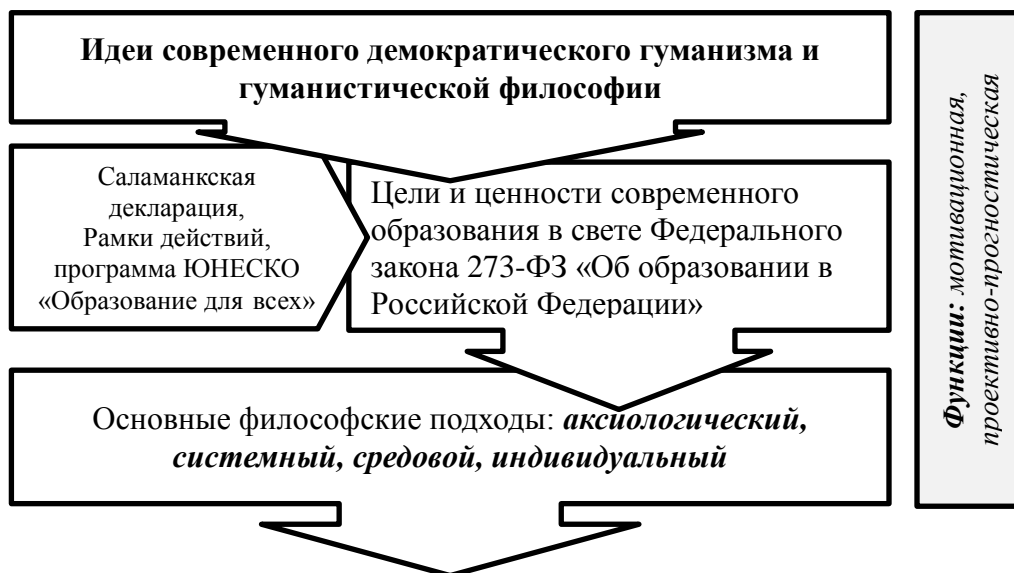
Представленная модель (Приложение) включает три основных блока: концептуальный, теоретико-методологический, психолого-педагогический. Концептуальный блок отражает философско-методологическую основу построения модели. Теоретико-методологический блок определяет цель ее создания, функции, раскрывает исходные теоретические положения. В психолого-педагогическом блоке конкретизируются исходные теоретические позиции построения модели и психолого-педагогические принципы взаимодействия, описывается его процесс и результативность.

Выделим функции, реализуемые в рамках проектируемой модели. В педагогическом моделировании под функцией понимается продуцирование определенного результата [58]. Представленная модель призвана реализовывать проективно-прогностическую, мотивационную, организующую и контролирующие функции.

Охарактеризуем структурные компоненты модели в соотнесении с выделенными функциями.

Концептуальный блок выполняет мотивационную функцию, определяя смыслообразующие мотивы и линии профессионального поведения учителя, и проективно-прогностическую функцию, определяя постановку перспективных целей, а также планирование стратегий и способов их достижения.

Концептуальный блок

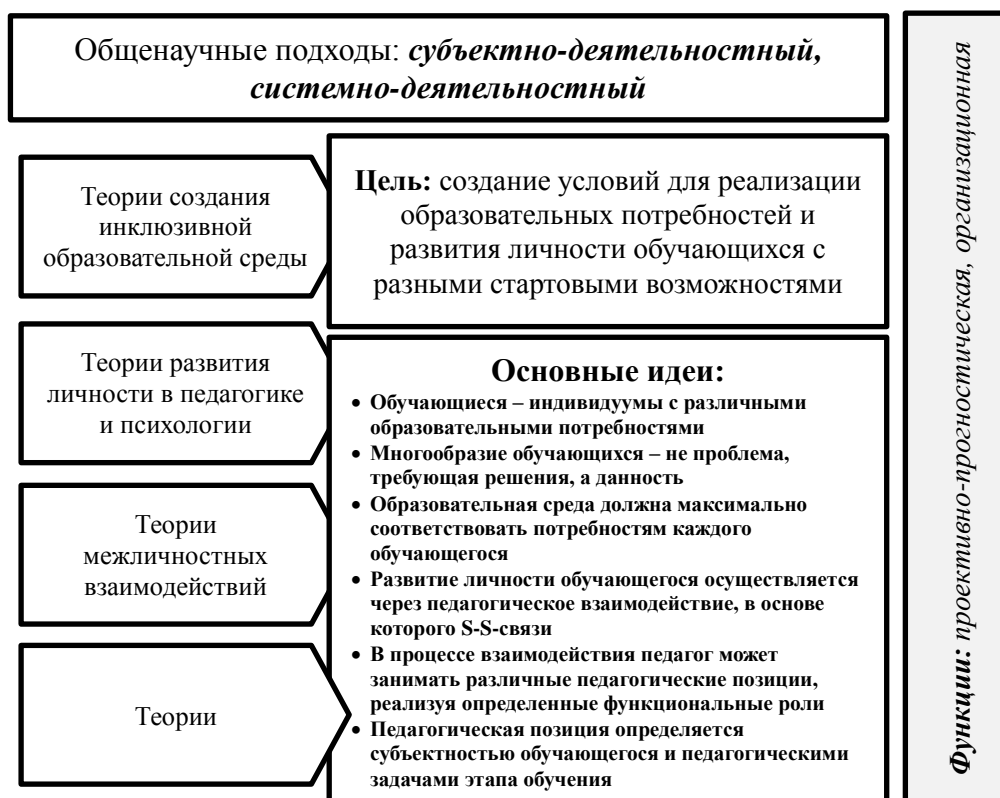


В основу модели положены цели и ценности инклюзивного образования, закрепленные в международной программе ЮНЕСКО «Образование для всех», Саламанкской декларации, Федеральном законе 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», которые определяют стратегию развития образования, в том числе образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Философской основой модели являются идеи современного демократического гуманизма, предполагающие ценность человеческой личности и ее уникальности, признание права каждого на самоопределение и самореализацию, идеи гуманистической философии Дж. Дьюи, предполагающие равенство возможностей для всех.

Наиболее общими методологическими основаниями данной модели являются философские подходы, на которые опирается инклюзивное образование: аксиологический, системный, средовой, индивидуальный.

В контексте теории построения и управления развитием образовательных систем базовыми подходами предложенной модели являются субъектно-деятельностный и системно-деятельностный.

Теоретико-методологический блок



Субъектно-деятельностный подход предполагает взаимообусловленность развития личностных свойств индивида, его субъектности и деятельности. Опираясь на работы С.Л. Рубинштейна и К.А. Абульхановой, мы подразумеваем, что образовательный процесс является активным и находится в прямой зависимости от его субъектов. С позиции данного подхода личность обучающегося рассматривается в системе связей и отношений, как субъект образовательного процесса, носитель активности, источник преобразования действительности.

Системно-деятельностный подход, являясь основой современных федеральных государственных образовательных стандартов, предполагает развитие личности обучающегося через создание и организацию условий, инициирующих превращение ученика из пассивного объекта педагогического воздействия в активного субъекта учебно-познавательной деятельности.

Системно-деятельностный подход базируется на обеспечении соответствия учебной деятельности обучающихся их возрасту и индивидуальным особенностям [3]. Таким образом, системно-деятельностный подход позволяет, изменяя педагогическую позицию учителя и реализуемые им функциональные роли, создавать условия для развития личности обучающегося с учетом его индивидуальных особенностей и образовательных потребностей.

Исследования в области создания инклюзивной образовательной среды, теории развития личности, теории межличностных взаимодействий позволяют

сформулировать цель и основные идеи модели субъект-субъектных взаимодействий в инклюзивной школе:

Цель разработки и практической реализации модели: создание условий для реализации образовательных потребностей и развития личности обучающихся с разными стартовыми возможностями

Основные идеи модели:

- все обучающиеся инклюзивной школы – индивидуумы с различными образовательными потребностями;

- многообразие обучающихся – не проблема, требующая решения, а данность, которую педагог принимает и учитывает в своей профессиональной деятельности;

- образовательная среда должна максимально соответствовать потребностям каждого обучающегося, в том числе обучающегося с нетипичным ходом развития;

- развитие личности обучающегося осуществляется через создание условий для его активного включения в процесс педагогического взаимодействия;

- в основе педагогического взаимодействия лежат связи субъект-субъектного типа;

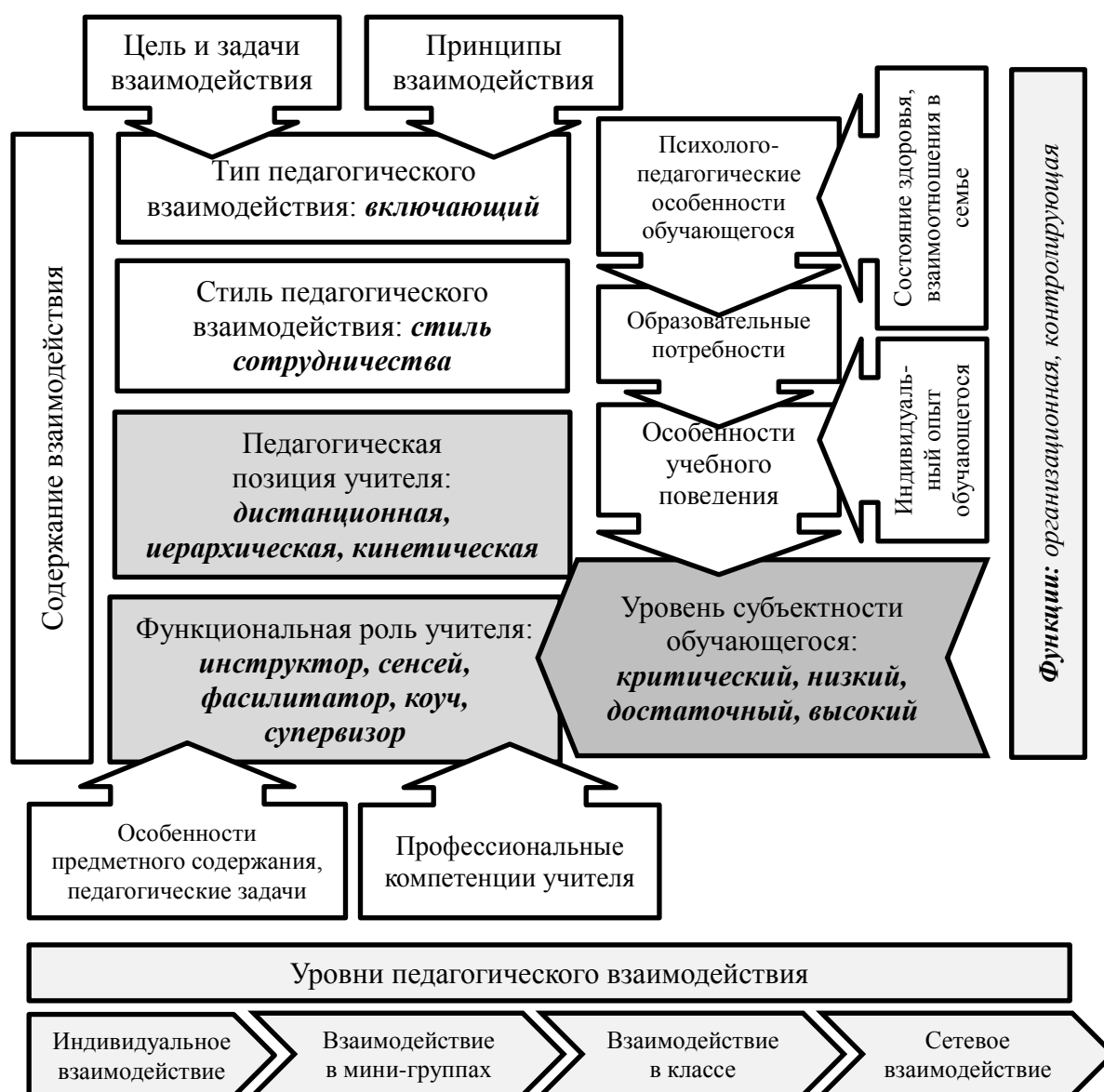
- в процессе субъект-субъектных взаимодействий педагог может занимать различные педагогические позиции, реализуя их через определенные функциональные роли;

- педагогическая позиция, которую занимает учитель по отношению к обучающемуся в процессе взаимодействия, определяется индивидуальными особенностями ребенка, его субъектностью, а также особенностями предметного содержания и теми задачами, которые реализуются на данном этапе обучения.

Теоретико-методологический блок выполняет проективно-прогностическую функцию, определяя цель, принципы и задачи педагогического взаимодействия, планирование способов их достижения, а также организующую функцию, определяя тактику педагогического взаимодействия.

Основной целью педагогического взаимодействия является создание социально-психологических и педагогических условий для получения обучающимися успешного и позитивного образовательного опыта. Оперативные задачи педагогического взаимодействия связаны с образовательными целями и задачами, которые ставит учитель.

Психолого-педагогический блок



Наиболее общими задачами взаимодействия на всех этапах обучения являются:

- инициация учебной активности обучающегося;
- организация учебной деятельности с учетом психических и физических возможностей обучающегося;
- создание условий социально-психологической комфортности в процессе обучения.

Педагогическое взаимодействие опирается на следующие принципы:

- приоритет интересов обучающихся;
- приоритет опоры на внутренний потенциал личности;
- целенаправленность;
- системность;

- комплексный подход;
- гибкость;
- недирективность;
- право личности на выбор ответственности за принятое решение;
- погруженность в реальную ситуацию;
- преемственность на разных уровнях и этапах образования.

Поставленные цель, задачи и выделенные принципы определяют **включающий тип** педагогического взаимодействия, **стиль сотрудничества**, которые предполагают формирование связей субъект-субъектного типа, активно-положительное отношение учителя к обучающимся, создание благоприятной, основанной на взаимоприятии и взаимоуважении, психологической атмосферы.

Поскольку в инклюзивной школе обучаются дети, значительно отличающиеся друг от друга по образовательным потребностям и индивидуальным особенностям, учитель может занимать различные педагогические позиции, реализуя определенные функциональные роли.

Педагогическая позиция представляет собой особую установку и систему отношений учителя к обучающемуся, которые определяют характер, форму и совокупность его действий в процессе обучения. Педагогические позиции будут отличаться уровнем эмоционального контакта между учителем и учениками (**«далеко», «близко», «рядом»**), психологическими пристройками, отражающими позицию учителя по отношению к ученикам при планировании учебной деятельности и ответственность за ее результаты (**«над», «под», «наравне»**), особенностями взаимодействия учителя и учеников в процессе обучения (**«впереди», «сзади», «вместе»**). Реализация педагогических позиций подразумевает исполнение учителем различных функциональных ролей: **наставника, сенсея, фасилитатора, коуча, супервизора**. Выбор позиции и функциональной роли будет определяться, прежде всего, индивидуальными особенностями ребенка, уровнем его субъектности: **критическим, низким, достаточным или высоким**.

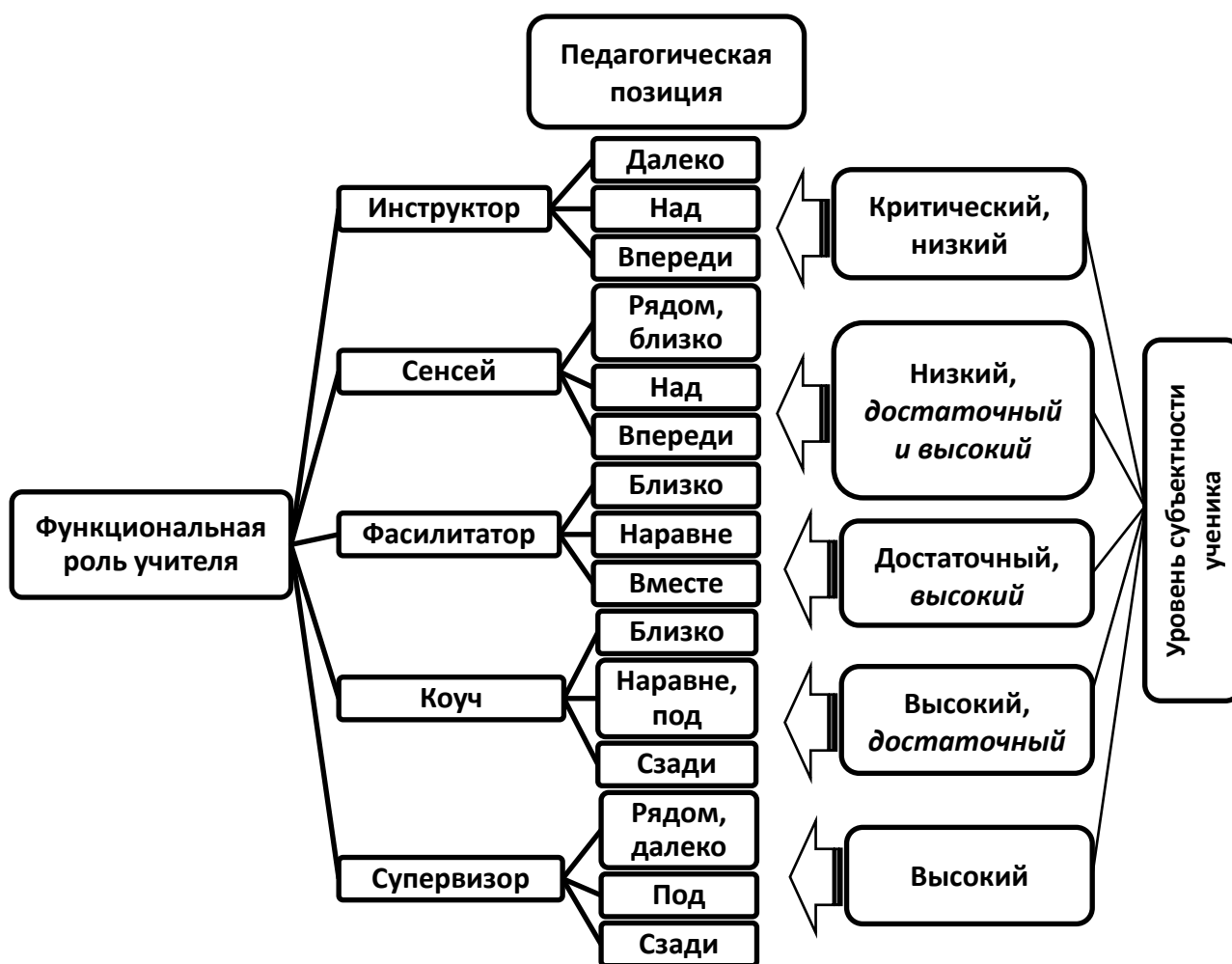


Схема 12. Функциональные роли учителя и группы обучающихся

Субъектность будет проявляться в особенностях учебного поведения, которое связано с психолого-педагогическими особенностями учащегося и его образовательными потребностями. Психолого-педагогические особенности и образовательные потребности, в свою очередь, будут определяться состоянием здоровья, особенностями взаимоотношений в семье, индивидуальным жизненным опытом ребенка. Например, если обучающийся с выраженными нарушениями здоровья растет в семье, где понимают и принимают его проблемы, готовы идти на контакт с педагогами и медицинскими работниками, создают условия для получения ребенком психолого-педагогической поддержки со стороны специалистов сопровождения, то на момент поступления его в школу, уровень субъектности будет достаточным. В то же время обучающийся, не имеющий тяжелых физических или сенсорных нарушений, но воспитывающийся в условиях гиперопеки, повышенного внимания к его дефекту, может иметь низкий уровень личностной активности, а, следовательно, и низкий уровень субъектности.

Описанные субъект-субъектные взаимодействия являются элементом полисубъектных взаимодействий разных уровней: взаимодействия в мини-

группах, в классном коллективе, сетевого взаимодействия всех участников образовательного процесса.

Психолого-педагогический блок выполняет организующую функцию, определяя тип и стиль педагогического взаимодействия, выбор педагогической позиции и функциональной роли учителя в соответствии уровнем субъектности обучающегося, а также контролирующую функцию, позволяя сравнивать планируемые и действительные результаты образовательного процесса.

Особенность данной модели заключается в том, что она, во-первых, применима для любых групп обучающихся, как в условиях инклюзивного, так и в условиях дифференцированного обучения, например, в условиях специализированных и профильных классов. Во-вторых, она применима не только для субъект-субъектных взаимодействий «учитель-ученик»: учитель может занимать определенную педагогическую позицию по отношению к полисубъектной структуре, например, к мини-группе при выполнении коллективного учебного проекта. При этом выбор функциональной роли учителя будет определяться уровнем субъектности участника группы с наиболее высоким уровнем. В процессе взаимодействия педагог будет делегировать ему часть своих полномочий по организации образовательного процесса. В рамках субъектных взаимодействий, которые возникнут в мини-группе, будут создаваться предпосылки не только для развития коммуникативных компетенций и преодоления социальной недостаточности, но и для роста личностной активности и повышения уровня субъектности каждого обучающегося. В-третьих, данная модель в наиболее общем виде может быть применима к формированию субъект-субъектных взаимодействий в системе «учитель-родитель», изменению будет подвергаться понимание субъектности родителей, так как их личностная активность в образовательном процессе будет проявляться иначе, чем у детей, а, значит, и показатели субъектности будут иными. Позиции и функциональные роли педагога останутся теми же.

Ожидаемые результаты реализации модели можно рассматривать на уровне отдельных обучающихся, на уровне образовательной организации, на уровне региона:

- обучающиеся, в том числе обучающиеся с нетипичным ходом развития, получают возможность реализовать свои образовательные потребности, приобрести успешный образовательный опыт и опыт позитивного социального взаимодействия;
- в образовательной организации реализация модели будет способствовать созданию инклюзивной образовательной среды, предполагающей доступность образовательных услуг для всех обучающихся;
- изменение педагогической системы отдельных школ будет

способствовать развитию региональной системы образования, обеспечивая качественный переход на новую парадигму образовательных отношений.

Возможные риски реализации модели:

- «формальный» подход – реализация модели без предварительной подготовки участников образовательного процесса;

- «волевой» подход – реализация модели без учета специфики образовательного учреждения (контингента педагогов, особенностей формирования групп обучающихся и т.д.), направленность на быстрое достижение результата любой ценой;

- «гипертрофированный» подход – акцентирование на ограничениях и сложностях обучения и социализации детей с нетипичным ходом развития, усиление сегрегации обучающихся с критическим и низким уровнем субъектности.

Как следствие – психо-эмоциональный дискомфорт всех участников образовательного процесса, перегрузка педагогов и усиление процессов «профессионального выгорания», низкое качество образовательных услуг, недостаточное познавательное и личностное развитие всех обучающихся, усугубление сегрегации обучающихся с нетипичным ходом развития.

Выводы по главе 4:

1. Структурно-функциональная модель субъект-субъектных взаимодействий представляет собой теоретическую конструкцию, отражающую связь между индивидуальными особенностями обучающихся и педагогической позицией учителя в контексте реализации интегративной функции содействия образованию.

2. Особенность данной модели заключается в том, что она применима к разным группам участников образовательного процесса.

3. Реализация модели направлена на создание условий для удовлетворения образовательных потребностей обучающихся с разными стартовыми возможностями, приобретения ими успешного образовательного опыта и опыта позитивного социального взаимодействия.

4. Риски реализации модели связаны с «формальным», «волевым» и «гипертрофированным» подходами внедрения в педагогическую систему образовательной организации.

Заключение

На современном этапе развития термин «инклюзия» отражает не только новый взгляд на систему образования, но и на место человека в социуме. В основе инклюзии лежит идея включающего общества, которая опирается на «социальную модель» выстраивания отношений с другими людьми.

Позиция, которую занимает педагог по отношению к ученикам в педагогической системе обусловлена, прежде всего, его профессионально-предметной подготовленностью (знания, умения и навыки в области своего предмета, а также в области педагогики, методики и психологии), научным потенциалом и профессиональными устремлениями и идеалами. В этом ракурсе, в первую очередь, качества его личности воспринимаются обучающимися. Но при организации гибкой, открытой, личностно-ориентированной педагогической системы, большую роль играет гуманитарная культура педагога, которая позволяет не просто угадывать (на уровне интуиции) нравственно-психологические состояния учащихся, а изучать и понимать их. Это создает условия для развития личностной эффективности обучающихся, определяя качество их взаимодействия с собой, с окружающим миром, определяя социальную эффективность инклюзивной школы как важнейшего общественного института.

Литература

1. Адлер А. Понять природу человека / А. Адлер; пер. Е.А. Цыпина. – СПб.: «Академический проект», 1997 – 256 с.
2. Азбукина Е.Ю., Михайлова Е.Н. Хрестоматия к курсу «Основы специальной педагогики и психологии». – Томск: Изд-во ТГПУ, 2006. – 164 с.
3. Аксенова Н. И. Системно-деятельностный подход как основа формирования метапредметных результатов // Теория и практика образования в современном мире: материалы Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. – С. 140–142.
4. Алехина С. В., Алексеева М. А., Агафонова Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании. // Психологическая наука и образование, 2011. – № 1. – С. 83–91.
5. Алехина С. В. Инклюзивное образование: история и современность. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2013. – 33 с.
6. Большая Советская энциклопедия. (В 30 томах) / гл. ред. А.М. Прохоров.– М.: Изд-во «Советская энциклопедия». – Т. 17. – 1970. – 637 с.
7. Борытко Н.М. Теория и практика становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования: Автореф. дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.08. / Н.М. Борытко. – Волгоград, 2001. – 36 с.
8. Валиев И. Н. Формы взаимодействия человека и общества: проблема человека в свете современных социально-философских наук [Электронный ресурс] / И.Н. Валиев // Библиотека ЕГПУ: [сайт.] – URL: <http://www.egpu.ru/lib/elib/Data/Content/128275702167351275/Default.aspx> (дата обращения: 22.05.2016).
9. Ведешкина Е. А., Рамазанова Э. А., Парванян Р. Г. Субъектная позиция младшего школьника как предмет педагогического анализа // Международный студенческий научный вестник. – 2015. – № 5–4. – С. 563–565.
10. Взаимодействие субъектов образовательного процесса – основа социальной эффективности образования: Учебно-методическое пособие / под общей ред. Васютенковой И. В. – СПб.: ЛОИРО, 2011. – 130 с.
11. Воспитание детей в школе: Новые подходы и новые технологии / Под ред. Н.Е. Щурковой. – М.: Новая школа, 1998. – С. 76–77.
12. Галицких Е.О. Интегративный подход как теоретическая основа профессионально-личностного становления будущего педагога в университете: Монография / Е.О. Галицких. – СПб., 2001. – 264 с.
13. Гибадуллина Развитие ролевой позиции будущего педагога в образовательном процессе вуза канд. дисс. – Омск, 2016.

14. Горшкова М.А. Модель воспитательной деятельности куратора студенческой группы в педагогическом вузе: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / М.А. Горшкова. – М., 2011. – 20 с.

15. Дементьева М.А. Профессиональная позиция учителя залог успешности в педагогической деятельности // Теория и практика общественного развития, 2011. – № 7. – С. 178–180.

16. Дементьева М.А. Профессиональная позиция учителя залог успешности в педагогической деятельности // Теория и практика общественного развития, 2011. – № 7. – С. 178–180.

17. Деятельность педагога, учителя-предметника, классного руководителя при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство: методические материалы для педагогов, учителей-предметников, классных руководителей образовательных организаций (серия: «Инклюзивное образование детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях») / О.Г. Приходько и др. – М.: ГБОУ ВПО МГПУ, 2014.

18. Деятельность руководителя образовательной организации при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство: методические материалы для руководителей образовательных организаций (серия: «Инклюзивное образование детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях») / С.В. Алехина; Н. Кутепова; Т.Ю. Сунько, Е.В. Самсонова. – М.: ГБОУ ВПО МГПУ, 2014.

19. Дьюи Дж. Школа и общество. – М.: Работник просвещения, 1925. – 127с.

20. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения [Электронный ресурс] / Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2009. – Альманах № 13. – URL: <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-13/edinaja-koncepcija-specialnogo-federalnogo-gosudarstvennogo> (дата обращения 09.04.2017).

21. Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учебник для вузов.

22. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов-на-Дону, 1996. – 512 с.

23. Когаловский М.Р. и др. Глоссарий по информационному обществу / Под общ. ред. Ю.Е. Хохлова. – М.: Институт развития информационного общества, 2009. – 160 с.

24. Кудрицкая Е.В. Гармонизация воспитательных отношений в

педагогическом наследии К. Н. Вентцеля: дисс. канд. педагогических наук: 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования. – Смоленск, 2008. – 216 с.

25. Кулюткин Ю.Н. Личность, внутренний мир и самореализация: идеи, концепции, взгляды / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. – М.: Тускарора, 1996. – 175 с.

26. Кустова О.Л. Деятельность учителя как предмет социально-ролевого анализа / О.Л. Кустова // Педагогическое образование в России. – 2007. – № 1. – С. 84–89.

27. Лебединский В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990.

28. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл; Изд. центр Академия, 2004. – 352 с.

29. Леско Дж. Основные принципы инклюзии [Электронный ресурс] // Издательский дом «Первое сентября». Здоровье детей, 2008. – № 12. – URL: <http://zdd.1september.ru/article.php?ID=200801204> (дата обращения 20.12.2016).

30. Липунова Г.Н., Щепина Н.И. Особенности обучения детей с задержкой психического развития по коррекционной программе в общеобразовательном учреждении // ИД «Первое сентября», 2003–2017. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/632991/> (дата обращения 28.02.2017).

31. Лубовский В.И. Особые образовательные потребности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование, 2013. – № 5. – URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/5/Lubovskiy.phtml> (дата обращения 09.04.2017).

32. Лыкова В.А. Педагогическая психотерапия в образовательном пространстве / Лыкова В.А. // Педагогика. – 2007. – С. 18–25.

33. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.

34. Маркова А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.

35. На пути к инклюзивной школе: Пособие для учителей. – М.: РООИ «Перспектива».

36. Никольская О.С. Ребенок с аутизмом в обычной школе / Ольга Никольская, Татьяна Фомина, Светлана Цыпотан. – М.: Чистые пруды, 2006. – 32 с. – Библиотечка «Первого сентября», серия «Школьный психолог». Вып. 2 (8).

37. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2009.

- 38.Осницкий А.К. Проблемы исследования субъективной активности // Вопросы психологии, 1996. – № 1. – С. 5–20.
- 39.Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории / Б.Д. Парыгин. – М.: Мысль, 1971. – 352 с.
- 40.Педагогическое взаимодействие в психологии [Электронный ресурс] / Психология // PSYPUBLIC.RU [сайт] – URL: <http://www.psypublic.ru/terms/151.htm> (дата обращения: 22.05.2016).
- 41.Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов-на-Дону, 1996.
- 42.Пискунова Е.В. Подготовка учителя к обеспечению современного качества образования для всех: опыт России. Рекомендации по результатам научных исследований / Под ред. акад. Г.А. Бордовского. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 79 с.
- 43.Плигин А.А. Развитие субъектности школьников [Электронный ресурс] – URL: http://pligin.ru/articles/razvitie_subektnosti2010.htm (дата обращения: 22.11.2019).
- 44.Попикова Н. Ю. Формирование культуры межличностных отношений в процессе учебного взаимодействия учителя и ученика: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Челябинск, 1998. – 170 с. РГБ ОД, 61:98-13/1152-6.
- 45.Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (Зарегистрирован в Минюсте России 03.02.2015 № 123847).
- 46.Прусова Н.В. Психология труда. Шпаргалки / Н.В. Прусова, Г.Х. Боронова. – М.: Эксмо, 2008. – 32 с.
- 47.Психологический словарь / Под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.
- 48.Пургина Е.И. Философские основы инклюзивного образования в контексте специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья // Педагогическое образование в России, 2014. – № 2. – С.152–156.
- 49.Пушкина Н.М. Современные требования к педагогу для одаренных школьников / Н.М. Пушкина, И.И. Ушатикова // ФЭН-Наука. – Челябинск. – 2013 – № 11 (26). – С. 36–38.
- 50.Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
- 51.Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования ЮНЕСКО. – М., 2009.

52.Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.

53.Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах: Учебное пос. – Православный Свято-Тихоновский гуманитарный.

54.Соболева Э.А. Субъектная позиция школьника в обучении как необходимое условие формирования социальной компетентности личности [Электронный ресурс] – URL: <https://festival.1september.ru/articles/590412/> (дата обращения 22.05.2017).

55.Создание специальных условий для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата в общеобразовательных учреждениях: Методический сборник / Отв. ред. С. В. Алехина // Под. ред. Е.В. Самсоновой. – М.: МГППУ, 2012. – 64 с.

56.Социология: Энциклопедия / Сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова, О. В. Терещенко. – Мн.: Книжный Дом, 2003. – 1312 с.

57.Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 02.03.2016) «Об образовании в Российской Федерации».

58.Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. – М.: Наука, 1982. – 185 с.

59.Шеманов А.Ю. Философские и культурологические проблемы инклюзии: Доклад на научном семинаре «Инклюзия в образовании», МГППУ, ИПИО, 2012. [Электронный ресурс] // Информационно-методический портал по инклюзивному и специальному образованию «Образование без границ». – URL: <http://edu-open.ru/Default.aspx?tabid=168> (дата обращения 22.05.2017).

60.Щуркова Н.Е. Педагогическая технология / Н.Е. Щуркова. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.

61.Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии / Н.Е. Щуркова. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 250 с.

62.Bunch G. & Valeo, A. (2004). Student attitudes towards peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability & Society*, 19(1), 61–76.

63.Cole C.M., Waldron N., & Majd M. (2004). Academic programs of students across inclusive and traditional settings. *Mental Retardation*, 42(2), 136–144.

64.Demeris H., Childs R.A., & Jordan A. (2008). The influence of students with special needs included in Grade 3 classrooms on the large-scale achievement scores of students with special needs. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 609–627.

65.Grzegorz Szumski, Joanna Smogorzewska, Maciej Karwowski Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis Educational Research Review Volume 21, June 2017, Pages 33–54.

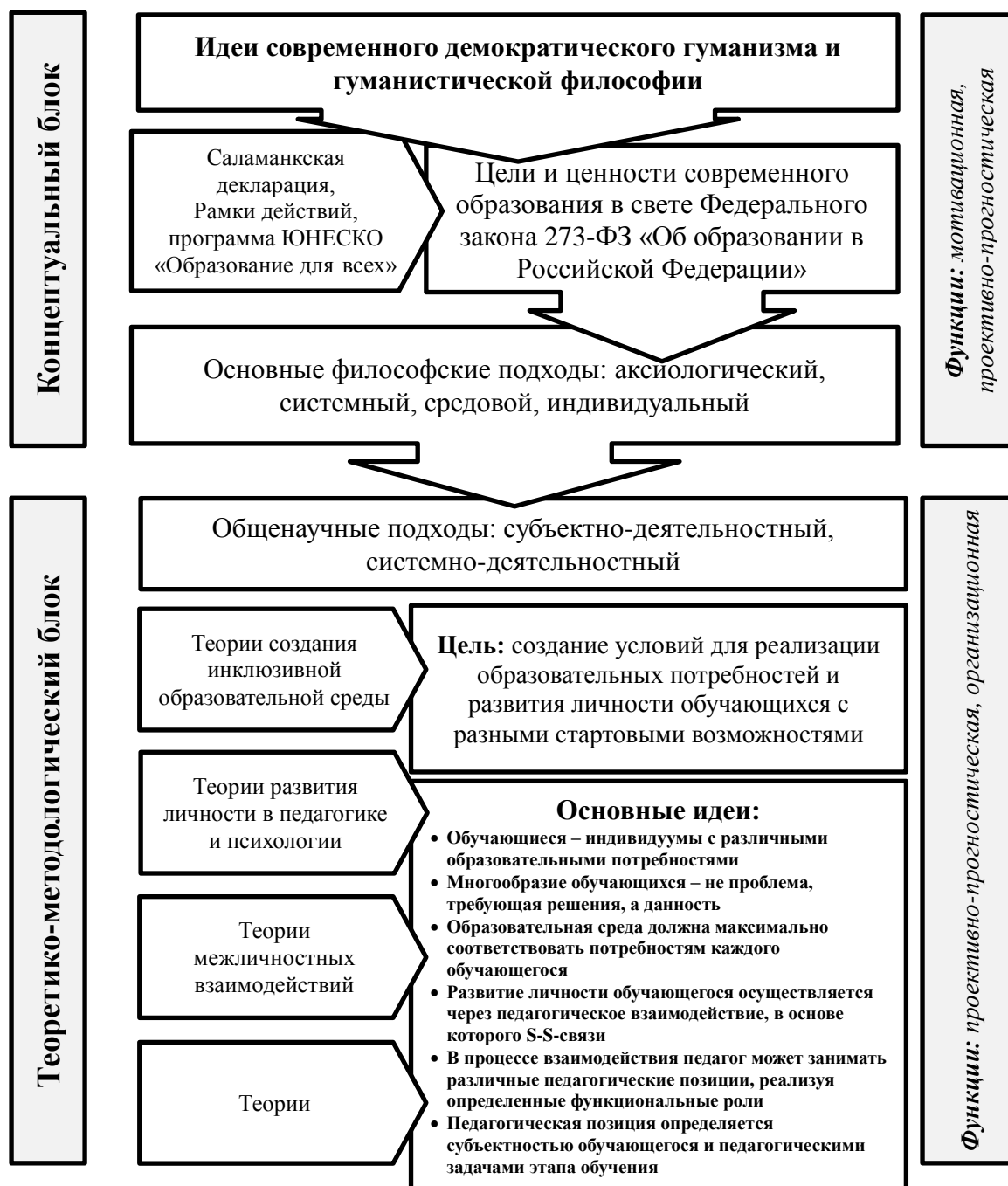
66.Kalambouka A, Farrell P, Dyson A, Kaplan I. Влияние размещения учеников со специальными образовательными потребностями в общеобразовательных школах на достижение их сверстников. Образовательные исследования. 12, 2007 т. 49, вып. 4, pp. 365–382.

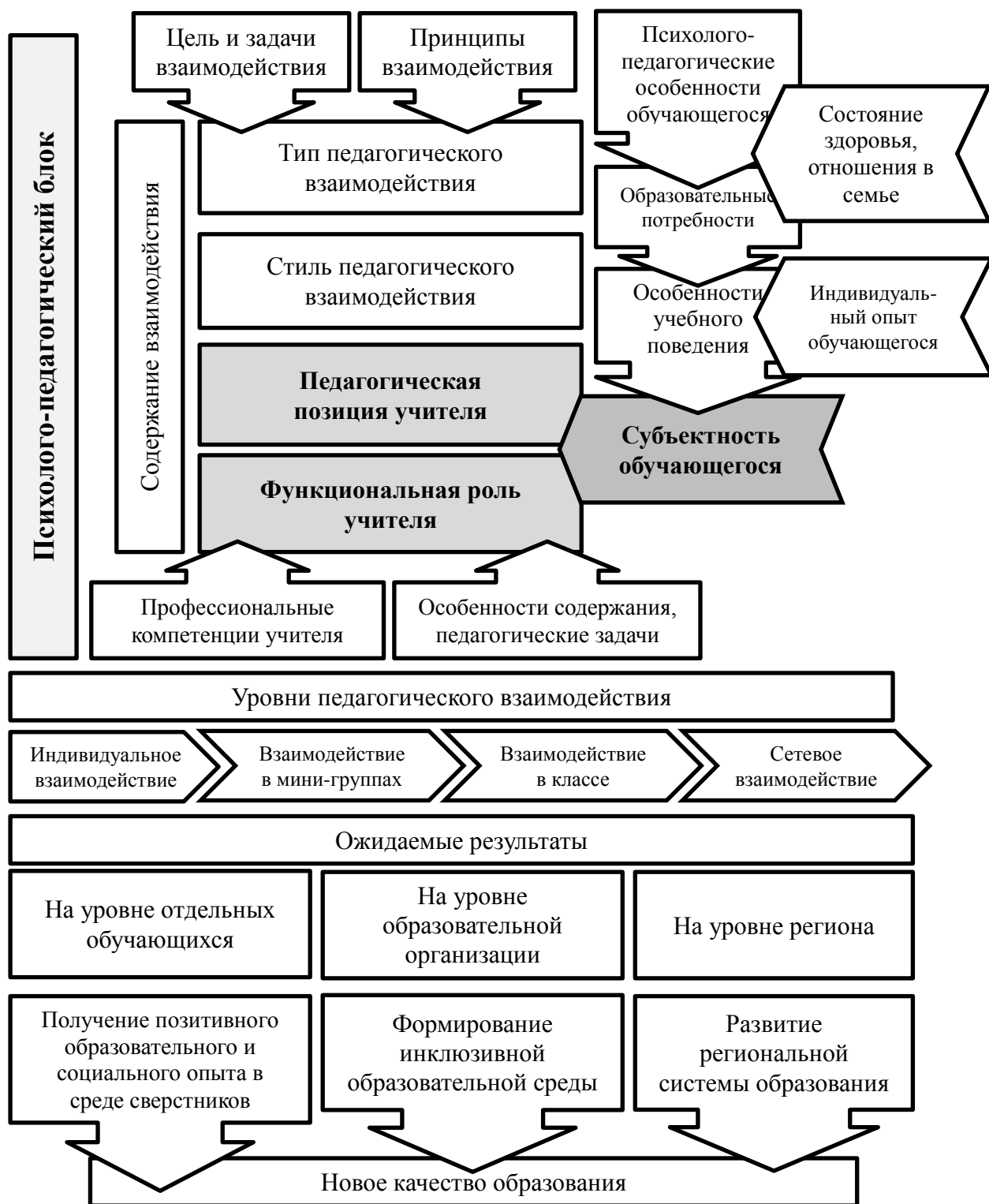
67.Loreman T., Lupart J.L., McGhie-Richmond D., & Barber, J. STUDENT PERSPECTIVES ON INCLUSIVE EDUCATION: A SURVEY OF GRADE 3–6 CHILDREN IN RURAL ALBERTA, CANADA INTERNATIONAL JOURNAL OF WHOLE SCHOOLING Vol 5 No. 1 2008.

68.Mittler P. International experience in including children with disabilities in ordinary schools. – Upper Saddle River, NJ: Merrill, 2012. 370 p.

69.Nowicki E.A. & Sandieson R. (2002). A meta-analysis of school-age children attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. International Journal of Disability, Development and Education, 49(3), 243–265.

Модель субъект-субъектных взаимодействий
«учитель – ученик» в инклюзивной школе





Для заметок

Буренина Елена Евгеньевна

Учитель и ученик: конструктивное взаимодействие

Методическое пособие

Подписано в печать 27.12.2019 г. Бумага офсетная.
Формат 60х84/16. Гарнитура «Times New Roman».
Печать лазерная. Усл. печ. л. 6,25
Тираж 100 экз.

ГАУ ДПО СОИРО
214000, г. Смоленск, ул. Октябрьской революции, 20а

