Алехина С.В. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья // Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: монография / Н.В. Новикова, Л.А. Казакова, С.В. Алехина; под общ. ред Н.В. Лалетина; Сиб. Федер. ун-т, Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева [ и др.]. Красноярск, 2013. С. 71 - 95.

**Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья.**

Идея инклюзии родилась в рамках масштабных изменений в понимании прав человека, его достоинства, идентичности, а также механизмов социальных и культурных процессов, определяющих его статус и влияющих на обеспечение его прав. Перемена в отношении к людям с инвалидностью стала лишь одним из проявлений этих изменений.

Инклюзивное образование – это первая инновация в российской образовательной практике, инициированная родителями детей-инвалидов и теми педагогами, психологами, кто верит в ее необходимость не только для детей с ограниченными возможностями, но для всего образования в целом. Важно еще раз подчеркнуть, что инклюзивное образование в большинстве европейских стран и в России – один из первых примеров борьбы родителей за образовательные права собственных детей, прецедент поведения родителей как подлинных субъектов образовательного процесса.

Не случайно, введение понятия инклюзивного образования Саламанкской Декларацией лиц с особыми потребностями (1994 г.) и принятие Декларации ЮНЕСКО о культурном разнообразии (2001 г.) близки по времени своего появления: оба эти документа выражают не просто признание неоднородности общества и его культуры, но и изменение отношения в обществе к этому разнообразию – осознание его ценности, осознание ценности различий между людьми.

Идея инклюзия основана на концепции «включающего общества». Она означает изменение общества и его институтов таким образом, чтобы они благоприятствовали включению *другого* (человека другой расы, вероисповедания, культуры, человека с ограниченными возможностями здоровья). Причем предполагается такое изменение институтов, чтобы это включение содействовало интересам *всех* членов общества, росту их способности к самостоятельной жизни (включая лиц с ОВЗ), обеспечению равенства их прав и т.п. Если инклюзия не обеспечивается соответствующим изменением институтов, то ее результатом может становиться углубление социальной дезадаптации людей с ОВЗ и рост интолерантости к ним со стороны тех, кто подобных ограничений не имеет. Важно, чтобы практика инклюзии не опиралась на стремление или, тем более, принуждение «быть как все», поскольку в этом случае она вступает в противоречие с правом «быть самим собой» [16]. Готовность общества к изменениям навстречу другому – важная предпосылка успешной инклюзии, и она должна воспитываться.

Сегодня инклюзивным или включающим образованием называют совместное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья с нормативно развивающимися сверстниками. Дети с особыми образовательными потребностями в такой практике смогут расти и развиваться вместе с другими ребятами, посещать обычные учебные заведения, заводить в них своих друзей. В общем, жить, как живут все остальные дети. Идея состоит в том, что для получения качественного образования и психологической адаптации в обществе, детям с особыми потребностями необходимо активно взаимодействовать с другими детьми. Но не менее важно такое общение и тем детям, которые не имеют никаких ограничений в своём развитии или в здоровье. Все это существенно повышает роль инклюзивного, совместного обучения, позволяющего принципиально расширить возможности социализации детей с инвалидностью[[1]](#footnote-1).

Сегодня в России инклюзивное образование развивается относительно детей с ограниченными возможностями здоровья. Такое рассмотрение идеи инклюзии определенным образом сужает трактовку, принятую во всем мире, а, следовательно, и саму концепцию инклюзивного образования. Подобное упрощение рождает много противоречий между специальным и общим образованием, приводя к необратимым и разрушительным решениям, связанным с планомерным сокращением числа коррекционных школ. Н.М. Назарова определяет эту российскую модель как модель «поглощения» и высказывает серьезные опасения относительно неготовности системы общего образования принять принципы инклюзии. [11] Большинство европейских стран, в том числе Япония, реализуют иную модель – «сосуществование», не искажающую ключевые идеи образовательной интеграции. Изучение опыта зарубежных стран показывает, что приоритетность инклюзивного образования не должна уничтожать другие варианты образования детей с ОВЗ. Только их сосуществование и взаимное обогащение может обеспечить необходимую каждому ребенку вариативность в получении образования, и, как следствие ‒ адекватность выбора образовательного маршрута. Несомненно и то, что без поддержки коррекционных педагогов инклюзия в общем образовании никогда не станет качественным и устойчивым процессом изменений образовательных условий для детей с особенностями в развитии.

Инклюзивное образование ориентировано на изменение самого общего образования, условий для обучения разных детей с учётом их индивидуальных образовательных потребностей и возможностей.

Согласно статистическим данным каждый двадцатый житель нашей страны относится к категории инвалидов.[[2]](#footnote-2). В их число входит и почти полмиллиона детей, по отношению к которым по Закону Российской Федерации «Об образовании» (п.6, ст. 5) «государство обязано создавать гражданам с отклонениями в развитии условия для получения ими образования, коррекции нарушений развития и социальной адаптации на основе специальных педагогических подходов». Следует отметить, что число детей, официально получающих пособия по инвалидности, в нашей стране постоянно возрастает[[3]](#footnote-3).

Важным федеральным документом в области образования детей-инвалидов, является **государственной программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011 - 2015 годы,** утвержденная Постановлением Правительства РФ от 17 марта 2011 г.  №175

Целевые индикаторы и показатели Программы:

- доля общеобразовательных учреждений, в которых создана универсальная безбарьерная среда, позволяющая обеспечить совместное обучение инвалидов и лиц, не имеющих нарушений развития, в общем количестве общеобразовательных учреждений.

Программа определяет, что одним из приоритетных направлений государственной политики должно стать создание условий для предоставления детям-инвалидам с учетом особенностей их психофизического развития равного доступа к качественному образованию в общеобразовательных и других образовательных учреждениях, реализующих образовательные программы общего образования (обычные образовательные учреждения), и с учетом заключений психолого-медико-педагогических комиссий.

**Указом Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761 "О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы",** в которой подчеркивается, что в Российской Федерации во всех случаях особое и достаточное внимание должно быть уделено детям, относящимся к уязвимым категориям. «Необходимо разрабатывать и внедрять формы работы с такими детьми, позволяющие преодолевать их социальную исключенность и способствующие реабилитации и полноценной интеграции в общество». **Стратегия предусматривает Законодательное закрепление правовых механизмов реализации права детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья на включение в существующую образовательную среду на уровне дошкольного, общего и профессионального образования (права на инклюзивное образование).**

Что же нужно изменить в образовании, чтобы оно стало инклюзивным?

Хорошо понимая, что массовая школа имеет границы допускаемых в ней изменений, предназначенных детей различных детей, назову основные критерии соответствия:

1. наличие и исполнение в стране соответствующего законодательства, закрепляющего ИО и обеспеченность его экономической основы
2. системные преобразования учебно-воспитательного процесса, его организационных форм и ценностных установок
3. наличие индивидуальной системы поддержки и специальных образовательных условий для нуждающихся детей
4. Налаженная системы ранней комплексной помощи
5. наличие в школах психолого-педагогических консилиумов и специалистов сопровождения , в тчтьюторов
6. методическая поддержка массового учителя со стороны коррекционных педагогов
7. И последнее- ИО сможет достичь своей цели только тогда, когда оно будет реализовано на всех ступенях образования - от детского сада до вуза.

 «На основе ряда тематических исследований Дайсон и др. (2004) показали, что для того, чтобы школы стали инклюзивными, в них необходимо развивать обучение в соответствии с «экологией инклюзии». Экология инклюзии является фундаментальным понятием, объясняющим разницу между специальным и инклюзивным обучением. Это понятие указывает на то, что школы несут ответственность за обеспечение такого параметра образовательной среды, как контроль за групповой динамикой в классе вместо фокусировки на диагнозе учащегося с ОВЗ»[[4]](#footnote-4). [20]

Формирование модели инклюзивного образования детей с ОВЗ – это создание для них безпрепятственной среды обучение, приспособление среды к их нуждам и обеспечение необходимой поддержки в целях совместного обучения и воспитания детей с ОВЗ и детей, не имеющих таких ограничений. При этом необходимо иметь в виду, что инклюзивное образование представляет собой набор ценностей, принципов и методов, направленных на обеспечение целевого, эффективного и качественного образования для всех учащихся, в рамках которого в первую очередь принимается во внимание Система образования страны ориентирована на увеличение количества инклюзивных школ в разнообразие условий обучения и образовательных потребностей не только детей с ОВЗ, но и всех учащихся.

В 2012 году около 300 школ России получили финансовую поддержку Министерства на создание инклюзивной образовательной среды. В среднем, в России таких школ сегодня около 5,5% общего количества. Всего в течение ближайших лет, до 2015 года, планируется создать условия для беспрепятственного доступа инвалидов в 20% (10 000) обычных общеобразовательных учреждений[[5]](#footnote-5).

В настоящее время в России насчитывается более 2 млн. детей с ограниченными возможностями (8% всей детской популяции), из них около 700 тыс. составляют дети с инвалидностью. Дети с ограниченными возможностями здоровья – неоднородная по составу группа. В проекте Специального образовательного стандарта указывается: «Дети с ограниченными возможностями здоровья – это дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания». [8]

Министерство образования России[[6]](#footnote-6) ориентировано на увеличение доли детей с ОВЗ и детей с инвалидностью, которым будут созданы условия для получения качественного общего образования, с базового значения в 30% до 71% в 2015 году. При этом необходимо заметить, что более половины детей с ограниченными возможностями здоровья обучается в условиях обычных общеобразовательных учреждений[[7]](#footnote-7). По данным 2011 года в России около 35 тыс. детей не получают образование, в том числе около 17 тыс. детей по причине здоровья. Около 29 тыс. детей с нарушением умственного развития фактически изолированы от общества и образования в детских домах-интернатах системы социальной защиты. Более 44 тыс. ребят обучаются на дому, находясь в затрудненных условиях выхода из дома.

Сложность и необеспеченность задачи построения включающего образования рождает тенденцию упрощения, примитивизации необходимых изменений. Сам факт наличия ребенка с ОВЗ в школе не делает её инклюзивной, ровно как и инклюзия не сразу станет культурой практикой в школе, даже если в ней есть лифт или пандус. Самым отрицательным эффектом стихийности внедрения инклюзии может стать восприятие проблемы инклюзивного образования как «модной» темы, изменения образования только на организационном и административно-управленческом уровне. Это рождает опасность «имитации инклюзии» и через это дискредитации самой идеи инклюзивного образования.

Инклюзивный подход к образованию детей с ОВЗ вызван к жизни социальным заказом общества и государства и предполагает решения целого ряда вопросов, связанных, в частности, с подготовкой кадров, изменением отношения общества к проблеме, законодательным обеспечением адаптивности и вариативности услуг и условий общеобразовательного учреждения. Решение данных проблем во многом зависит от территориальной специфики каждого региона, обусловленной эволюционными процессами в общем и специальном образовании, а также от имеющихся ресурсов и опыта реализации инклюзивного подхода.

Системное внедрение практики инклюзивного образования происходит в России крайне медленно и достаточно неравномерно. В отдельных регионах страны (Москва, Самара, Архангельск, Республика Карелия, Республика Коми, Пермский край, Томская область) процессы инклюзии в образовании значительно продвинулись в своем развитии, накоплен богатый педагогический опыт, разработаны методические рекомендации, способствующие тому, чтобы сделать обучение в массовых школах более инклюзивным. Региональные модели развития процесса инклюзии в образовании отличаются друг от друга по 5 основным факторам:

* заинтересованной позиции административных органов управления образования;
* вариантов финансирования деятельности образовательных учреждений;
* развития служб психолого-педагогического сопровождения;
* активности общественных организаций;
* наличия подготовленных кадров.

**Задачи** целостной системы развития инклюзивного образования определяются, в первую очередь, тем, что имеющиеся в настоящий момент дефицит научно-методического обеспечения развития инклюзивных процессов в образовании, дефицит кадрового обеспечения, организации подготовки и повышения квалификации специалистов в области психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования позволяют ставить вопрос о необходимости создания ресурсной базы для поддержки инклюзивного процесса в системе общего образования.

При высоком уровне финансового обеспечения образования именно столичная практика инклюзии может рассматриваться как плацдарм для проверки надежности прогнозов и надежд. Московская модель инклюзивного образования детей с ОВЗ основана на системном подходе. Столичный опыт совместного обучения регламентирован законом «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья» и с 2003 года имеет богатую историю экспериментальной деятельности. Финансовое обеспечение задач включающей практики образования закреплено постановлением Правительства Москвы о дополнительном финансировании образовательной услуги для детей с ОВЗ в условиях общего образования.[[8]](#footnote-8)

В каждом округе на базе Центров психолого-медико – социального сопровождения создан окружной ресурсный центр по развитию инклюзивной практики, В структуре Московского городского психолого-педагогического университета создан Городской ресурсный центр. Разработкой научного-методического обеспечения и научно-исследовательской деятельностью в сфере инклюзивного образования занимается Институт проблем инклюзивного образования МГППУ. Разработка научно-методического обеспечения процесса развития инклюзивной образовательной практики в системе образования г. Москвы включает в себя не только разработку методологии инклюзивного образования и содержания инклюзивной образовательной среды, но и организацию грамотной системы психолого-педагогического сопровождения, включающей, помимо систематического наблюдения за ходом развития ребенка с ОВЗ, разработки индивидуальных программ обучения и коррекции, такую важную составляющую, как работу с социальным окружением, в которую интегрируется ребенок, подросток, молодой человек.

Все это заставляет искать новые принципы и формы организации системы образования в целом, психолого-педагогического сопровождения образования детей с ОВЗ, детей-инвалидов в любых образовательных учреждениях города, повышения эффективности коррекционной и развивающей работы, поиска новых форм, методик и технологий образовательной деятельности, оказания принципиально новых видов помощи лицам с ОВЗ и их семьям.

Школа, которая выбрала для себя путь реализации инклюзивного процесса прежде всего должна принять как свою школьную культуру соблюдение основных принципов инклюзивного образования. Их восемь:

1. Ценность человека не зависит от его способностей и достижений
2. Каждый человек способен чувствовать и думать
3. Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным
4. Все люди нуждаются друг в друге
5. Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений
6. Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников
7. Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут
8. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека

Реализация основных принципов инклюзивного образования детей с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях базируется на следующих содержательных и организационных подходах, способах, формах:

* индивидуальный учебный план и индивидуальная образовательная программа учащегося – ребенка с ОВЗ - по развитию академических знаний и жизненных компетенций;
* социальная реабилитация ребенка с ОВЗ в образовательном учреждении и вне его;
* психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ в процессе обучения и социализации;
* психолого-педагогический консилиум образовательного учреждения;
* индивидуальная психолого-педагогическая карта развития ребенка с ОВЗ;
* портфолио учащегося – ребенка с ОВЗ;
* компетентность учителя в области общего образования с элементами специального образования, в области социальной адаптации и реабилитации;
* повышение квалификации учителей общеобразовательного учреждения в области инклюзивного образования;
* рабочие программы освоения предметов образовательной программы в условиях инклюзивного образования детей с ОВЗ в соответствии с образовательными стандартами;
* тьюторское сопровождение ребенка с ОВЗ в процессе обучения;
* адаптивная образовательная среда – доступность классов и других помещений учреждения (устранение барьеров, обеспечение дружественности среды учреждения);
* адаптивная образовательная среда – оснащение образовательного процесса ассистирующими средствами и технологиями (техническими средствами обеспечения комфортного и эффективного доступа);
* адаптивная образовательная среда – коррекционно-развивающая предметная среда обучения и социализации;
* сплочение ученического коллектива, развитие навыков сотрудничества, взаимодействия и взаимопомощи;
* ориентация воспитательной системы учреждения на формирование и развитие толерантного восприятия и отношений участников образовательного процесса.

Сегодня стало понятно, что школа сама должна измениться для того, чтобы стать инклюзивной, ориентированной на любого ребенка с любыми образовательными потребностями. Это сложный процесс, требующий организационных, содержательных, ценностных изменений. Нужно менять не только формы организации обучения, но и способы учебного взаимодействия учеников. Традиция школьного преподавания как трансляции знаний, должна стать специально организованной деятельностью по коммуникации участников обучения, по совместному поиску новых знаний. Профессиональная ориентировка учителя на образовательную программу неизбежно должна измениться на способность видеть индивидуальные возможности ученика и умение адаптировать программу обучения. Профессиональная позиция специалистов сопровождения должна быть направлена на сопровождение учебного процесса, поддержку учителя на уроке, помощь ученику в овладении программным материалом и способами общения с другими детьми. Инклюзивное образование предполагает целый комплекс серьёзных изменений во всей школьной системе, в ценностных установках, в понимании роли учителя и родителей, в педагогике (педагогическом процессе) вообще. Можно назвать ряд основных трудностей, с которыми встречается школа, реализующая инклюзивный процесс:

1. Ограниченность нормативного-правового поля (отсутствует законодательное закрепление самой возможности обучения детей с ОВЗ по индивидуальным образовательным программам).
2. Отсутствует механизм реализации специальных образовательных условий обучения детей с ОВЗ в учреждениях общего образования.
3. Профессиональная и психологическая неготовность педагогов к работе с детьми с ОВЗ (явно недостаточное владение специальными методами, приемами, средствами обучения, недостаточный уровень академической подготовки, психологическая неготовность педагогов).
4. Психологические «барьеры», связанные с общественным мнением (отношение к инвалидам со стороны родителей детей без инвалидности, общественности в широком смысле слова).
5. Недостаточная обеспеченность учебниками, учебно-методическими комплектами, методическими пособиями, программами для работы с детьми с ОВЗ.
6. Неготовность (неадаптированность) архитектурной и материально-технической среды образовательных учреждений.

Основная **цель образовательного учреждения**, вступившего на путь развития инклюзивной практики – создание специальных условий для развития и социальной адаптации учащихся с особыми образовательными потребностями и их сверстников.

 Создание специальных условий обучения и воспитания, позволяющих учитывать особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья посредством индивидуализации образовательного процесса, описываются в **Программе коррекционной работы в образовательном учреждении** [[9]](#footnote-9)(в соответствии с п. 19.8. ФГОС начального общего образования).)

**Специальные условия для получения образования** детьми-инвалидами (детьми с ограниченными возможностями здоровья), закрепленные в нормативно-правовых, регламентирующих и рекомендательных документах, можно условно разделить на несколько групп, определяющих направления работы образовательного учреждения, реализующего инклюзивную практику.

Самое общее и основное условие включения ребенка с ОВЗ в социальное и – в частности – образовательное пространство – создание универсальной безбарьерной среды, позволяющей обеспечить полноценную интеграцию детей-инвалидов в общество. При этом на уровне образовательного учреждения это условие дополняется задачей создания адаптивной образовательной среды.

Перечислим далее ***основные группы условий***:

1. Материально-техническая база, оснащение специальным оборудованием; возможность организации дистанционного обучения.

2. Организационное обеспечение образовательного процесса, включающее в себя нормативно-правовую базу, финансово-экономические условия, создание инклюзивной культуры в организации, взаимодействие с внешними организациями и родителями (необходима разработка регламентов взаимодействия с внешними организациями, локальных актов образовательного учреждения, реализующего инклюзивную практику), информационно-просветительское обеспечение.

3. Организационно-педагогическое обеспечение. Реализация образовательных программ с учетом особенностей психофизического развития и возможностей детей. Обеспечение возможности освоения образовательных программ в рамках индивидуального учебного плана. Программно-методическое обеспечение образовательного процесса. Реализация вариативных форм и методов организации учебной и внеучебной работы. Использование различных видов образования. Применение современных технологий образования и психолого-педагогического сопровождения. Адаптация методик обучения и воспитания к особым образовательным потребностям обучающихся и воспитанников с ОВЗ.

4. Комплексное психолого-педагогическое сопровождение, организация коррекционной работы.

5. Кадровое обеспечение. Специальная подготовка педагогического коллектива к работе с детьми с ОВЗ (детьми-инвалидами), работе в условиях инклюзивной практики.

Таким образом, создание специальных условий для получения образования детьми с ОВЗ (детьми-инвалидами) связано не только и не столько с созданием определенной материально-технической базы образовательного учреждения, сколько с изменением всей образовательной среды.

Инклюзивная образовательная среда базируется на методологии, направленной на развитие личности ребенка и признающей его уникальность, неповторимость и право на реализацию различных потребностей в организации совместной, ведущей для определенного возраста деятельности (игровой, учебной), совместного мира жизни детей.

Цель инклюзии - не только интеграция детей с ОВЗ в массовые образовательные учреждения. Ведущим принципом инклюзивной образовательной среды является ее готовность приспосабливаться к индивидуальным потребностям различных категорий детей за счет структурно-функциональной, содержательной и технологической модернизации образовательной системы учреждения.

Инклюзивная образовательная среда характеризуется системой ценностного отношения к обучению, воспитанию и личностному развитию детей с ОВЗ, совокупностью ресурсов (средств, внутренних и внешних условий) их жизнедеятельности в массовых общеобразовательных учреждениях и направленностью на индивидуальные образовательные стратегии обучающихся. Инклюзивная образовательная среда служит реализации права каждого ребенка на образование, соответствующее его потребностям и возможностям, вне зависимости от региона проживания, тяжести нарушения психофизического развития, способности к усвоению цензового уровня образования и вида учебного заведения.

В процессе реализации инклюзивной практики в работу педагогического коллектива привносятся существенные коррективы содержательного и процессуального характера. Организация совместного обучения и воспитания детей с различными особенностями развития и их условно нормативных сверстников – двусторонний процесс, который включает, с одной стороны, включение ребенка в новое для него образовательное пространство, с другой – приспособление самого образовательного учреждения к включению в свое пространство «необычных» детей. Возникает новая социальная ситуация, при которой создаются новые механизмы взаимодействия, взаимоотношений и новых социальных связей.

Дэвид Митчелл в книге «Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования» отмечает, что адаптивная среда это «создание целого ряда специальных условий, включающих в себя адаптированный учебный план, адаптированные методики обучения, модифицированные методы оценки и обеспечение доступности. И все это требует поддержки учителя, работающего в инклюзивном классе»( Дэвид Митчелл, 20110).

 В условиях инклюзивной практики обязательна организационная и методическая поддержка «основных» педагогов – учителя, воспитателя, классного руководителя, непосредственно осуществляющих процесс воспитания и обучения ребенка с ОВЗ. Уже на первых этапах развития инклюзивного образования остро встает проблема неготовности учителей массовой школы (профессиональной, психологической и методической) к работе с детьми с особыми образовательными потребностями, обнаруживается недостаток профессиональных компетенций учителей к работе в инклюзивной среде, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов педагогов.

**Учитель**  - «золотое сечение» инклюзии, главное условие успешной реализации инклюзивных принципов и их воплощение в педагогическую практику. Ключевой проблемой является профессиональная и психологическая неготовность учителей массовых школ к включению детей с инвалидностью в обычный класс. Зарубежные исследователи говорят об «опыте трансформации», который переживается педагогами, ставшими инклюзивными учителями. Наблюдения показывают, что негативное отношение к инклюзии меняется, когда учитель начинает работать с такими детьми, приобретает свой собственный педагогический опыт, видит первые успехи ребёнка и принятие его в среде сверстников. Для этого Его необходимо подготовить к такой практике, обеспечить необходимым методическим и программными материалами.

 Основным психологическим «барьером» является страх перед неизвестным, страх вреда инклюзии для остальных участников процесса, негативные установки и предубеждения, профессиональная неуверенность учителя, нежелание изменяться, психологическая неготовность к работе с «особыми» детьми. Это ставит серьёзные задачи не только перед психологическим сообществом образования, но и перед методическими службами, а главное, перед руководителями образовательных учреждений, реализующих инклюзивные принципы. Педагоги общего образования нуждаются в специализированной комплексной помощи со стороны специалистов в области коррекционной педагогики, специальной и педагогической психологии, в понимании и реализации подходов к индивидуализации обучения детей с особыми образовательными потребностями, в категорию которых, в первую очередь, попадают учащиеся с ограниченными возможностями здоровья. Но самое важное чему должны научиться педагогики массовой школы – это работать с детьми с разными возможностями к обучению и учитывать это многообразие в своём педагогическом подходе к каждому.

 Использование совместных усилий учителей массовой и коррекционной школы – наиболее эффективный способ удовлетворения особых потребностей детей со специальными образовательными нуждами в условиях инклюзивного класса. Существует потребность в различных моделях сотрудничества и совместного преподавания общих и специальных педагогов. Именно богатый опыт учителей коррекционных школ – источник методической помощи инклюзии. Успешное внедрение этой практики позволит превратить препятствия и ограничения в возможности и успехи наших детей.

Говоря о психолого-педагогическом сопровождении инклюзивной практики образовательного учреждения прежде всего необходимо понимать, что объектом такого сопровождения выступает не только ребенок с ОВЗ, но и любой другой нуждающийся в поддержке ребенок, ровно как и педагоги и родители. Ядром этого процесса является Психолого-медико-педагогический консилиум образовательного учреждения.[[10]](#footnote-10) В состав специалистов ПМПк образовательного учреждения кроме координатора по инклюзии (завуча по инклюзии или старшего воспитателя, руководителя соответствующего структурного подразделения ОУ, психолога, логопеда и дефектолога) должны входить специалисты, которые непосредственно работают с ребенком – воспитатели или учителя, специалисты сопровождения (тьютор, социальный педагог, педагог группы продленного дня, педагоги дополнительного образования, медсестра или приглашенный на основе договора врач). Председателем ПМПк должен быть сотрудник ОУ, обладающий *достаточным административным ресурсом:* координатор по инклюзии в ОУ (старший воспитатель, завуч по инклюзии) или руководитель службы психолого-педагогического сопровождения, завуч начальной школы и иной администратор.

 В условиях инклюзивной практики во многом меняются профессиональные функции и роли школьных специалистов сопровождения - от специалистов, которые раньше работали индивидуально с ребенком до тех, кто может оказывать помощь учителю на уроке и сопровождать ребенка в процессе совместного учебного взаимодействия с другими детьми.

Диапазон различий в развитии детей 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 ребенка, способного при специальной поддержке на равных обучаться вместе с нормально 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. Вследствие неоднородности детей с ОВЗ степень сопровождения и задачи сопровождения таких детей в образовательном учреждении также будут различными.

Если говорить о формах индивидуальной поддержки и сопровождения ребенка с ОВЗ в условиях включающей практики , нужно говорить о тьюторстве. Тьюторство как новая в российском образовании педагогическая деятельность становится в условиях инклюзивной школы важным ресурсом для создания эффективной, гибкой, ориентированной на ребенка системы сопровождения. Тьюторство может способствовать не только развитию более индивидуализированного обучения, но и воспитания, где тьютор содействует максимальному развитию личности обучаемого, формированию его мотивов и ценностей. Педагогическая деятельность тьютора[[11]](#footnote-11) в условиях реализации инклюзивной практики заключается в индивидуальной работе с детьми с ОВЗ в ходе образовательного процесса и процесса социализации; способствует самоопределению и самореализации школьников в их дальнейшей профессиональной и общественной жизни, формированию у них эмоционально-ценностного отношения к действительности. Тьюторское сопровождение – это педагогическая деятельность по **индивидуализации** образования, направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов учащегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы. Далеко не каждый педагог может выполнять функции постоянного сопровождающего для ребёнка с ОВЗ. «Эта деятельность предполагает высокий уровень толерантности педагога (безусловное принятие ребёнка), достаточный запас знаний в рамках коррекционной педагогики и специальной психологии, хорошо развитые коммуникативные навыки и т.д» (Петрова У.Э Проблема тьюторства в инклюзивной школе).

В инклюзивном образовании подобных специалистов также называют педагог сопровождения, адаптор, куратор, освобожденный классный воспитатель, поддерживатель. В настоящее время тьюторами работают специальные педагоги (логопеды, дефектологи и т.д), педагоги без специального образования, психологи, студенты профильных вузов, училищ, а также родители (чаще мамы, бабушки) ребенка с особенностями развития. И родители, и специалисты сходятся во мнении, что должностные обязанности тьютора сейчас слишком размыты. Стоит ориентироваться на личность и профессиональные качества каждого конкретного специалиста.

**Индивидуальный учебный план** для ребенка с особыми образовательными потребностями может разрабатываться на учебный год, либо на полгода, либо на каждую четверть. ПМПк школы вправе в любое время вносить в индивидуальный учебный план изменения по ходатайству педагогов, родителей (законных представителей), членов окружной ПМПК. В индивидуальный учебный план для ребенка с ОВЗ включаются следующие пункты:

- необходимость полного или частичного присутствия тьютора в образовательном процессе;

- организация индивидуального режима (снижение объема заданий, дополнительный день отдыха в течение недели и др.);

- организация обучения в зависимости от индивидуальных особенностей учащихся с особыми образовательными потребностями;

- организация индивидуальных и групповых занятий общеразвивающей и предметной направленности;

- организация обязательных дополнительных внешкольных и внеклассных коррекционно-развивающих занятий с психологом, логопедом, дефектологом и другими специалистами;

В зарубежных методических пособиях, рассматривающих вопрос о разработке Индивидуальной образовательной программы (плана) (или подобного документа) говорится о необходимости выяснения ожиданий родителей относительно будущего ребенка, конкретизация их целей на ближайшие несколько лет. Приведем примерные вопросы для беседы с родителями, предлагаемые в книге «Инклюзивное образование: право, принципы, практика»:

* Какая деятельность приносит ребёнку удовольствие? Приносит ли эта активность какие-либо долговременные результаты?
* О чём мечтает ребёнок? Каковы его планы на будущее?
* Каковы планы на будущее родителей ребёнка? О чём они мечтают для него?
* Кем бы вы хотели видеть ученика после окончания школы?
* Как вы видите счастливую и наполненную жизнь для ребёнка в будущем? Что может способствовать обретению такой жизни?
* Есть ли что-то мешающее исполнению планов на будущее в отношении этого ученика? Как и в какой степени можно устранить эти препятствия?

К сожалению, в настоящий момент многие родители детей с ограниченными возможностями здоровья ответить на эти вопросы не могут. Запрос семьи на обучение их сына или дочери именно в инклюзивной школе имеет под собой самые различные мотивы – от желания дать ребенку шанс развиваться и социализироваться в среде обычных сверстников до удовлетворения собственных пожеланий, не учитывающих состояние и возможности ребенка и необходимые для его обучения в общеобразовательной школе условия. Общее у всех семей одно – на начальном этапе многие родители могут декларировать полную готовность сотрудничать со специалистами школы, помогать создавать условия для успешной адаптации ребенка, а в реальности через некоторое время (по различным причинам «внутреннего» и «внешнего» характера) начинают демонстрировать неготовность к сотрудничеству, нежелание менять привычный уклад жизни даже в интересах собственного сына или дочери. И тогда школа становится заложником ситуации недоверия и непонимания со стороны родителей, и – как следствие – невозможности помочь ребенку без их поддержки. Поэтому, основная задача администрации и сотрудников школы на этапе целеполагания – договориться с родителями об одной общей цели на определенный, «понятный» период времени – например, на один год.

 На фоне развития инклюзивных процессов меняется роль родителей во взаимодействии со школой. Их мнение порой становится важнейшим фактором для принятия административных решений. Под влиянием активности средств массовой информации постепенно меняется отношение родителей обычных детей к совместному обучению. В большей степени родители детей с ОВЗ склонны видеть основной результат и эффект от инклюзии в повышении адаптационных возможностей своего ребенка, ожидая от образовательного учреждения специальных условий и индивидуальной поддержки. Родители обычных детей в наибольшей степени опасаются переключения внимания педагогов на детей с ОВЗ в ущерб их детям.

Родители, планирующие обучение детей в инклюзивной школе, прогнозируют различные трудности, с которыми может столкнуться их ребенок в школе. В равной мере родители прогнозируют трудности, связанные с усвоением их детьми учебного материала, в адаптации к школе - 21%, в обучении в одном темпе со всем классом - 20% и управлении своим поведением - 19%. Лишь 5% родителей предполагает, что у детей не возникнет сложностей в процессе обучения в инклюзивной школе.[[12]](#footnote-12) Таким образом, зная особенности своих детей и в большинстве своем осознанно выбирая инклюзивную форму образования, практически все родители прогнозируют школьные трудности своих детей либо учебного, либо регуляторно-эмоционального характера.

 Проблема отношения родителей к включающему образованию является важной исследовательской задачей, определяющей возможность его развития. Новая идеология взаимодействия семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ, с педагогами образовательного учреждения требует иных отношений, направленных на признание компетенций заинтересованного лица (родителей), предоставление семье полномочий в определении образовательных потребностей и жизненной стратегии ребенка.

Именно потребность родителей в предоставлении своему ребёнку возможности жить и учиться совместно со своими сверстниками является важнейшим ресурсом развития инклюзии в образовании.

Поддерживая инклюзивную культуру, реализуя инклюзивную политику и практику, образовательные учреждения действуют в инновационном режиме. При этом одной из основных становится задача на основе имеющегося опыта в области образования детей с ОВЗ создать устойчивую, развивающуюся, эффективно действующую **организационно-образовательную систему**, способную интегрировать и точно направлять профессиональные усилия и творческий потенциал педагогического коллектива. Для управления инклюзивными процессами необходимо вводить командные формы работы, проектные формы организации деятельности, диагностику и мониторинг инклюзивных процессов, формы согласования интересов разных участников образовательного процесса (детей, родителей, педагогов, администрации).

Перед руководством образовательного учреждения, вступающего на путь инклюзии, встает задача построения школьного сообщества, поддерживающего и разделяющего принципы инклюзивного образования*.* В связи с этим в штате образовательных учреждений появились новые специалисты – ***координаторы по инклюзии,*** или координаторы по особым образовательным потребностям (данный термин используется в некоторых англоязычных странах). На сегодняшний день фигура такого координатора в образовательном учреждении, реализующем инклюзивное образование, становится ключевой.

***Основной целью*** в работе координатора является обеспечение эффективного *взаимодействия* всех субъектов инклюзивного образовательного процесса, что является одним из важнейших условий успешного включения детей с ограниченными возможностями здоровья и их родителей в среду образовательного учреждения, адаптации образовательного учреждения к новым условиям функционирования.

Можно выделить ***основные задачи*** деятельности координатора:

1. Формирование в коллективе образовательного учреждения инклюзивной культуры: инклюзивных ценностей, философии и идеологии;

2. Участие в осуществлении инклюзивной политики, определении стратегии и тактики деятельности педагогического коллектива в области инклюзивного образования;

3. Поддержка инклюзивной практики: организация условий для инновационной деятельности конкретных педагогов – учителей, воспитателей, специалистов психолого-педагогического сопровождения;

4. Планирование, реализация и мониторинг конкретных шагов педагогического коллектива по включению «особых» детей в группу сверстников и в образовательный процесс, оценку адаптации и динамики развития;

5. Координация взаимодействия в междисциплинарной команде специалистов психолого-педагогического сопровождения, в том числе участников психолого-медико-педагогического консилиума образовательного учреждения;

6. Регулирование взаимоотношений между всеми участниками образовательного процесса, предупреждение и разрешение конфликтных ситуаций, поддержка отношений сотрудничества и взаимопомощи;

7. Организация взаимодействия с родителями учащихся (воспитанников);

8. Координация взаимодействия образовательного учреждения с социальными партнерами – учреждениями и организациями, связанными в единую систему инклюзивных образовательных учреждений или заинтересованными в развитии идей и поддержке инклюзивного образования.

Как правило, на этапе становления инклюзивной практики в образовательном учреждении педагогам требуется серьезная методическая поддержка – анализ и адаптация образовательных программ, создание дидактических материалов, разработка индивидуального образовательного плана (индивидуальной программы развития) и его реализация, использование новых форм организации занятий, оценки достижений учащихся (воспитанников), их мотивации и т.д. Один человек, даже самый лучший специалист в определенной области, на все эти запросы ответить не может, поэтому ключевой становится роль координатора в поиске «внутренних» и «внешних» ресурсов, необходимых для поддержки участников образовательного процесса.

***Методология***

***В исследовательской деятельности и в образовательной практике для решения, соответственно, эпистемологических и дидактических задач образовательной интеграции могут быть использованы такие подходы как: системно-синергетический, деятельностный, интерактивный, компетентностный, контекстный, которые в конкретных исследовательских или дидактико-методических ситуациях могут выступать как отражение той или иной грани* конструктивистской методологии.**

С позиций конструктивизма проблема дефицитарности человека с ограниченными возможностями переносится в плоскость восстановления динамического равновесия между ним и системой окружающей его среды. При этом возможны разные варианты развития этих отношений – от изменений, происходящих в среде, для удовлетворения потребностей человека в саморазвитии, до редуцирования и искажения траектории саморазвития и становления «Я» человека при ригидности окружающей среды.

 Конструктивистская методология позволяет обосновывать и далее развивать педагогические технологии инклюзивного обучения в части организации, форм, методов, приемов работы в русле требований конструктивистской дидактики (В.К.Загвоздкин, М.Чошанов и др.). Это модификация (изменение, преобразование, адаптирование) в соответствии с индивидуальными образовательными потребностями и возможностями учащихся содержания, методов, приемов, средств обучения, форм и способов контроля и критериев оценки результатов обучения; соответствующая организация предметно-пространственной, деятельностной и социальной среды класса, школы.

Проблему создания «…системы, в которой удалось бы органически увязать специальную педагогику с педагогикой нормального детства” поставил ещё Л.С.Выготский. Идея инклюзивного обучения как педагогической системы, органично соединяющей специальное и общее образование с целью создания условий для преодоления у детей социальных последствий генетических, биологических дефектов развития («социальных вывихов»), принадлежит Льву Семеновичу Выготскому, который еще в 30-ые годы, одним из первых обосновал необходимость такого подхода для успешной практики социальной компенсации имеющегося у ребенка физического дефекта [Выготский Л.С. 1983, с. 39-49].

Необходимость создания «…системы, в которой удалось бы органически увязать специальную педагогику с педагогикой нормального детства” (Л.С.Выготский), обусловила появление модели комплексного сопровождения, составными компонентами которой являются: своевременная диагностика, ранняя коррекционная работа, разработка психолого-педагогической базы для реализации моделей и форм инклюзивного образования, создание адекватных условий для обучения детей с ограниченными возможностями в школе общего назначения

Л. С. Выготский указывал на необходимость создания такой системы обучения, в которой ребенок с ограниченными возможностями не исключался бы из общества детей с нормальным развитием. Он указывал, что при всех достоинствах наша специальная школа отличается тем основным недостатком, что он замыкает своего воспитанника — слепого, глухого или умственно отсталого ребенка — в узкий круг школьного коллектива, создает замкнутый мир, в котором все приспособлено к дефекту ребенка, все фиксирует его внимание на своем недостатке и не водит его в настоящую жизнь. Потому Л. С. Выготский считал, что задачами воспитания ребенка с нарушением развития являются его интеграция в жизнь и осуществление компенсации его недостатка каким-либо другим путем. Причем компенсацию он понимал не в биологическом, а в социальном аспекте, так как считал, что воспитателю в работе с ребенком, имеющим дефекты развития, приходится иметь дело не столько с биологическими фактами, сколько с их социальными последствиями. Он считал, что широчайшая ориентировка на нормальных детей должна служить исходной точкой пересмотра специального образования. Никто не отрицает необходимость последнего, но специальные знания и обучение нужно подчинить общему воспитанию, общему обучению.

Таким образом, Л. С. Выготский одним из первых обосновал идею интегрированного(инклюзивного) обучения. Впоследствии его идея реализовалась в практике работы школ Западной Европы и CШA и только в последние годы начинает все активнее воплощаться в России

Особое внимание как в российских, так и в зарубежных исследованиях уделяется рассмотрению взаимосвязи общения и обучения («social interaction and learning»). Общепризнанным является парадигма о ведущей роли общения с другими людьми для полноценного обучения и воспитания ребенка. При этом подчеркивается изменение характера самого взаимодействия ребенка при изменении социальной ситуации развития. По мере взросления происходит овладение ребенком новыми средствами и способами коммуникации с *другими*. Развивающий эффект любого обучения зависит во многом от того, как организована совместная деятельность взрослого и ребенка, или ребенка и сверстника, насколько хорошо он может выстраивать партнерские отношения с другими [Рубцов В.В. Социальное взаимодействие и обучение: культурно-исторический контекст//Культурно-историческая психология. 2005. №1. С. 14-35.

Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М., 1987.

В связи с укреплением позиций гуманистического образования встают задачи проектирования новой образовательной и культурной среды как многомерного пространства, адекватного современным потребностям детей и подростков и соответствующего тенденциям развития современной культуры, экономики, производства и технологий. Поэтому нужна и разработка гибкого средового подхода, ориентированного не столько на объектный, предметный мир, сколько на развитие мира коммуникаций, связей и взаимоотношений в образовательных системах; на предметное и коммуникационное обеспечение развивающей и организующей среды.

Инклюзивное образование – новое перспективное стратегическое направление образовательной политики и практики, в значительной степени затрагивающее основы общего образования. Поэтому на этапе проектирования инклюзивного процесса в образовательном учреждении необходимо рассмотреть и оценить сущностные и ситуативные противоречия и ограничения этого процесса, риски и ресурсы, дабы заложить основы по-настоящему действенного инклюзивного образования и избежать перекосов и срывов в его реализации.

 Осознавая значимость инклюзивного образования на современном этапе развития общества, необходимо правильно построить процесс становления и развития инклюзивного образования в нашей стране, учитывая опыт других стран. В то же время нельзя снижать значимость специальных коррекционных образовательных учреждений, обучающих детей с выраженными отклонениями в развитии и нуждающихся в специализированных условиях. Эти учреждения являются ресурсными центрами для учителей, работающих в системе инклюзивного образования.

Сегодня инклюзивный процесс в образовании понимается как специально организованный образовательный процесс, обеспечивающий включение и принятие ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду обычных сверстников в общеобразовательном учреждении, обучение по адаптированным или индивидуальным образовательным программам с учетом его особых образовательных потребностей.

Главное в инклюзивном образовании ребенка с ограниченными возможностями здоровья – получение образовательного и социального опыта вместе со сверстниками. Основным критерием эффективности включающего образования должна стать максимальная социальная адаптация, а в дальнейшем – профессиональная и трудовая адаптация детей с ОВЗ. Лишь после этого можно говорить об образовательной адаптации и соответствующей динамике освоения программного материала.

1. Отношения всех участников образовательного процесса строятся на основе принципов равноправия, уважительного отношения к особенностям друг друга.
2. Образовательный процесс должен осуществляться таким образом, чтобы все дети, включая «особых» могли проявлять максимальную познавательную и социальную активность в процессе формирования (в соответствии со своими возможностями) социальных и академических компетенций.
3. Динамика овладения программными материалами у детей различных категорий ОВЗ и др. может быть различной, и этот факт должен быть учтен при организации образовательного процесса.
4. Инклюзивный образовательный процесс организуется на основе принципа вариативности, учитывающего разные формы и программы образования в соответствии с особенностями детей.
5. Взаимодействие с родителями ребенка с ОВЗ, формирование отношений сотрудничества и продуктивного взаимодействия, активное включение родителей в процесс создания специальных образовательных условий, разделение ответственности между родителями и образовательным учреждением.
6. Гибкая и структурированная система управления.
7. Наличие четких, закрепленных в локальных актах ОУ регламентов организации деятельности педагогического коллектива, системы психолого-педагогического сопровождения.
8. Привлечение всевозможных внешних ресурсов, взаимодействие с социальными партнерами, межведомственное взаимодействие.
9. Постоянный мониторинг образовательной среды, деятельности команды, внесение изменений в стратегию и тактики деятельности всех сотрудников в зависимости от результатов мониторинга.

Так же *показателями эффективности реализации инклюзивного процесса в рамках одного образовательного учреждения будут* прежде всего положительная динамика развития ребенка, его полное включение в детский коллектив, стремление и желание идти в школу; благоприятная, доброжелательная атмосфера, в которой проходит образовательный процесс, включенность в него всех обучающихся и педагогов, отношения сотрудничества и участия; удовлетворенность родителей качеством работы педагогического коллектива, поддержка всех начинаний, предлагаемых в школе.

Это один контекст – педагогический, образовательный. Есть еще социальный контекст – общество, в котором достижения одних не учитывают изоляцию других, разбалансировано и дисгармонично.

 И это, конечно утопия если обращаться к массовой практике и в то же время это абсолютно реализуемая вещь, если в каждой конкретной ситуации задумываться над вопросом: как возможно нам таким разным быть вместе, учитывая наше разнообразие?

Разве мы не решаем этот вопрос постоянно?

ЛИТЕРАТУРА:

Карпенкова И.В. «Тьютор в инклюзивной школе» М., ЦППРиК «Тверской» 2010

Юнина В.В. «Воспитательная среда специального (коррекционного) образовательного учреждения как условие социализации детей с ограниченными возможностями здоровья»: диссертация С-Пб, 2009

Битова А.Л. Особый ребенок: исследования и опыт помощи, проблемы интеграции и социализации. М., 2000

Банч Г. Включающее образование. Как добиться успеха? Основные стратегические подходы к работе в интегративном классе/– М. : Прометей, 2005.

Ержакова Е.А. Резникова Е.В. «Основы интегрированного обучения» М.- 2008

Сартан М. «О развитии системы психолого-педагогической медико-социальной помощи учащимся в контексте задач модернизации российского образования».

1. *Лошакова И.И., Ярская-Смирнова Е.Р.* Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов // Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей. Саратов: Изд-во Педагогического института СГУ, 2002.С. 15-21. [↑](#footnote-ref-1)
2. 1. Ефремов А.В. Концепция управления процессами социальной адаптации и реинтеграции инвалидов в общество. Автореферат на соискание ученой степени доктора социологических наук. Новосибирск, 2001, С.1. [↑](#footnote-ref-2)
3. Образование для всех? Региональный мониторинговый доклад. UNICEF. Florence. № 5. 1998. С. 58. [↑](#footnote-ref-3)
4. Несмотря на отсутствие четкого определения и законодательного статуса ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в новом законопроекте Российской Федерации «Об образовании» представлено следующее определение: «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья – обучающийся, имеющий особенности физического и (или) психического развития, затрудняющие или препятствующие получению им образования без создания для этого специальных условий». [↑](#footnote-ref-4)
5. Информационный материал Министерства образования и науки Российской Федерации, подготовлен в апреле 2012 года. [↑](#footnote-ref-5)
6. Федеральная целевая программа развития образования на 2011‒2015 гг. http://www.fcpro.ru/. [↑](#footnote-ref-6)
7. В 2011/2012 учебном году в государственных и муниципальных общеобразовательных учреждениях обучается более 239 тыс. детей с ограниченными возможностями здоровья: в обычных классах ‒ 127,7 тыс. детей, в коррекционных классах ‒ 111,4 тыс. детей (для сравнения ‒ в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях обучается 204,2 тыс. детей). [↑](#footnote-ref-7)
8. См. Постановление Правительства Москвы № 669-ПП от 29 декабря 2011 года [↑](#footnote-ref-8)
9. Программа коррекционной работы является одним из важнейших компонентов, введенных новым образовательным стандартом, призванный регулировать процесс включения в образовательный процесс детей с ограниченными возможностями здоровья. См.**Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования**, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации 17 декабря 2010 г. № 1897 [↑](#footnote-ref-9)
10. Следует отметить, что консилиум образовательного учреждения действует на основе соответствующего Положения Министерства образования (Приказ 27/901-6 от 27.03.2000). В этом нормативном документе определены все необходимые моменты, режимы деятельности, необходимая документация. [↑](#footnote-ref-10)
11. В настоящее время в России должность «тьютор» официально закреплена в числе должностей работников общего, высшего и дополнительного профессионального образования (приказы Минздравсоцразвития РФ от 5 мая 2008 г. №216-н и 217-н, зарегистрированные в Минюсте РФ 22 мая 2008 г. под №11 731 и 11 725 соответственно). [↑](#footnote-ref-11)
12. По данным мониторинга образовательных потребностей детей с ОВЗ, проведенного Инститтом проблем инклюзивного образования МГППУ, 2011 год [↑](#footnote-ref-12)