



БЮЛЛЕТЕНЬ

РЕСУРСНОГО ЦЕНТРА ОХТИНСКОГО КОЛЛЕДЖА ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ

№ 1 / 2015

Учредитель:
СПб ГБ ПОУ Охтинский колледж

Редакционный совет:
М. А. Лысых
Н. А. Искра
Р. В. Демьянчук
Э. Е. Фейгина
И. С. Макарьев

Ответственный редактор:
О.В. Розанова

Адрес редакции:
195112 Санкт-Петербург,
Ул. Республиканская, д. 39. А
Телефоны: (812) 528-67-56,
(812) 528-68-32
E-mail:
Ru35spb@mail.ru

Подписано в печать 18.05.2015
Формат 60х90 1/16
Печать офсетная
Бумага офсетная
Усл.печ.л. 4,7
Тираж 500 экз.

© СПб ГБ ПОУ Охтинский колледж, 2015

СОДЕРЖАНИЕ

Макарьев И.С.

Понятие особых образовательных потребностей обучающихся как научно-педагогическая проблема в системе научного знания 4-33

МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА

Смирнова С.Н.

Формирование учебной деятельности обучающихся как необходимый фактор эффективной профессиональной подготовки в условиях инклюзивного образования 34-37

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Виданова Ю.И.

Исследование уровня агрессии у обучающихся ПОУ в условиях интегрированного образования 38-48

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ

Невзорова С.Ю.

Особенности инклюзии обучающихся с ТМНР 49-53

НОВОСТИ

Всероссийская научно-практическая конференция «Инклюзивное образование: от педагогической теории к практике» 54-55

Сетевое взаимодействие и сотрудничество с образовательными учреждениями в 2015 году 55-56

Телемост в рамках семинара «Организация профессионального образования и обучения инвалидов и лиц с ОВЗ в учреждениях СПО» 56-59



Развитие партнерства с СПб ГБ ПОУ «Лицей сервиса и индустриальных технологий»	59-61
Городской фестиваль творческих работ обучающихся с особыми образовательными потребностями «Творчество. Жизнь. Профессия!»	61-62
Об участии в городской научно-практической конференции	63
Волонтерское движение в СПб ГБ ПОУ «Охтинский колледж»	64-65
ВЫШЛИ ИЗ ПЕЧАТИ	66-67
АНОНС	
Всероссийская научно-практическая конференция «Инклюзивное образование: удовлетворение потребности обучающихся в профессиональном и личностном развитии»	68-69
ГОТОВЯТСЯ К ИЗДАНИЮ	70
ПРАВИЛА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РУКОПИСЕЙ АВТОРАМИ	71-75



И. С. Макарьев,
зав. ресурсным центром, СПб ГБ ПОУ
«Охтинский колледж», к.п.н.

ПОНЯТИЕ ОСОБЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА В СИСТЕМЕ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема разработки понятийного аппарата теории инклюзивного образования лиц с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова. Инклюзивное образование, особые образовательные потребности, особые образовательные нужды, запрос.

В последние годы концепция инклюзивного образования стала общепризнанной и повсеместно внедряется в практику. При этом термин «инклюзивное образование» все чаще рассматривается специалистами более широко – в качестве реформы, направленной на поддержку и поощрение разнообразия среди всех обучающихся.

Международная конференция по образованию «Инклюзивное образование: путь в будущее» определила инклюзию как развитие общеобразовательных школ, а не реорганизацию специаль-



ного школьного образования. «Цель заключается в укреплении потенциала всех общеобразовательных школ с тем, чтобы они могли удовлетворять потребности всех детей, предоставляя им при этом равные права и возможности. Это имеет последствия, связанные с изменением роли специальных школ в расчете на среднесрочную перспективу и полным исчезновением специальных школ в расчете на долгосрочную перспективу, при сохранении ими своих специальных знаний и ресурсов» (*«Инклюзивное образование: путь в будущее»*, Международная конференция по образованию. Организация объединенных наций по вопросам образования, науки и культуры. Международный центр конференций, Женева 25–28 ноября 2008 года).

С 80-х годов прошлого века исследователи из разных стран сошлись во мнении о том, что в русле происходящего теоретико-методологического обновления педагогики следует пересмотреть отношение к такой ее категории как «дети с ограниченными возможностями здоровья» и заменить его понятием «особые образовательные потребности». При инклюзивном образовании внимание направлено на сильные стороны обучающегося, а индивидуальные различия воспринимаются как обычное явление. Использование термина «особые образовательные потребности» смещает акцент в характеристике обучающихся с недостатков, нарушений, отклонений от нормы на фиксацию их потребностей в особых ресурсах и условиях, указывает на необходимость выявления и реализации этих потребностей. Это, в свою очередь, диктует необходимость развития современной педагогической практики в направлении от дефектно-центрированного психолого-педагогического сопровождения к ресурсно-ориентированному.

Термин «особые образовательные потребности» не только нормативно закреплён в Российской Федерации, но и стал общепризнанным в научно-педагогических исследованиях. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» указывает, что «инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обуча-

ющихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» (*Российская Федерация Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» Принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года. Одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года*).

В Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 годы указывается, что «будут разработаны и внедрены адаптированные дополнительные общеобразовательные программы, способствующие социально-психологической реабилитации, профессиональному самоопределению детей с ограниченными возможностями здоровья, включая детей-инвалидов, с учетом их особых образовательных потребностей» (*Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 годы, утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от 23 мая 2015 г. № 497*).

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования отмечается, что «коррекционная работа и/или инклюзивное образование должны быть направлены на: 2) освоение детьми с ограниченными возможностями здоровья Программы, их разностороннее развитие с учетом возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей, социальной адаптации». В п. 3.2.7. рассматриваемого стандарта отмечается, что «для коррекционной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, осваивающими Программу совместно с другими детьми в группах комбинированной направленности, должны создаваться условия в соответствии с перечнем и планом реализации индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий, обеспечивающих удовлетворение особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья (*Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 № 1155. Зарегистрирован в Минюсте РФ 14 ноября 2013 г. Регистрационный № 30384*).



В двух стандартах (п. 1.4) совершенно идентично указывается следующее: стандарт учитывает их возрастные, типологические и индивидуальные особенности, особые образовательные потребности (*Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1598*), (*Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1599*).

В Рекомендациях Министерства образования и науки РФ органам государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования по совершенствованию деятельности центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи определены функции ППМС-центров регионального, муниципального уровня и уровня взаимодействия с образовательными организациями. В соответствии с их назначением определяется «проведение психолого-педагогических мониторингов психофизиологического и психоэмоционального состояния, социального самочувствия, адаптированности к условиям обучения и т.п. обучающихся, воспитанников, в частности – с особыми образовательными потребностями». Далее в документе отмечается, что «организация образовательного процесса с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей обучающихся осуществляется по образовательным программам дошкольного образования, дополнительным образовательным программам и программам профессионального обучения в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями детей, состоянием их соматического и психического здоровья (*Рекомендации Министерства образования и науки РФ органам государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования по совершенствованию дея-*

тельности центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 10 февраля 2015 г. № ВК-268/07).

В отдельных субъектах Российской Федерации создаются свои региональные концепции развития инклюзивного образования. Так, в Концепции развития инклюзивного образования в республике Бурятия и в Концепции развития инклюзивного образования в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре, даются идентичные определения: особые образовательные потребности (нужды) – это потребности детей, затрудняющихся по той или иной причине получить образование, включая детей с физическими и умственными недостатками, и детей, испытывающих постоянные или временные трудности при получении образования, связанные с социально-экономическими, культурными, религиозными, национальными, языковыми, географическими или другими факторами (*Правительство Республики Бурятия. Постановление от 28 мая 2013 г. № 258 г. Улан-Удэ «Об утверждении концепции развития инклюзивного образования в Республике Бурятия»*), (*Концепция развития инклюзивного образования в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре*).

Термин «особые образовательные потребности» используется многими авторами в своих диссертационных исследованиях: в кандидатских диссертациях (И.А. Яценко, 2002; Л.Е. Олтаржевская, 2012; Ю.В. Мельник, 2012; Т.В. Нефедова, 2012; Н.С. Лавская, 2012; И.Н. Карачевцева, 2012; М.А. Колокольцева, 2012 и др.), в докторских диссертациях (М.Н. Русецкая, 2009; И.В. Евтушенко, 2009; И.М. Яковлева, 2010; Р.Г. Аслаева, 2011; Т.Н. Симонова, 2011; С.Н. Сорокоумова, 2011 и др.).

Широко используется термин «особые образовательные потребности» в отечественной психолого-педагогической литературе. В.З. Денискина под термином «особые образовательные потребности детей с нарушением зрения» понимает «спектр образовательных и (ре)абилитационных средств и условий, в которых нуждаются дети именно названной категории и которые им



необходимы для реализации права на образование и права на интеграцию в образовательном пространстве как специального, так и массового учреждения» [4].

Говоря об особых образовательных потребностях, Е.Л. Гончарова и О.И. Кукушкина указывают, что такие потребности могут возникать по совершенно разным причинам, меняться со временем, и, главное, не обязательно быть связанными со здоровьем обучающегося. Исследователи отмечают, что особые образовательные потребности могут испытывать как дети с ОВЗ, так и дети, не имеющие ОВЗ. В последнем случае особые образовательные потребности могут быть обусловлены социокультурными факторами [17].

В.А. Дзоз полагает, что понятие «дети с особыми образовательными потребностями» охватывает всех обучающихся, чьи образовательные проблемы выходят за границы общепринятой нормы. По его мнению, общепринятый термин «дети с особыми образовательными потребностями» делает ударение на необходимости обеспечения дополнительной поддержки в обучении детей, которые имеют определенные особенности в развитии [19].

О.А. Козырева, рассматривая особенности и специфику образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья, предлагает следующий их перечень:

- потребность в как можно более раннем выявлении первичного нарушения в развитии;
- потребность в целенаправленном специальном обучении;
- потребность в своевременном определении всех направлений развития «социального вывиха»;
- потребность во введении в содержание обучения ребенка с ОВЗ специальных разделов, ориентированных на целенаправленное решение задач его развития;
- потребность в построении «обходных путей» обучения;
- потребность в индивидуальном подходе, в целостности планирования и реализации индивидуального образовательного маршрута, адаптированной образовательной программы;

- потребность в системном мониторинге успешности овладения детьми адаптированной образовательной программой и соответствия этих программ их познавательным возможностям;
- потребность в специфическом использовании традиционных методов обучения;
- потребность в том, чтобы проведение коррекционно-педагогического процесса осуществлялось специальными педагогами (тифлопедагогами, сурдопедагогами, дефектологами, логопедами);
- потребность в организации доступной образовательной среды;
- потребность во включении семьи в процесс образования ребенка;
- потребность в медико-психолого-педагогическом сопровождении;
- потребность специфической работы по профессиональной ориентации;
- потребность во всесторонней оценке потребностей и необходимых ресурсов для нормального функционирования семьи ребенка с ОВЗ [6].

При анализе данного перечня возникают те же опасения, о которых предупреждает Е.П. Ильин: создается впечатление, что происходит невольная подмена одного (человеку присущи потребности) другим (у человека есть потребность в данный момент) [5].

Академик РАО В.И. Лубовский определяет особые образовательные потребности как «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» [10]. Считаем необходимым кратко прокомментировать данное определение. Во-первых, следует обратить внимание, что академик В.И. Лубовский говорит только об «условиях». Но к факторам среды относятся не



только условия, но и ресурсы. К условиям приспосабливаются, ресурсы потребляют. Таким образом, можно сделать вывод, что говоря об образовании детей с особыми образовательными потребностями, В.И. Лубовский имеет в виду интегрированное образование. Это тот вид образования, когда ребенок приспосабливается к среде. Мы же рассматриваем инклюзивное образование и нас интересуют особые образовательные потребности обучающихся именно при его реализации.

Во-вторых, В.И. Лубовский рассматривает особые образовательные потребности только с точки зрения «реализации актуальных и потенциальных возможностей». Полагаем, что при всей спорности разделения возможностей на «актуальные» и «потенциальные» (возможность – это и есть потенция), не учтены способности обучающихся. А ведь именно способности выступают как актуализированные возможности и вместе они являются важнейшими элементами индивидуальной составляющей системы контекстуальных факторов [13]. Еще Аристотель, решая различные проблемы антропологии, отмечал, что действительное сущее является причиной актуализации сущего в возможности. Полагаем, что игнорирование какого-либо из контекстуальных факторов, может привести в дальнейшем к ошибке в диагностике особых образовательных потребностей.

В-третьих, В.И. Лубовский говорит об особых образовательных потребностях только применительно к обучающимся «с недостатками развития». Хотя группы обучающихся имеющих особые образовательные потребности более разнообразны и в ФЗ «Об образовании в РФ» отмечается необходимость учета этих потребностей «для всех обучающихся».

В Российской Федерации в рамках развития инклюзивного образования преобразуются образовательные организации: лестницы дублируются пандусами или подъемными устройствами для обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата, лестницы и пандусы оборудуются поручнями, производится контрастная окраска дверей и лестниц, расширяются дверные про-

емы, санитарно-гигиенические помещения оборудуются туалетными кабинками доступными для маломобильных обучающихся, выделяются места для парковки автотранспортных средств лиц с ОВЗ и т.п. Но все это, на наш взгляд, относится не к удовлетворению особых образовательных потребностей обучающихся, а к созданию условий, и как следствию, удовлетворению особых образовательных нужд (Достижению этих целей способствует реализация государственной программы «Доступная среда»). Для того, чтобы прояснить сказанное, обратимся к рассмотрению трех форм проявления интенциональной природы психики: «*нужда*», «*потребность*», «*запрос*».

Термин «нужда» широко используется специалистами в области изучения вопросов психологии потребностей. Е.П. Ильин предлагает рассматривать «нужду» как дефицит, нехватку чего-то в организме [5]. В.А. Аверин указывает, что при анализе потребностей становится очевидной необходимость разделения их на потребности организма и потребности личности. При этом потребности организма он называет нуждами [1].

Различные исследователи сходятся в одном: нужда тесно связана с потребностью. Но это не означает, что они тождественны [1; 5]. По мнению В.А. Аверина «нужда организма в чем-то отражает его объективное состояние, а потребность личности связана с осознанием нужды, т.е. имеет субъективную сторону» [1].

Е.П. Ильин отмечает, что многие исследователи делали попытки найти единый критерий для определения «нужды», а за ней – и «потребности» [5]. Наиболее продуктивную идею можно найти у А.Н. Леонтьева. Он рассматривает потребности в тесной связи с эмоциональными процессами и формами отражения. К эмоциональным, в широком смысле, процессам он относит аффекты, собственно эмоции и чувства.

Одна, из особенностей аффектов, по мнению А.Н. Леонтьева, состоит в том, что они возникают в ответ на уже фактически наступившую ситуацию и в этом смысле являются как бы сдвинуты-



ми к концу события.

Собственно эмоции, по его мнению, носят отчетливо выраженный идеаторный характер. Это значит, что они способны предвосхищать ситуации и события, которые реально еще не наступили, и возникают в связи с представлениями о пережитых или воображаемых ситуациях. Их важнейшая особенность состоит в их способности к обобщению и коммуникации; поэтому эмоциональный опыт человека гораздо шире, чем опыт его индивидуальных переживаний. Собственно эмоции находятся в ином отношении к личности и сознанию, чем аффекты. Первые воспринимаются субъектом как состояния своего «я», вторые – как состояния, происходящие «во мне».

Чувства, как читает А.Н. Леонтьев, имеют отчетливо выраженный предметный характер, возникающий в результате специфического обобщения эмоций, связывающихся с представлением или идеей о некотором объекте – конкретном или обобщенном, отвлечённом. По мнению А.Н. Леонтьева, особенность чувств состоит в том, что они образуют ряд уровней, начиная от непосредственных чувств к конкретному объекту и кончая высшими социальными чувствами, относящимися к социальным ценностям и идеалам. Эти различные уровни, по его мнению, связаны и с разными по своей форме обобщениями объекта чувств: образами или понятиями, образующими содержание нравственного сознания человека [8].

Р.С. Немов считает, «что физиологически потребность представляет собой состояние отклонения от нормы во внутренних тканях и органах, которое субъективно выражается в форме ощущений и эмоций» [14]. Связь форм проявления интенциональной природы психики с формами отражения и эмоциональными процессами схематично представлена на рис. 1.



Рис. 1. Связь форм проявления интенциональной природы психики с формами отражения и эмоциональными процессами

Когда классик отечественной психологии Д.Н. Узнадзе (1966, 1969), говорил о том, что понятие «потребность» касается всего, что является нужным для организма, но чем в данный момент не обладает, он описывал не «потребность», а «нужду». При таком понимании наличие нужды признается учеными не только у человека, но и у животных. Только у человека нужда выражается в форме ощущений, а у животных – комплекса ощущений. На рис. 2 представлено схематическое изображение процесса возникновения нужды как простого и малоэластичного динамического состояния.



Рис. 2. Нужда как простое и малоэластичное динамическое состояние

Нужда, как и потребность, является динамическим состоянием. Но в отличие от потребности, нужда имеет простую природу и малоэластична. Авторы учебного пособия «Основы коррекционной педагогики» указывают на важное отличие простых стимулов от сложных. По их мнению оно состоит в том, что простые стимулы вызывают «чувство пресыщения». Человек испытывает чувство желания (охоты, зуда), удовлетворения и избавления, когда наступает удовлетворение («ему больше ничего не надо»). Сложные же стимулы никогда не вызывают чувства пресыщения, их никогда не может быть «слишком много» [3].

Далее в своих рассуждениях мы будем исходить из следующего определения. Нужда – психофизиологическое состояние, испытываемое индивидом при дефиците нормальной жизнедеятельности.

тельности [12]. Нужды подразделяются нами на типичные и особые (атипичные, специальные), а по сфере: жизненные и образовательные. Таким образом, мы имеем четыре основные группы:

1. типичные жизненные нужды (ТЖН);
2. особые жизненные нужды (ОЖН);
3. типичные образовательные нужды (ТОН);
4. особые образовательные нужды (ООН) (см. рис. 3).

	ЖИЗНЕННАЯ	ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ
ТИПИЧНАЯ	ТЖН	ТОН
ОСОБАЯ	ОЖН	ООН

Рис. 3. Классификация нужд

Представленная на рис. 3 схема классификации нужд дает нам возможность определить, например, что описываемая О.А. Козыревой «потребность во всесторонней оценке потребностей и необходимых ресурсов для нормального функционирования семьи ребенка с ОВЗ» [6] относится к нуждам. Нормальное функционирование – это предмет динамического состояния (активности), которое возникает у человека при дефиците нормальной жизнедеятельности, т.е. ограничениях функционирования. Данную нужду следует отнести: по первому основанию – к особой, по второму – к жизненной. Никакого прямого отношения к образованию (системе образования) данная нужда не имеет. А если и влияет, то опосредованно и через длинные связи.

Интересным, на наш взгляд, является и подход в уже упоминавшихся документах: Концепции развития инклюзивного образо-

вания в республике Бурятия и в Концепции развития инклюзивного образования в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре. В документах правительств регионов предлагается рассматривать не только особые образовательные потребности, но и нужды.

В отечественной психологии потребность чаще рассматривается как психическое состояние (Ш.Н. Чхартисвили, 1958; А.Н. Леонтьев, 1971; А.М. Новиков, 2013; Н.В. Новоторцева, 2006 и др.).

А.Н. Леонтьев считает, что потребность сама по себе, как внутреннее условие деятельности субъекта, это лишь негативное состояние, состояние нужды, недостатка. Свою позитивную характеристику она получает только в результате встречи с объектом («реализатором», по этологической терминологии) своего «опредмечивания» [8].

А.М. Новиков описывает потребность как нужду или недостаток в чем-либо, необходимом для поддержания жизнедеятельности организма, человеческой личности, социальной группы, общества в целом. «Биологические потребности, в том числе у человека, обусловлены обменом веществ – необходимой предпосылкой существования любого организма. Потребности социальных субъектов – личности, социальных групп и общества в целом – зависят от уровня развития данного общества, а также от специфических социальных условий их деятельности. Потребности конкретизируются, опредмечиваются в мотивах» [15, с. 124].

Курт Левин рассматривал потребность как динамическое состояние (активность). Он полагал, что это динамическое состояние возникает у человека при осуществлении какого-либо намерения, действия.

Как уже упоминалось ранее, Д.Н. Узнадзе, например, считал, что понятие «потребность» касается всего, что является нужным для организма, но чем в данный момент он не обладает. Исследователей [5] настораживает тот факт, что при таком понимании наличие потребности признается не только у человека и животных, но даже и у растений. Следует отметить, что у животных нужда

выражается в форме комплекса ощущений (см. рис. 2), а у человека – обобщаясь с понятиями, становится восприятиями [18, с. 87]. Общая схема возникновения потребности как динамического состояния представлена на рис. 4.



Рис. 4. Потребность как динамическое состояние

Исходя из рассмотренного выше, мы определяем потребность как психическое состояние, при котором интенциональность проявляется в виде субъективной необходимости в ресурсах и условиях [12]. Средством удовлетворения потребности являются блага (материальные и нематериальные).

Потребности можно разделить на две основные группы: типичные и особые (атипичные), а по сфере: жизненные и образовательные. Таким образом, мы имеем четыре группы потребностей:

1. типичные жизненные потребности (ТЖП);
2. особые жизненные потребности (ОЖП);
3. типичные образовательные потребности (ТОП);
4. особые образовательные потребности (ООП) (см. рис. 5).

**ПОНЯТИЕ ОСОБЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ
ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА
В СИСТЕМЕ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ**

	ЖИЗНЕННАЯ	ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ
ТИПИЧНАЯ	ТЖП	ТОП
ОСОБАЯ	ОЖП	ООП

Рис. 5. Классификация потребностей

Представленная на рис. 5 схема классификации потребностей дает возможность определить, что, например, описываемую в работе О.А. Козыревой как особую образовательную потребность «потребность в как можно более раннем выявлении первичного нарушения в развитии» [6] следует отнести: по первому основанию – к типичной, по второму – к жизненной. Если и говорить о связи указанной потребности с образованием, то скорее ее можно отнести к «социальной потребности потребителей образовательных услуг» [11].

Н.В. Новоторцева рассматривает потребность как «объективную нужду организма в определенных условиях, обеспечивающих его жизнь и развитие». При этом в дальнейших своих рассуждениях заявляет, что «формирование новых потребностей и интересов составляет важнейшую задачу воспитания как нормального, так и ребенка с ограниченными возможностями здоровья» [7]. Остается неизвестным, как автор видит процесс формирования педагогическими средствами «объективной нужды организма».

Однако появление у индивида потребности еще не означает того, что он будет ее удовлетворять. Суть изменившейся парадигмы отечественного образования заключена, прежде всего, в переориентации с «учащегося» на «обучающегося», т.е. на субъекта

деятельности. Обучающийся, как получатель образовательной услуги, обращается (или не обращается) с запросом к педагогу для удовлетворения определенной образовательной потребности. Иными словами актуализирует потенциальную субъективную потребность. Отсюда основополагающие составляющие мотивации целевых взаимоотношений педагога и обучающегося необходимо рассматривать в следующей триаде: нужда, потребность и запрос.

В.А. Аверин полагает, что всякая потребность стремится к удовлетворению. Процесс удовлетворения состоит в разрядке динамического напряжения. Таким образом, потребность, это некая напряженная система (намерение), которая возникает в определенной ситуации, обеспечивает деятельность человека и стремится к разрядке (удовлетворению) [1]. Отсюда вытекает важный вывод о том, что динамическое состояние, хоть и является фактором, детерминирующим поведение человека, но выступает как психическое напряжение и порождает некое намерение действия. Психическая активность может и не перейти во внешнюю активность индивида.

Е.П. Ильин отмечает важную особенность потребностей. Он определяет потребность личности как «переживаемое человеком состояние внутреннего напряжения, возникающее вследствие отражения в сознании нужды и побуждающее психическую активность, связанную с целеполаганием» [5]. Речь идет именно о психической активности, которая связывается в дальнейшем с постановкой цели практической деятельности индивида.

Классик отечественной психологии С.Л. Рубинштейн подметил различие между потребностями и запросами человека. Он полагал, что мотивация человеческого поведения – это опосредствованная процессом отражения субъективная детерминация поведения человека миром. Через эту мотивацию человек вплетен в контекст действительности. Значение предметов и явлений и их «смысл» для человека есть то, что детерминирует поведение. Однако именно здесь выступает соотносительность того, что имеет



значение, с тем, для кого оно является значимым. Здесь выступает объективная обусловленность значения субъектом, его свойствами, запросами, потребностями. Здесь и может, и должно быть определено, что входит у человека в систему, иерархию значимого для него [20]. К сожалению С.Л. Рубинштейн не дает в своих работах определения запросам.

Под запросом мы понимаем проявление интенциональности индивида, при которой происходит актуализация нужды или субъективной потребности [12]. Запросы можно разделить на две группы: типичные и особые (атипичные). По направленности запросы могут быть обращены: на процесс, на результат.

Б.С. Братусь рассматривает потребность не только как требование, нужду, ожидание. Он трактует ее и как стремление к какому-либо недостающему, желаемому предмету, содержание которого может быть самым разным: от необходимости размять энергичным движением затекшее от долгого сидения тело до стремления к познанию и истине [2]. Стремление в психологии рассматривается как высшая форма направленности человека и в нашей трактовке «запросов» хорошо вписывается в представленную на рис. 6 схему.

Рассматривая вопрос целеполагания в связи с побуждением психической активности, следует исходить из того, что цель является одним из элементов поведения и сознательной деятельности человека, который характеризует предвосхищение в мышлении результата деятельности и пути его реализации с помощью определенных форм, методов и средств. Цель, считает А.М. Новиков, выступает как способ интеграции различных действий человека в некоторую последовательность, систему. Анализ деятельности как целенаправленной предполагает выявление несоответствия между наличной жизненной ситуацией и целью; осуществление цели является процессом преодоления этого несоответствия [15, с. 187–188]. В нашем понимании запрос и выступает тем важным элементом в структуре процесса преодоления несоответствия

**ПОНЯТИЕ ОСОБЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ
ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА
В СИСТЕМЕ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ**

ОСОБЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ	ВАРИАНТЫ ПОБУЖДЕНИЙ	УРОВЕНЬ ОТРАЖЕНИЯ	СФЕРЫ ПСИХИКИ	ФОРМЫ ПСИХИЧ. ОТРАЖЕНИЯ	ФОРМЫ НАПРАВЛЕН- НОСТИ
ОСОБЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ	НУЖДА	БИОЛОГИЧ.	Э	ОЩУЩЕНИЕ	ВЛЕЧЕНИЕ
	НУЖДА+ЗАПРОС	ОСОЗНАЕТСЯ	Э+И	ВОСПРИЯТИЕ	ЖЕЛАНИЕ
	НУЖДА+ПОТРЕБНОСТЬ	ОСОЗНАЕТСЯ	Э+И	ВОСПРИЯТИЕ	ИНТЕРЕС
ОСОБЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ	ПОТРЕБНОСТЬ	ОСОЗНАЕТСЯ	Э+И	ВОСПРИЯТИЕ	ИНТЕРЕС
	НУЖДА+ПОТРЕБНОСТЬ+ ЗАПРОС	ХОРОШО ОСОЗНАЕТСЯ	Э+И+В	ВОСПРИЯТИЕ	СТРЕМЛЕНИЕ
	ПОТРЕБНОСТЬ+ЗАПРОС	ХОРОШО ОСОЗНАЕТСЯ	Э+И+В	ВОСПРИЯТИЕ	СТРЕМЛЕНИЕ

Рис. 6. Дифференциация особых образовательных нужд и потребностей в соответствии с различными вариантами побужден



между наличной жизненной ситуацией, возникшей потребностью и целью (предметом потребности).

Вряд ли кто-то будет спорить с тем, полагает Ю.М. Орлов, что во всяком проявлении жизни ведущим является получение удовольствия, которое имеет двойственную природу: это или удовольствие от совершенного приятного, или удовольствие избавления от неприятного [16, с. 108]. Вот только способ реагирования на необходимость приобретения или избавления от чего-либо у разных субъектов может быть разным. На рис.7 представлена обобщенная схема взаимодействия форм проявления интенциональной природы психики.

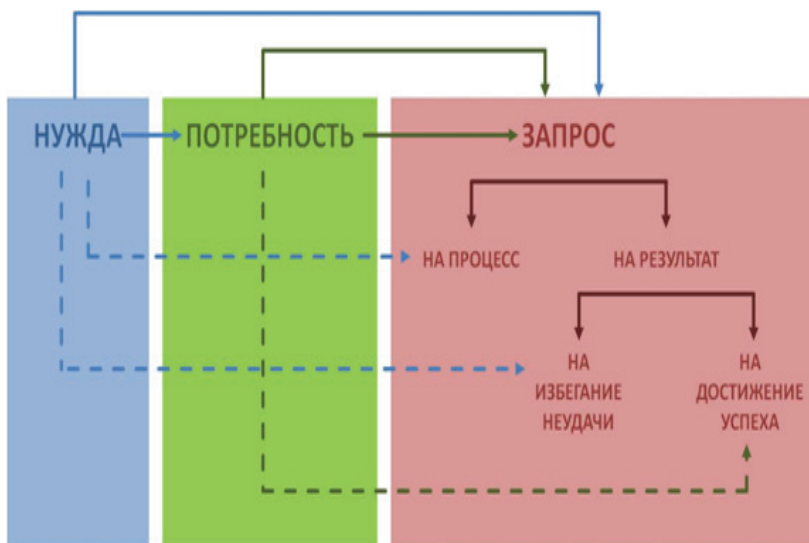


Рис. 7. Взаимодействие форм проявления интенциональной природы психики

Как отмечает Е.П. Ильин [5, с. 36] не всякая нужда (дефицит) осознается человеком и превращается в побуждение, например, нужда в минеральных веществах, витаминах и т.п. Поэтому часть нужд (которые не отражаются в сознании) могут не переходить в потребность (см. рис. 7).

В «Педагогическом энциклопедическом словаре» отмечается, что термин «особые образовательные потребности» закрепляет отказ общества от деления людей на полноценное большинство и неполноценное меньшинство. Он смещает акцент в характеристике обучающихся с недостатков и нарушений на фиксацию их потребностей в особых условиях и средствах образования. Тем самым указывается ответственность общества за выявление и реализацию этих потребностей [17, с. 63]. Данный подход соответствует ст. 2 (1) Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», где в качестве основной цели образования указывается удовлетворение образовательных потребностей человека.

Исходя из указанного выше, мы определяем «особые образовательные потребности» (ООП) как опосредованные образовательными отношениями особые (атипичные, специфические) психические состояния индивида, при которых, в процессе освоения образовательной программы он воспринимает недостаток (или избыток) в объектах, необходимых для его функционирования и развития при овладении знаниями, умениями, навыками и компетенциями [12].

Далее рассмотрим, как описывают «особые образовательные потребности», например, Е.Л. Гончарова и О.И. Кукушкина. Они полагают, что «ребенок с особыми образовательными потребностями» в процессе образования нуждается в том, чтобы:

- первичное нарушение в развитии было выявлено как можно раньше;
- специальное обучение начиналось сразу же после диагностики первичного нарушения в развитии, независимо от возраста ребенка;
- в содержание обучения были введены специальные раз-

дела, направленные на решение задач развития ребенка, по понятным причинам отсутствующие в содержании образования нормально развивающегося сверстника;

- строились «обходные пути» обучения, использовались специфические средства и методы, которые не применяются в традиционном образовании;
- регулярно осуществлялся контроль за соответствием выбранной программы обучения реальным достижениям, уровню развития ребенка;
- пространственная и временная организация образовательной среды соответствовала возможностям ребенка;
- все окружающие взрослые были подготовлены и реально участвовали в решении особых образовательных задач и за пределами образовательного учреждения, и их усилия были скоординированы;
- реабилитация средствами образования не заканчивалась периодом школьного обучения;
- процесс реабилитации средствами образования осуществлялся квалифицированными специалистами, компетентными в решении развивающих и коррекционных задач обучения [17].

Во-первых, следует обратить внимание на тот факт, что авторы рассматривают потребность как нужду [8; 15], т.е. как психофизиологическое состояние, при котором индивид ощущает дефицит нормальной жизнедеятельности. Это должны быть простые стимулы, которые слабо осознаются.

Во-вторых, внимательно ознакомимся со списком предполагаемых «особых образовательных потребностей». Если речь идет о потребностях, то должны быть стимулы, которые хорошо осознаются (на уровне восприятия) [8; 18]. Е.Л. Гончарова и О.И. Кукушкина утверждают, что ребенок испытывает (хорошо осознает) необходимость в том, чтобы «регулярно осуществлялся контроль за соответствием выбранной программы обучения реальным достижениям, уровню развития ребенка», «специальное обучение начиналось сразу же после диагностики первичного нарушения...»

и т.п. А.Н. Леонтьев отмечал, что «в самом потребностном состоянии субъекта предмет, который способен удовлетворить потребность, жестко не записан. До своего первого удовлетворения потребность «не знает» своего предмета, он еще должен быть обнаружен. Только в результате такого обнаружения потребность приобретает свою предметность, а воспринимаемый (представляемый, мыслимый) предмет – свою побудительную и направляющую деятельность функции, т. е. становится мотивом» [9].

Еще раз обращаем внимание на то, что потребность – это психическое состояние. Учитывая это положение, как описать психическое состояние, при котором ребенок (или даже взрослый человек) испытывает необходимость в том, чтобы «в содержание обучения были введены специальные разделы, направленные на решение задач развития ребенка, по понятным причинам отсутствующие в содержании образования нормально развивающегося сверстника»? Если же вчитаться в предлагаемый список, то обнаруживается, что это не «потребности обучающегося», а «потребности педагога». Перечислено содержание работы педагога (дефектолога) в специальной (коррекционной) школе. Где же здесь «учет особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося» (*Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1598*)?

В-третьих, необходимо помнить, что в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» результатом образования должно быть удовлетворение образовательных потребностей человека. Достижение результата проверяется по определенным критериям и показателям. Какими должны быть критерии работы образовательного учреждения по удовлетворению потребности в том, чтобы «реабилитация средствами образования не заканчивалась периодом школьного обучения»?

В-четвертых, так называемая авторами «потребность» в том,

чтобы «процесс реабилитации средствами образования осуществлялся квалифицированными специалистами, компетентными в решении развивающих и коррекционных задач обучения» является предметом потребности для руководителя образовательного учреждения. Он обязан обеспечить осуществление образовательного процесса квалифицированными специалистами.

У обучающегося могут возникнуть образовательные потребности (типичные или особые) только в самом образовательном процессе по освоению образовательной программы соответствующего типа (дошкольного образования, дополнительным образовательным программам и программам профессионального обучения) (*Рекомендации Министерства образования и науки РФ органам государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования по совершенствованию деятельности центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 10 февраля 2015 г. № ВК-268/07*).

Выводы напрашиваются сами собой и вытекают из рассмотренного ранее:

1. Авторы декларируют, но не воспринимают обучающегося как субъекта деятельности и полноправного участника образовательных отношений – список его потребностей написан заранее и без его участия. Педагоги лучше знают потребности обучающихся.
2. Авторы не принимают идей инклюзивного образования. На это указывают, например, такие термины, как «нормально развивающийся сверстник», «традиционное образование», «коррекционные задачи».
3. Акцент на создание условий – это идея интегрированного образования. Создание условий, к которым обучающийся должен приспособливаться. В законодательных и нормативных документах Российской Федерации обозначена принципиальная позиция – развитие инклюзивного образования, а не интегрированного.
4. Предлагается организация образовательной среды, которая соответствовала бы возможностям ребенка и игнорируются

способности обучающегося.

И последнее. Так подробно рассматриваемый нами список предполагаемых «особых образовательных потребностей» почти дословно, и что самое главное, содержательно превратился в список нормативный. В Федеральном государственном образовательном стандарте образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) представлен перечень их особых образовательных потребностей для всех обучающихся с умственной отсталостью (1.5):

- раннее получение специальной помощи средствами образования;
- обязательность непрерывности коррекционно-развивающего процесса, реализуемого как через содержание предметных областей, так и в процессе коррекционной работы;
- научный, практико-ориентированный, действенный характер содержания образования;
- доступность содержания познавательных задач, реализуемых в процессе образования;
- удлинение сроков получения образования;
- систематическая актуализация сформированных у обучающихся знаний и умений;
- специальное обучение их «переносу» с учетом изменяющихся условий учебных, познавательных, трудовых и других ситуаций;
- обеспечение особой пространственной и временной организации общеобразовательной среды с учетом функционального состояния центральной нервной системы и нейродинамики психических процессов обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями);
- использование преимущественно позитивных средств стимуляции деятельности и поведения обучающихся, демонстрирующих доброжелательное и уважительное отношение к ним;
- развитие мотивации и интереса к познанию окружающего мира с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обу-



чающегося к обучению и социальному взаимодействию со средой;

- стимуляция познавательной активности, формирование позитивного отношения к окружающему миру (Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1599).

Три коротких размышления. Следует обратить внимание на то, что Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) четко определяет количество особых образовательных потребностей для всех обучающихся с умственной отсталостью – 11 потребностей. Норматив предполагает, что у всех обучающихся с умственной отсталостью негативное (или нейтральное) отношение к окружающему миру, поэтому у них у всех есть потребность в «формировании позитивного отношения к окружающему миру». Не совсем понятно, во-первых, почему эта потребность называется «особой». У обучающихся без умственной отсталости разве не может быть такой потребности? А во-вторых, почему эта потребность называется «образовательной»?

Обучающийся с умственной отсталостью, оказывается, имеет потребность в научности и практико-ориентированности! У него должна обнаруживаться (и это необходимо будет доказать средствами диагностики) потребность «в действенном характере содержания образования». И обязательно в указанной формулировке, т.к. она задана нормативным документом – Федеральным государственным образовательным стандартом. Более того, эти и подобные потребности необходимо будет не только обнаружить у обучающегося с умственной отсталостью, но и подтвердить их удовлетворение (например, при выходном контроле).

Исходя из рассмотренного ранее разделения «нужда – потребность», нельзя согласиться и с тем, что Федеральный государственный образовательный стандарт определяет «обеспечение

особой пространственной и временной организации общеобразовательной среды с учетом функционального состояния центральной нервной системы и нейродинамики психических процессов обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» как потребность обучающегося. Это особые санитарные и архитектурные требования к организации образовательной среды, предназначенные для удовлетворения особых нужд отдельных категорий обучающихся. И эти особые нужды являются жизненными, а не образовательными потому, что организация образовательного процесса осуществляется по образовательным программам (дошкольного образования, дополнительным образовательным программам и программам профессионального обучения) (*Рекомендации Министерства образования и науки РФ органам государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования по совершенствованию деятельности центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 10 февраля 2015 г. № ВК-268/07*). Предмет образовательной потребности у обучающегося может быть только в содержании образовательной программы.

Рассматриваемая нами проблема разработки понятийного аппарата теории инклюзивного образования лиц с особыми образовательными потребностями нуждается сегодня в детальном изучении не только больших и малых терминосистем, но также и связей между соседними и более отдалёнными системами терминов [11]. Это позволит решить несколько важных проблем. Во-первых, появляется возможность улучшить описание терминологии инклюзивного образования; во-вторых, усовершенствовать терминологический словарь, используемый в настоящее время исследователями в области инклюзивного образования; в-третьих, улучшить использование терминов, как в научном общении, так и в развитии педагогической практики. И не последним, а самым важным результатом является то, что появляется возможность выработать надежные и научно обоснованные реко-

мендации по разработке теоретико-методологических оснований диагностики особых образовательных потребностей обучающихся при реализации инклюзивного образования.

В заключение можно сделать следующие выводы:

1. В настоящее время в нормативно-правовых документах РФ и отечественной психолого-педагогической литературе, посвященной вопросам образования обучающихся с различными формами нетипичности, при описании особых образовательных потребностей используется большое количество самых разных терминов. Исследователями создаются и активно используются новые термины, которые, в свою очередь, нуждаются в точном обозначении.

2. Отечественная педагогическая наука давно уже должна была осмыслить место термина в системе языка, которым она пользуется для описания проблем инклюзивного образования. Термин «особые образовательные потребности» не только нормативно закреплён в РФ, но и стал общепризнанным в научно-педагогических исследованиях.

3. Под «особыми образовательными потребностями» мы понимаем опосредованные образовательными отношениями особые (атипичные, специфические) психические состояния индивида, при которых, в процессе освоения образовательной программы он воспринимает недостаток (или избыток) в объектах, необходимых для его функционирования и развития при овладении знаниями, умениями, навыками и компетенциями.

4. При исследовании вопросов инклюзивного образования необходимо понять не только то, как связана научная терминология в данной области с современными идеями в других областях научного знания, но и выявить каково их взаимовлияние друг на друга.

5. С учетом существующего многообразия терминов, а также наличия большого количества составных терминов, встает вопрос о внесении соответствующих коррективов при разработке системы понятий и терминосистем, составлении терминологических лексиконов. Принимая во внимание всю сложность проблемы и неразработанность данного вопроса, нужны специальные исследова-

дования в области систематизации терминологического словаря теории инклюзивного образования. В свою очередь, это даст возможность разработать теоретико-методологические основания диагностики особых образовательных потребностей обучающихся.

6. Анализ состояния проблемы особых образовательных потребностей обучающихся позволяет говорить о том, что при построении терминологической системы инклюзивного образования в целом, и диагностики особых образовательных потребностей обучающихся в частности, необходимо опираться на четко определенные методологические подходы. Данная система призвана давать в результате такие термины и определения, которые логически поддерживали бы друг друга, были бы друг с другом связаны и в то же время не создавали бы логического «круга» и не содержали бы противоречий.

Литература:

1. Аверин В.А. Психология личности: учеб. пособие. СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. 89 с.
2. Братусь Б.С. Аномалии личности. М.: «Мысль», 1988. 301 с.
3. Гонеев А.Д. Основы коррекционной педагогики: учеб. пособие / А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева; Под ред. В.А. Сластенина. М.: Академия, 2002. 272 с.
4. Денискина В.З. Особые образовательные потребности детей с нарушением зрения // Дефектология. 2012. № 6. С. 17–24.
5. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2002. 512 с.
6. Козырева О.А. Особенности и специфика образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья / Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки. 2014. № 9–10.
7. Коррекционная педагогика и специальная психология: Словарь: учеб. пособие / Сост. Н.В. Новоторцева: 4-е изд., перераб. и доп. СПб.: КАРО, 2006. 144 с.
8. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1971. 40 с.



9. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
10. Лубовский В.И. Особые образовательные потребности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. №5. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/5/Lubovskiy.phtml>.
11. Макарьев, И.С. Вопросы терминологии при разработке теоретико-методологических оснований диагностики особых образовательных потребностей обучающихся / Инклюзивное образование: от педагогической теории к практике: материалы и доклады. СПб.: СПб ГБ ПОУ «Охтинский колледж», 2015. 208 с.
12. Макарьев И.С. Индивидуально-ориентированный подход в обучении лиц с особыми образовательными потребностями: методическое пособие. СПб.: ГБ ПОУ «Охтинский колледж», 2015. 64 с.
13. Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья – МКФ, окончательный проект, полная версия. Женева, Всемирная организация здравоохранения, 2001.
14. Немов Р.С. Психология: учебник: В 3 кн. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. Кн. 1: Общие основы психологии. 688 с.
15. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология: словарь системы основных понятий. М.: Либроком, 2013. 208 с.
16. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1991. 287 с.
17. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М.: Большая Рос. энцикл., 2009. 527 с.
18. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. М.: Высшая школа, 1984. 173 с.
19. Ребенок с особыми образовательными потребностями: Информационно-методический материал в помощь педагогическим работникам / Под ред. док.филос.наук В.А. Дзоз. Симферополь, 2012.
20. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 512 с.





С.Н. Смирнова,
зам.директора по научно-методиче-
ской работе, СПб ГБ ПОУ «Охтин-
ский колледж»

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК НЕОБХОДИМЫЙ ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В образовательных учреждениях среднего профессионального образования основной задачей инклюзивного образования является совершенствование процесса обучения и социализации лиц с особыми образовательными потребностями. Это означает улучшение подготовки обучающихся к жизни и труду, такую организацию учебного процесса, которая позволяла бы обучающимся овладевать достаточно высоким уровнем теоретических знаний, развивала в них потребность и способность постоянно совершенствовать полученные знания, творчески подходить к любому делу, формировать определённый тип мышления и деятельности, дающий возможность плодотворно решать производственные, социальные, культурные и другие проблемы.



В психолого-педагогической науке утвердился деятельно-личностный подход к построению теории и практики обучения. Он базируется на положении, рассматривающем деятельность в качестве условия возникновения и области проявления активности личности.

Поэтому одним из решающих факторов, обеспечивающих совершенствование современного обучения, является учебная деятельность самих обучающихся, поскольку именно в процессе деятельности осуществляется развитие всех качеств человека.

Давая определение учебной деятельности, исследователи обычно подчеркивают, что она является деятельностью направленной. Содержание учебной деятельности составляет овладение общими способами деятельности в сфере научных понятий. В качестве особенности учебной деятельности также отмечается и то, что это деятельность по самоизменению. Продуктом её оказываются те изменения, которые происходят в самом субъекте в ходе выполнения данной деятельности. Продуктом учебной деятельности является изменение, приращение, преобразование опыта обучающихся путем присвоения ими элементов социального опыта.

Таким образом, формирование учебной деятельности обучающихся не может и не должно заканчиваться в средней школе, оно должно иметь своё продолжение и на более старшей ступени обучения, в том числе и при осуществлении профессионального образования.

Один из возможных подходов, обеспечивающих формирование учебной деятельности обучающихся, описан в диссертационных исследованиях Г.И. Вергелес, Л.А. Немчиковой, И.А. Мещеровой и др. Данный подход предполагает формирование учебной деятельности на основе модели трудовой деятельности. По мнению авторов, любая деятельность человека есть деятельность по решению задач. Человек решает задачи не только в процессе обучения, но и при осуществлении других разнообразных видов

деятельности, в том числе трудовой деятельности. Сформировав эффективно учебную деятельность, можно повлиять на успешность профессиональной деятельности.

Формирование учебной деятельности предполагает формирование умения решать учебные задачи, которые преподаватель предлагает обучающимся.

Таким образом, процессуальная структура учебной деятельности, по мнению Г.И. Вергелес, представляет собой систему процессов решения учебных задач:

- анализ задачи, предложенного задания;
- принятие учебной задачи;
- актуализация имеющихся знаний, необходимых для решения задачи;
- составление плана решения задачи;
- практическое решение задачи;
- контроль и оценка решения задачи, осознание способов осуществленной деятельности.

Необходимо взаимосвязанно формировать у обучающихся все компоненты учебной деятельности. Сформированность всех компонентов учебной деятельности позволит определить студента как субъекта учебной деятельности (т.е. способного самостоятельно осуществлять учебную деятельность, заниматься самообразованием.)

Формирование учебной деятельности необходимо осуществлять на материале не только общеобразовательных дисциплин, но и на материале дисциплин общепрофессиональной и профессиональной подготовки.

Формирование учебной деятельности будет эффективным, когда реализуются индивидуальные особенности обучающихся в овладении учебной деятельностью. В связи с этим необходимо использовать индивидуально-дифференцированный подход. Важно в основу данного подхода положить разные уровни сформированности учебной деятельности, её отдельных процессуальных компонентов, степень помощи и меру самостоятельности обуча-

ющихся, особые образовательные потребности. Такая организация обучения позволит создать условия для оптимального формирования учебной деятельности у обучающихся, обладающих разными возможностями.

Необходима целенаправленная работа по формированию учебной деятельности у обучающихся в условиях инклюзивного обучения. Формирование учебной деятельности должно стать специальной задачей преподавателя, обеспечивающей более эффективную профессиональную подготовку и возможность социальной реализации обучающихся с особыми образовательными потребностями во взрослой жизни.



Ю.И. Виданова,
зав. коррекционным отделением,
СПб ГБ ПОУ «Охтинский колледж»,
к. пс.н.

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ АГРЕССИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОУ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ проблемы агрессивного поведения в юношеском возрасте, а также приведены результаты эмпирического исследования уровней и видов агрессии у обучающихся среднего профессионального образовательного учреждения в условиях интегрированного образования.

Ключевые слова. Агрессия, агрессивное поведение, юношеский возраст, интегрированное обучение.

С развитием цивилизации агрессия не только не обнаружилась тенденции к понижению, но и стала находить новые формы проявления. По данным Р.М. Магомедовой [7], большинство современных преподавателей (до 90 %) сообщают о том, что периодически сталкиваются с проявлениями агрессии обучающихся и студентов. При этом они испытывают трудности во взаимодействии с такими студентами.

Агрессия и агрессивность – это далеко не новая тема исследований в психологии и других социальных науках. Так, за рубежом изучением данной проблематики занимались А. Басс, А. Бандура,

Л. Берковиц, К. Лоренц и др. В отечественной психологии данная проблема остается недостаточно изученной, несмотря на то, что отдельные вопросы изучения агрессии привлекли внимание таких авторов, как М.А. Алемаскин, С.Н. Ениколопов, В.В. Знаков, И.С. Кон, Г.М. Миньковский, Д.И. Фельдштейн.

К настоящему времени различными авторами предложено множество определений агрессии, ни одно из которых не может быть признано исчерпывающим. Л. Берковиц [1] определяет агрессию как форму поведения, нацеленную на причинение физического или психологического ущерба кому-либо. А. Налчаджян [10] считает, что агрессия – это поведение, направленное на другие объекты с целью причинения вреда. С.Н. Ениколопов придерживается следующего определения: агрессия – это целенаправленное деструктивное и наступательное поведение, нарушающее нормы и правила сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения, причиняющее физический ущерб людям или вызывающее у них дискомфорт [3].

В повседневной жизни агрессия воспринимается людьми как сугубо отрицательное проявление человеческой природы. Представление об этом феномене и его описание в клинической психологии и психиатрии также имеет негативную окраску. Оно включает, как мы видим из определений выше, разрушение, нанесение ущерба, физических и нравственных страданий. К. Лоренц [6] разделял агрессию на отрицательную и положительную. К. Менингер [9] пошел еще дальше: он прямо говорил о том, что в самом отрицательном, разрушительном потенциале агрессии содержится в то же самое время необходимое созидательное начало. Э. Фромм [11] выделяет два основных вида агрессии: доброкачественная агрессия, биологически адаптивная, способствующая поддержанию жизни, и злокачественная агрессия, не связанная с сохранением жизни.

Существует множество классификаций видов агрессии. По направленности агрессию можно разделить на гетероагрессию (направлена на окружающих) и аутоагрессию (направлена на само-

го себя). По открытости проявлений агрессия бывает прямой и косвенной. Прямая агрессия направлена на объект, вызывающий тревогу, раздражение, возбуждение. Косвенная агрессия обращена на объект, непосредственно не вызывающий возбуждения и раздражения.

Наиболее развернутой классификацией агрессивного поведения является классификация, данная А. Бассом [3]. Он выделяет три основных параметра, по которым характеризует формы агрессивного поведения: 1) физическая – вербальная агрессия; 2) активная – пассивная агрессия; 3) прямая – косвенная агрессия. При комбинировании этих трех форм получается 8 видов агрессии. К активным формам агрессии относятся прямая физическая агрессия (нанесение телесных повреждений), косвенная физическая агрессия (нанесение телесных повреждений заместителю жертвы), прямая вербальная агрессия (нанесение оскорблений) и косвенная вербальная агрессия (злословие). К пассивным формам агрессии относятся прямая физическая агрессия (противодействие), косвенная физическая агрессия (негативизм), прямая вербальная агрессия (отказ говорить) и косвенная вербальная агрессия (несоглашательство).

Обучающиеся в средних профессиональных образовательных учреждениях находятся на этапе юношеского возраста. Юность рассматривается как психологический возраст перехода к самостоятельности, период самоопределения, приобретения психической, идейной и гражданской зрелости, формирования мировоззрения, морального сознания и самосознания. Юношеский возраст делится на два этапа: ранняя юность – 15-18 лет и поздняя юность – 18-23 года [5]. Ранняя юность отличается крайней неравномерностью развития как на межличностном, так и внутрииндивидуальном уровне. То обстоятельство, что юноша испытывает большой прилив жизненных сил и стремление приложить свою энергию при недостаточном опыте и не всегда отчетливо осознаваемых жизненных целях, приводит иногда к внутреннему недовольству и метанию от одних целей к другим. Многие хотят уз-

нать, пережить, испытать, многое надо проверить и проявить себя.

Всё это выражается в переходах от намеченного плана самовоспитания к проявлениям малорегулируемого поведения, в переходах от серьезных целеустремленных занятий к бездумному времяпрепровождению. В этом возрасте не исключены: неожиданный «бунт» против принятых норм поведения и правил общения, желание стать в оппозицию к принятому, недоверие к суждениям других людей.

Общее эмоциональное самочувствие в этом возрасте становится более ровным, чем у подростков. Нет также и скоропалительных суждений о людях, их качествах и чертах, нет необоснованно образующихся пристрастий, которые свойственны подростку. Агрессивное поведение в юношеском возрасте в некоторой степени обусловлено биологическими причинами, но в основном его причины кроются в состоянии стресс-фрустрации, вызванном необходимостью приспосабливаться к новым жизненным условиям, кризису 17 лет, который Э. Эриксон обозначает как «нормативный кризис» идентичности [7].

Психологической службой СПб ГБ ПОУ «Охтинский колледж» в марте 2015 года было проведено исследование уровня агрессивности обучающихся 1 курса. В исследовании приняли участие 185 человек в возрасте от 15 до 22 лет, из них 90 девушек и 95 юношей. Использовались следующие психодиагностические методики: опросник «Ауто- и гетероагрессия» Е.П. Ильина и методика «Агрессивное поведение» Е.П. Ильина, П.А. Ковалева [4]. Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью компьютерного программного пакета SPSS 17.0 (описательные статистики и t-критерий Стьюдента).

Выборка была разделена на две подгруппы. В первую подгруппу вошли обучающиеся коррекционных групп, во вторую подгруппу – обучающиеся групп нормального психического развития. Аутоагрессия находится на среднем уровне как у обучающихся коррекционных групп ($m_1=4,09$), так и обучающихся групп нормального развития ($m_2=3,64$). Как видно на рис. 1, чуть выше

уровень аутоагрессии в коррекционных группах, но эти различия статистически не значимы.

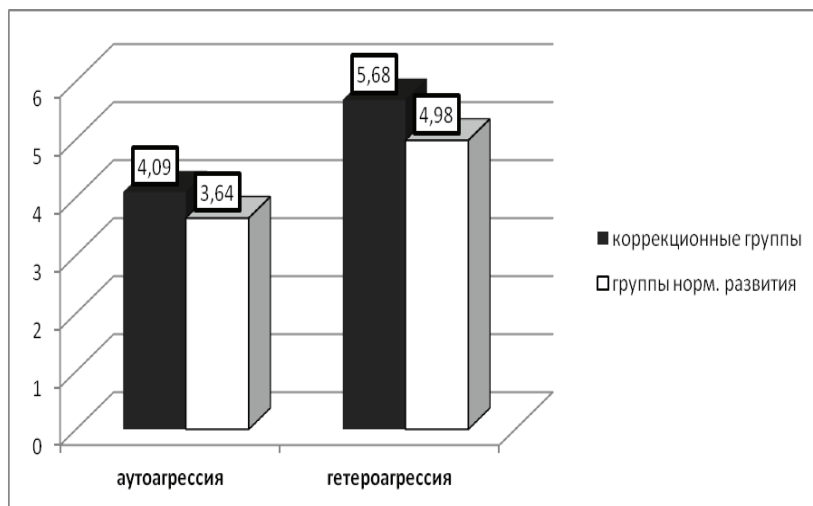
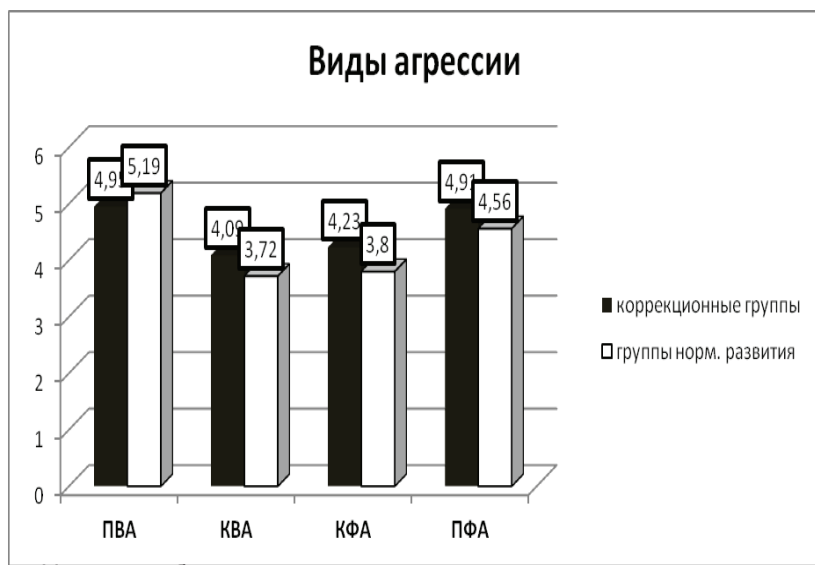


Рис. 1. Уровни ауто- и гетероагрессии в коррекционных группах и группах нормального развития

Обучающимся колледжа не свойственно саморазрушающее поведение. Агрессия, направленная на себя, проявляется преимущественно как защитный механизм.

Уровень гетероагрессии у обучающихся обеих групп также на среднем уровне: в коррекционных группах 5,68, а в группах нормального развития 4,98 (рис. 1). Различия статистически не значимы. Таким образом, студенты колледжа не проявляют чрезмерной агрессии по отношению к другим людям, но могут применить силу или оскорбить словами в ответ.



Условные обозначения:

ПВА – прямая вербальная агрессия; КВА – косвенная вербальная агрессия;

КФА – косвенная физическая агрессия; ПФА – прямая физическая агрессия

Рис. 2. Проявление разных видов агрессии в коррекционных группах и группах нормального развития

Если рассматривать разные формы агрессивного поведения, то и в данном случае мы диагностировали агрессивность на среднем уровне и в группах коррекции, и в группах нормального развития (рис. 2). Различия между группами статистически не значимы. В коррекционных группах незначительно выше уровни косвенной вербальной агрессии (злословие, несогласительство), косвенной физической агрессии (нанесение телесных повреждений заместителю жертвы, негативизм) и прямой физической агрессии

(нанесение телесных повреждений, противодействие). В группах нормального развития несколько выше уровень прямой вербальной агрессии (нанесение оскорблений или отказ говорить), по сравнению с группами коррекции.

В целом, можно говорить о том, что исследуемые нами студенты колледжа, не склонны проявлять агрессию в обычных ситуациях. Если же они демонстрируют агрессивное поведение, то предпочитают прямые формы агрессии либо вербальной, либо физической.

Одной из задач нашего исследования было сравнение уровней и форм агрессии у юношей и девушек, обучающихся в среднем профессиональном образовательном учреждении. Выявлены статистически значимые различия как по уровням, так и по формам агрессии. На рисунке 3 представлены результаты сравнения юношей и девушек по уровням ауто- и гетероагрессии.

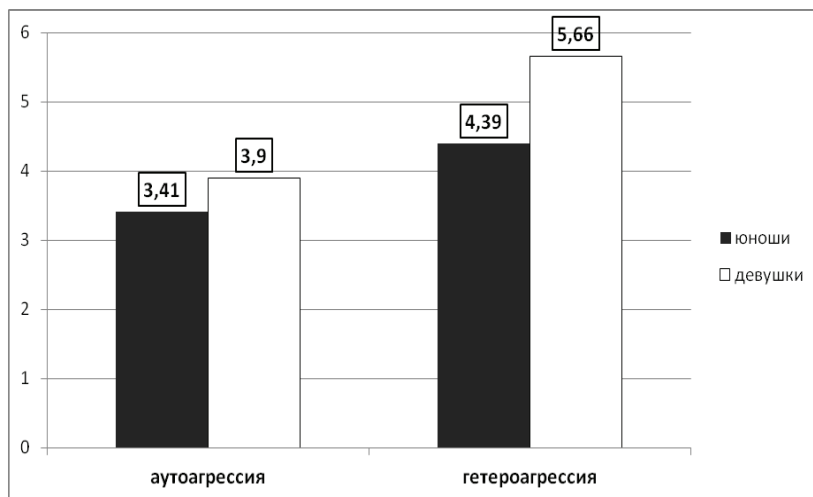
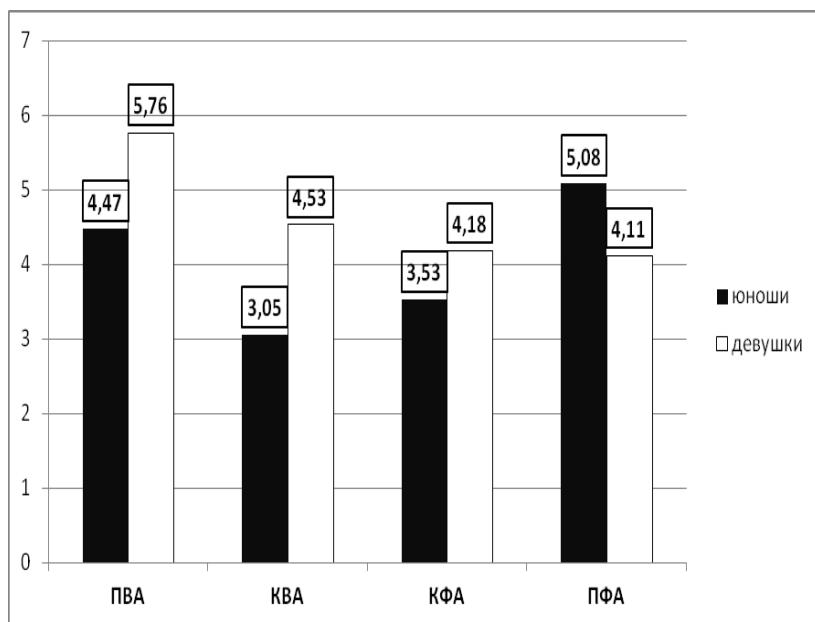


Рис. 3. Уровни ауто- и гетероагрессии у юношей и девушек

По результатам сравнения средних по t-критерию Стьюдента были выявлены значимые различия в уровне гетероагрессии юношей и девушек ($t=-3,44$ при $p \leq 0,01$). Девушки более агрессивны, чем юноши. В ситуации фрустрации они более склонны направлять свое агрессивное поведение на других людей.



Условные обозначения:

ПВА – прямая вербальная агрессия; КВА – косвенная вербальная агрессия;

КФА – косвенная физическая агрессия; ПФА – прямая физическая агрессия

Рис. 4. Проявление разных видов агрессии в зависимости от пола

Если сравнивать юношей и девушек по видам, используемой ими агрессии, то можно увидеть следующую картину (рис. 4). Девушки достоверно чаще используют вербальную агрессию, как прямую ($t=-3,45$ при $p=0,001$), так и косвенную ($t=-4,78$ при $p\leq 0,01$). Юноши более склонны использовать прямую физическую агрессию ($t=2,9$ при $p=0,004$). Девушки в ситуации угрозы или фрустрации используют преимущественно речевые средства, наносящие боль и оскорбления. Это могут быть отрицательные отзывы и критические замечания; недовольство другими в форме брани, затаенной обиды, недоверия, ненависти; высказывание мыслей и желаний агрессивного характера, упреки, обвинения, угрозы. Юноши в подобных ситуациях, в отличие от девушек, предпочитают использовать физическую силу. Это может быть прямое нанесение вреда другому человеку (избиение или даже ранение) или стремление физически не позволить другому человеку достичь желаемой цели, заняться желаемой деятельностью.

По результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1) Уровень агрессии у обучающихся ПОУ преимущественно средний. Показатели агрессии по учреждению имеют черты нормального распределения. В большей степени для обучающихся характерны проявления вербальной (словесной) агрессии, нежели физической.

2) Коррекционные группы и группы нормального психического развития не различаются по уровням и видам агрессии. Всем обучающимся колледжа не свойственно саморазрушающее поведение, они не проявляют чрезмерной агрессии по отношению к другим людям.

3) Были выявлены межполовые различия по уровням и видам агрессии. Девушки, обучающиеся в колледже, более склонны к проявлению агрессии по отношению к другим людям, чем юноши. При этом они используют речевые средства: обвинения, упреки, угрозы, ненависть. Юноши, обучающиеся в ПОУ, в ситуациях угрозы и фрустрации более вероятно, чем девушки, применяют

силу, физическую агрессию.

Интегрированное обучение – совместное обучение детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья вместе со здоровыми детьми с целью облегчения процесса их социализации и интеграции в обществе последних [8]. Интегрированное обучение бывает комбинированным (ученик обучается в классе / группе здоровых детей и получает систематическую помощь учителя-дефектолога), частичным (отдельные дети часть дня проводят в спецгруппах, а часть в обычных), временным (дети, обучающиеся в спецгруппах, и учащиеся обычных классов / групп объединяются для проведения совместных прогулок, праздников, соревнований), полным (1-2 ребенка с отклонениями в развитии вливаются в обычные классы / группы образовательного учреждения, коррекционную помощь им оказывают родители под контролем специалистов) [2].

В Охтинском колледже помимо инклюзивного образования осуществляется интегрированное обучение по временному типу. В образовательном учреждении организуются коррекционные группы VIII вида, в которых осуществляется профессиональная подготовка по двум профессиям – оператор швейного оборудования и изготовитель художественных изделий из лозы, а также ведется коррекционная работа. Обучающиеся коррекционных групп объединяются с обучающимися обычных групп для проведения экскурсий, праздников, конкурсов профессионального мастерства, фестивалей профессий. Такая форма интеграции дает свои положительные результаты. В частности, это позволяет повышать самооценку обучающихся коррекционных групп.

Еще одним положительным результатом интеграции можно считать невысокий уровень агрессии у обучающихся Охтинского колледжа. С одной стороны, администрацией, коллективом преподавателей и мастеров производственного обучения в колледже создается и культивируется доброжелательная, уважительная атмосфера среди студентов. С другой стороны, обучающиеся коррекционных групп и групп нормального психического развития



через совместную деятельность и общение лучше узнают друг друга, становятся терпимее друг к другу, становятся менее агрессивными, как по отношению к себе, так и по отношению к другим людям.

Литература:

1. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. М.: Прайм-Еврознак, 2007. 512 с.
2. Екжанова Е.А., Резникова Е.В. Основы интегрированного обучения. М.: Дрофа, 2008. 288 с.
3. Ениколопов С.Н. Понятие агрессии в современной психологии // Прикладная психология. 2001. № 1. С. 60–72.
4. Ильин Е.П. Психология агрессивного поведения. СПб: Питер, 2014. 368 с.
5. Кон И.С. Ребенок и общество. М.: Академия, 2003. 334 с.
6. Лоренц К. Агрессия. М.: РИМИС, 2009. 352 с.
7. Магомедова Р.М. О причинах проявления агрессии и агрессивного поведения студентов современного вуза // Казанский педагогический журнал. 2012. № 2 (92). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/o-prichinah-proyavleniya-agressii-i-agressivnogo-povedeniya-studentov-sovremennogo-vuza> (дата обращения: 17.06.2015).
8. Макарьев И.С. Инклюзия как неотъемлемая составляющая современной образовательной парадигмы. СПб: ГБ ПОУ «Охтинский колледж», 2015. 64 с.
9. Менингер К. Война с самим собой. М.: Эксмо-Пресс, 2000. 480 с.
10. Налчаджян А. Агрессивность человека. СПб: Питер, 2007. 736 с.
11. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М.: АСТ, 2014. 624 с.





С.Ю. Невзорова,
педагог-психолог, ГБОУ Школа № 627
Невского района Санкт-Петербурга

ОСОБЕННОСТИ ИНКЛЮЗИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТМНР

Законодательство Российской Федерации в области образования в соответствии с международными нормами предусматривает гарантии равных прав на образование для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов.

В настоящее время в России одновременно применяются три подхода в обучении детей с особыми образовательными потребностями:

1. дифференцированное обучение детей с нарушениями речи, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с задержкой психического развития в специальных (коррекционных) учреждениях I–VIII видов;
2. интегрированное обучение детей в специальных классах (группах) в общеобразовательных учреждениях;
3. инклюзивное обучение, когда дети с особыми образовательными потребностями обучаются в классе вместе с обычными детьми.



Инклюзия – это организация образования для групп с «особыми потребностями». Это и дети из неблагополучных семей, и «дети улицы», и дети, не владеющие языком, на котором идет обучение, и дети-инвалиды. Так что же такое инклюзия с точки зрения обывателя? Инклюзивное образование: модный тренд или реальное решение для включения в жизнь детей «с особыми потребностями»?

Мы остановимся более подробно на особенностях инклюзии детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР).

Норвегия, Швеция, Исландия и Дания уже к 1970-м годам сумели организовать такую медицинскую помощь и социальную поддержку, подготовку учителей общеобразовательных учреждений, что специальная школа, которую они начали делать вместе со всеми, перестала быть им нужна.

Дания первой приняла прообраз закона о специальном образовании уже в XIX в. – «Акт об обучении глухонемых», а далее их нормативно-правовая база развивалась и совершенствовалась. У нас же закона о специальном образовании никогда не было. Всерьез об особых детях заговорили только в Законе об образовании. Там сказано, что такое инклюзивное образование, кто эти дети, чему, как и где они могут и должны учиться, какие гарантии дает государство. То есть фактически это первый закон, который регулирует права и обязанности участников образовательного процесса, в который вовлечены дети с ТМНР.

Реализация в России инклюзивного образования ставит для нашей страны вопрос о необходимости смены методологии внедрения интеграционных инноваций в систему образования.

Основная задача в этом направлении сформулирована Д.А. Медведевым: "Мы просто обязаны создать нормальную систему образования для инвалидов, чтобы дети могли обучаться среди сверстников в обычных общеобразовательных школах, и с раннего возраста не чувствовали себя изолированными от общества".

Надо отметить, что понятие «инклюзия» связано и с менталь-



ностью населения, и с традицией, и с осознанием ценности образования. У англичанина, россиянина, финна различны представления о том, нужно ли образование для детей с ТМНР, в каких объемах и как оно должно быть организовано.

На сегодняшний день система образования для детей с особыми образовательными потребностями находится на пороге неизбежных изменений. В реальности уже второе десятилетие в России образовательная интеграция реализуется в основном методом экстраполяции, т.е. опытным переносом и адаптацией к отечественным условиям, модификаций некоторых, хорошо отработанных и положительно зарекомендовавших себя за рубежом, форм образовательной интеграции.

Исследователи, новаторы, ученые в области детей с ТМНР, увидев качество жизни детей-инвалидов на Западе, кинулись расхватывать чужие идеи. К сожалению, многие модели нежизнеспособны в России.

Кроме того, затрагивается и экономический момент в образовании детей с ТМНР, что немаловажно. Встает вопрос о дороговизне специального образования. То есть чем больше детей-инвалидов выявляется, тем от заказчика-государства требуется больше денег. И это совпадает с кардинальными изменениями на рынке труда. Рабочих мест для выпускников специальных школ становится все меньше, а число нуждающихся в специальном образовании, как показывает статистика, растет.

Закон об образовании, говорит, что все дети равны и, может быть, им не нужна специальная школа. И рождается некая иллюзия: ребенок, которого вчера все называли «особым» и говорили, что он должен ходить в другое заведение, теперь будет ходить со всеми.

Инклюзия в широком смысле этого слова включает в себя не только сферу образования, но и весь спектр общественных отношений: труд, общение, развлечения. Везде должна быть создана доступная и доброжелательная атмосфера, преодолены барьеры среды и общественного сознания.

«Инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся», но истинная суть инклюзии, как нам кажется, в том, что инклюзивное образование должно строиться с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Вся суть в том, чтобы в том учреждении, куда приводят ребенка, он получил максимально возможное для него развитие. А если обычная школа не готова к такому ребенку? Начать с материальных затрат: необходимость в специальных лифтах, расширении дверных проемов, наличии пандусов, особой подготовке учителей, тьютеров и т.д.

Родители могут отдать своего ребенка в общую школу. А как его примут сверстники, их родители, неподготовленные учителя? Для начала необходимо подготовить детей, учителей к наличию ребенка с ТМНР в классе. Для этого надо вести пропаганду среди всего общества в целом, проводить социальную рекламу, информировать людей об особенностях таких детей. Важная составляющая – это эмоциональный настрой людей в обществе. Как только общая масса людей будет положительно настроена на детей-инвалидов, тогда можно включать детей с ТМНР в общеобразовательные школы (конечно, переоборудование школ также имеет немалое значение для максимально комфортного нахождения ребенка с особыми потребностями в обычной школе).

Огромное значение имеет наличие тьютера (индивидуального сопровождающего) для детей с ТМНР – человека, обладающего специальными знаниями (дефектологическими, логопедическими, психологическими). Важно помнить, что многие дети с ТМНР не могут себя самостоятельно обслужить (передвигаться – даже в инвалидной коляске, одеться, поесть, посетить туалет и др.).

Физические барьеры для инвалидов, к счастью, в последнее время устраняются, но самый главный барьер сегодня – отсутствие стандарта для детей-инвалидов, квалификация педагогов и, конечно, настрой общества.

Инклюзия детей с ограниченными возможностями должна осуществляться, начиная с раннего возраста. Для облегчения ин-



клюзии дети-инвалиды, и их родители должны поддерживаться и стимулироваться специалистами, обладающими всеми необходимыми знаниями и навыками относительно практических аспектов в обращении с данным ограничением.

Если родители обычных детей будут видеть детей с ТМНР рядом со своими детьми с раннего возраста, они будут адекватно относиться к особым детям, так как будут информированы об их особых потребностях, об их образе жизни, и для родителей здоровых детей уже не будет неприятной неожиданностью наличие детей с ОВЗ в классе.

Инклюзия – это прекрасный вариант для развития детей с ТМНР, однако, для того, чтобы развитие было максимальным, комфортным, инклюзия должна быть разумной, взвешенной, поступательной, и не мгновенной. Где обучают ребенка, в целом не принципиально, но важен результат, важно, чтобы ребенок получал те знания и практические умения, которые понадобятся ему во взрослой жизни.

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ И СОТРУДНИЧЕСТВО С ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ УЧРЕЖДЕНИЯМИ В 2015 ГОДУ

В 2015 году СПб ГБ ПОУ «Охтинский колледж» заключил соглашение о сотрудничестве в области инновационной образовательной деятельности с Санкт-Петербургским государственным бюджетным профессиональным образовательным учреждением «Невский колледж им. А.Г. Неболсина». Тема экспериментальной площадки наших коллег по сетевому взаимодействию - «Использование дистанционных образовательных технологий при обучении различных категорий учащихся» - актуальна и для нашего образовательного учреждения. Несмотря на то, что категория обучающихся в рамках экспериментальной площадки коллег – инвалиды по слуху 1-го и 2-го вида, а профессия «Мастер по обработке цифровой информации», разрабатываемый Невским колледжем инновационный продукт весьма актуален для Охтинского колледжа. Подходы к формированию учебно-методического комплекса, близки к выбранному нами для обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

Соглашение о сотрудничестве в области инновационной образовательной деятельности с СПб ГБ ПОУ «Невский колледж им. А.Г. Неболсина» предполагает следующие обязанности сторон:

- оказывать друг другу помощь в совершенствовании организации и повышении качества учебно-методической деятельности;
- знакомить преподавателей и других педагогических работников с новыми достижениями в учебно-методической деятельности, с инновационными разработками в области образовательных технологий;
- обеспечивать взаимную организацию стажировок преподавателей, мастеров производственного обучения и обучающихся на учебно-производственной базе партнеров;
- организовывать рабочие группы исполнителей для выполне-



ния совместных разработок в области научно-методической и исследовательской деятельности.

ВСЕРОССИЙСКАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ОТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ»

23–24 апреля 2015 года в Санкт-Петербургском государственном бюджетном профессиональном образовательном учреждении «Охтинский колледж» состоялась всероссийская научно-практическая конференция «Инклюзивное образование: от педагогической теории к практике», в которой приняли участие 109 педагогов, а также представители регионов Российской Федерации – Москва, Санкт-Петербург, Ульяновск, Саянск, Майкоп. Учредителями и организаторами конференции выступили Комитет по образованию Санкт-Петербурга; ГБОУ ДПО Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (кафедра профессионального образования); Санкт-Петербургское государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение «Охтинский колледж»; Городской Ресурсный центр подготовки специалистов «Психолого-педагогическое сопровождение профессионального обучения лиц с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования». В рамках конференции научные сотрудники, руководители и педагогические работники образовательных организаций, другие специалисты, деятельность которых связана с развитием образования, участвовали в работе пленарного заседания; круглого стола по проблемам профессионального обучения лиц с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования и трех секций.

В Российской Федерации реализация прав детей с особыми образовательными потребностями на образование рассматри-



вается как одна из важнейших задач государственной политики в области образования. Получение такими детьми качественного общего и профессионального образования является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах социальной и профессиональной деятельности. В связи с внедрением идей инклюзивного образования стало очевидным, что надлежащее обучение педагогов массовых государственных образовательных учреждений может укрепить их уверенность в своих силах и улучшить навыки обучения детей с особыми образовательными потребностями. Для этого необходимо интегрировать принципы инклюзии в программы подготовки и повышения квалификации педагогов. Эти принципы должны сочетаться и со всеми другими инициативами, дающими возможность педагогам обмениваться опытом и профессиональными знаниями в области инклюзивного образования.

Конференция 2015 г. сохранила традиции прошлых лет (городская научно-практическая конференция «Инклюзивное образование: адаптация обучения к потребностям детей», 2013 г.; научно-практическая конференция с международным участием «Инклюзивное образование – образование для всех», 2014 г.), однако, кроме научных докладов ученых и педагогов профессиональных образовательных учреждений, активное участие в работе приняли педагоги-практики из дошкольных, общеобразовательных и организаций дополнительного образования.

ТЕЛЕМОСТ В РАМКАХ СЕМИНАРА "ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ИНВАЛИДОВ И ЛИЦ С ОВЗ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СПО"

26 мая 2015 года СПб ГБ ПОУ «Охтинский колледж» принял участие в семинаре областного государственного бюджетного

профессионального образовательного учреждения «Ульяновский техникум отраслевых технологий и дизайна».



Сайт техникума <http://tlpid.ru/>

Телемост состоялся в соответствии с намерениями сторон о заключении договора о сотрудничестве. В планах учреждений двусторонние учебные стажировки по профессиям и специальностям, участие в педагогических научных форумах и мероприятиях для студентов.

Со стороны г. Ульяновска в мероприятии приняли участие:

- директор ОГБ ПОУ «Ульяновский техникум отраслевых технологий и дизайна» Ирина Ильинична Зайнутдинова;
- заведующая кафедрой стандартизации профессионального и технологического образования, ФГБОУ ВПО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова» Наталья Ивановна Нагимова, к. п. н.;
- педагогические работники и руководители среднего профессионального образования Ульяновской области – участники областного семинара.

Со стороны СПб ГБ ПОУ «Охтинский колледж»:

– заведующий ресурсным центром, Игорь Сергеевич Макарьев, к.п.н.;

– заведующая коррекционным отделением, Юлия Игоревна Виданова, к.пс.н.

– методист ресурсного центра Валентина Юрьевна Куклина.

В ходе телемоста И.С. Макарьев изложил подходы петербургской науки к инклюзивному образованию, Ю.И. Виданова кратко охарактеризовала особенности инклюзии в СПб ГБ ПОУ «Охтинский колледж».

Особый интерес аудитории обеих сторон вызвала разработка и реализация адаптированных образовательных программ среднего профессионального образования с целью обеспечения права инвалидов и лиц с ОВЗ на получение среднего профессионального образования. Продолжить обсуждение данных вопросов, решено в ходе дальнейших выездных семинаров.

В.Ю. Куклина рассказала о мероприятиях, проводимых ресурсным центром Охтинского колледжа, в рамках работы с обучающимися с особыми образовательными потребностями.

Директор СПб ГБ ПОУ «Охтинский колледж» Галина Николаевна Красновская и директор ОГБ ПОУ «Ульяновский техникум отраслевых технологий и дизайна» Ирина Ильинична Зайнутдинова приняли решение о подписании Договора о сотрудничестве.

Основными задачами сотрудничества являются:

– организация и проведение совместных мероприятий с педагогическими работниками и обучающимися по использованию потенциала инновационной деятельности в среднем профессиональном образовании;

– диссеминация опыта инклюзивного обучения;

– организация двусторонних учебных стажировок обучающихся.

Во исполнение вышеперечисленных задач совместной деятельности Стороны берут на себя следующие обязательства:

– прием педагогических работников на период проведения конференций, посещения курсов, участия в разработке совместных образовательных программ и других мероприятий;

- организация конференций, семинаров, курсов в областях, представляющих взаимный интерес;
- проведение учебных стажировок обучающихся на своей базе;
- проведение иных совместных мероприятиях по согласованию сторон.

Надеемся, что взаимный интерес и целеустремленность позволит воплотить в жизнь планы сотрудничества!

РАЗВИТИЕ ПАРТНЕРСТВА С СПб ГБ ПОУ «ЛИЦЕЙ СЕРВИСА И ИНДУСТРИАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ»

СПб ГБ ПОУ «Лицей сервиса и индустриальных технологий» является давним и надежным партнером СПб ГБ ПОУ «Охтинский колледж». Новый аспект сотрудничества 2014–2015 учебного года - работа в рамках совместного проекта трёх профессиональных образовательных учреждений Санкт-Петербурга по теме: «Инкультурация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в петербургском образовательном пространстве». Участниками этого мероприятия стали СПб ГБ ПОУ «Российский колледж традиционной культуры», СПб ГБ ПОУ «Лицей сервиса и индустриальных технологий» и СПб ГБ ПОУ «Охтинский колледж». Цель внутрисетевого проекта: изучение и повышение культурного уровня детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в среде учащихся профессиональных образовательных учреждений. Для проведения входного диагностического обследования нами использовалась анкета, разработанная СПб ГБ ПОУ «Российский колледж традиционной культуры». Проведенная входная диагностика позволила скорректировать систему работы воспитателей в процессе инкультурации детей-сирот структурного подразделения «Детский дом» СПб ГБ ПОУ

«Охтинский колледж». Результаты работы по проекту отражены в изданном СПб ГБ ПОУ ЛСИТ сборнике статей.

Таким образом, 2014–2015 учебный год, подтвердил выполнение нашими учреждениями обязательств, предусмотренных взаимным договором:

- участие в создании единого информационного образовательного пространства внутри сетевого взаимодействия по обучению лиц с особыми образовательными потребностями, в том числе детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в условиях инклюзивного образования;

- создание творческих групп совместно с СПб ГБ ПОУ ЛСИТ по исследованию проблем развития и распространения инклюзивного образования, а также поиску современных образовательных технологий, обеспечивающих право всех и каждого учащегося принимать активное участие в жизни общества, независимо от их способностей к обучению;

- организация и проведение творческих, обучающих и других семинаров, конференций, фестивалей, конкурсов, выставок, всероссийского и международного уровней по обмену опытом в области психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования.

Подводя итоги 2014–2015 учебного года, выражаем признательность, за сотрудничество нашим коллегам:

- Татьяне Александровне Серовой, директору СПб ГБ ПОУ «Лицей сервиса и индустриальных технологий»,

- Ирине Федоровне Головановой, канд. пед. наук, заведующей ресурсным центром СПб ГБ ПОУ «Лицей сервиса и индустриальных технологий»,

- Юрию Наумовичу Цафрину, директору СПб ГБ ПОУ «Невский колледж им. А.Г. Неболсина»,

- Николаю Николаевичу Ершову, к.т.н., ст.н.с., заместителю директора по инновационному направлению деятельности СПб ГБ ПОУ «Невский колледж им. А.Г. Неболсина»;

- Александру Ивановичу Капанину, директору СПб ГБ ПОУ



«Колледж Петербургской моды»,

- Анжелике Николаевне Заглядовой, заведующей коррекционным отделением СПб ГБ ПОУ «Колледж Петербургской моды»,

- Александру Валентиновичу Пономареву, директору СПб ГБОУ НПО «Профессиональный реабилитационный лицей»,

- ОАО «БТК групп»: Георгию Прокопьевичу Драчеву, генеральному директору; Ольге Вениаминовне Немцевой, директору по персоналу ОАО «БТК групп», председателю экспертного жюри городского Конкурса профессионального мастерства для обучающихся с особыми образовательными потребностями по профессиям швейного производства;

- ООО «Текстиль Групп»: Ларисе Евгеньевне Верховцевой, генеральному директору,

- Фонд социального развития и охраны здоровья «Фокус-медиа»: Оксане Георгиевне Баркаловой, заместителю директора по социальному развитию, Ольге Павловне Рогозиной, координатору Фонда по Санкт-Петербургу, тренерам – Виктории Копейкиной, Ирине Андреевой;

- Татьяне Александровне Серовой, директору СПб ГБ ПОУ "ЛСИТ";

- Владимиру Дмитриевичу Гатальскому, д.п.н., директору СПб ГБ ПОУ "РКТК".

ГОРОДСКОЙ ФЕСТИВАЛЬ ТВОРЧЕСКИХ РАБОТ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ «ТВОРЧЕСТВО. ЖИЗНЬ. ПРОФЕССИЯ!»

14 мая 2015 года в Ресурсном центре Охтинского колледжа состоялось открытие выставки работ, представленных на Городской фестиваль творческих работ обучающихся с особыми образовательными потребностями «Творчество. Жизнь. Профессия!». В фестивале приняли участие 6 образовательных учреждений Санкт-Петербурга: СПб ГБ ПОУ «Колледж Петербургской моды»,

СПб ГБ ПОУ «Лицей сервиса и индустриальных технологий», СПб ГБ ПОУ «Невский колледж им. А.Г. Неболсина», СПб ГБ ПОУ «Охтинский колледж», СПб ГБСРОУ СПО-техникум для инвалидов «Профессионально-реабилитационный центр», СПб ГБОУ НПО «Профессиональный реабилитационный лицей».



В шести номинациях Фестиваля участвовало 89 обучающихся профессиональных образовательных учреждений, представивших 130 работ.

Самой обширной стала экспозиция декоративно-прикладного искусства, представившая более 25 различных техник рукоделия.

ОБ УЧАСТИИ В ГОРОДСКОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

11 июня 2015 г. педагоги СПб ГБ ПОУ «Охтинский колледж» приняли участие в III городской научно-практической конференции с международным участием «Образовательные вызовы: тенденции развития педагогического исследования», которая состоялась в Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования.



Сотрудники колледжа приняли активное участие в работе секции №9 «Развитие структуры, содержания и технологий профессионального образования», выступив перед аудиторией по следующим темам: «Профессиональная подготовка обучающихся с интеллектуальными нарушениями», Виданова Ю.И.; «Инновационная деятельность ПОУ как условие профессионально-личностного развития педагога в условиях инклюзивного образовательного пространства», Куклина В.Ю.; «Актуальные проблемы психолого-педагогического сопровождения педагогического состава ПОУ», Акиндинова И.А.; Смирнова С.Н. активно участвовала в обсуждении выступлений, обосновании актуальности и новизны педагогического исследования, проблем профессионального образования.

*Материалы раздела подготовлены В.Ю. Куклиной,
методистом СПб ГБ ПОУ «Охтинский колледж»*

ВОЛОНТЕРСКОЕ ДВИЖЕНИЕ В СПБ ГБ ПОУ «ОХТИНСКИЙ КОЛЛЕДЖ»

Волонтерское движение «Статус КВО» было создано в сентябре 2012 года по решению совета учащейся молодежи ПУ № 35. На тот момент в ряды волонтеров вступило 5 человек, но их число с каждой организованной акцией стремительно росло. И на сегодняшний день нас уже почти 50. Это не только наши обучающиеся, но и наши выпускники.



Работа осуществляется по 5 направлениям:

1. «Милосердие». Возрождение лучших отечественных традиций благотворительности, воспитание доброты, чуткости, сострадания (помощь людям с ограниченными возможностями, детям сиротам, пожилым лицам, донорство).



2. «Спорт и здоровый образ жизни». Пропаганда здорового образа жизни (организация соревнований, веселых стартов, акций по профилактике вредных привычек, туристический слёт).

3. «Творческий сектор». Формирование социально-активной позиции детей и подростков, развитие творческих способностей (театральные выступления, организация мастер-классов).

4. «Наглядная агитация». Привлечение внимания общественности к проблемам экологии, нравственности, духовности, здоровья и взаимопомощи (организация и участие во флеш-мобах, доброфорумах и акциях).

5. «Гражданско-патриотическое». Привитие гражданской ответственности и чувства любви к Родине (помощь ветеранам, участие в «Вахтах памяти», организация акций в память о ВОВ).

*Материал подготовлен Л.П. Андриановой,
педагогом-организатором СПб ГБ ПОУ «Охтинский колледж»*

ВЫШЛИ ИЗ ПЕЧАТИ



УДК 376
ББК 74.3

Макарьев И.С. Инклюзия как неотъемлемая составляющая современной образовательной парадигмы: методическое пособие. – СПб. : ГБ ПОУ «Охтинский колледж», 2015. – 64 с.

ISBN 978-5-9905697-2-0

В методическом пособии рассматриваются вопросы инклюзивного образования обучающихся с особыми образовательными потребностями. Пособие подготовлено в соответствии с планом работы Ресурсного центра подготовки специалистов «Психолого-педагогическое сопровождение профессионального обучения лиц с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования» (СПб ГБ ПОУ «Охтинский колледж»). Методическое пособие предназначено для руководителей и педагогических работников образовательных организаций, реализующих программы инклюзивного образования лиц с особыми образовательными потребностями.





УДК 376
ББК 74.3
И65

Инклюзивное образование: от педагогической теории к практике. Всероссийская научно-практическая конференция: материалы и доклады (СПб., 23–24 апр. 2015 г.) / ГБ ПОУ Охтинский колледж; под общ. ред. И. С. Макарьева. – СПб. : ГБ ПОУ Охтинский колледж, 2015.– 208 с.

ISBN 978-5-9905697-4-4



УДК 376
ББК 74.3
М15

Макарьев И.С. Индивидуально-ориентированный подход в обучении лиц с особыми образовательными потребностями : методическое пособие. – СПб. : ГБ ПОУ «Охтинский колледж», 2015.– 64 с.

ISBN 978-5-9905697-5-1

В методическом пособии рассматривается индивидуально-ориентированный подход в обучении лиц с особыми образовательными потребностями.

Уважаемые коллеги!

Ресурсный центр Санкт-Петербургского государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения «Охтинский колледж» приглашает Вас принять участие в мероприятиях, планируемых в 2015–2016 учебном году.

Всероссийская научно-практическая конференция ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: УДОВЛЕТВОРЕНИЕ ПОТРЕБНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ И ЛИЧНОСТНОМ РАЗВИТИИ

Приглашаем научных сотрудников и педагогических работников образовательных организаций принять участие в конференции, проводимой в рамках VII Петербургского образовательного форума.

Учредителями и организаторами конференции являются:

- Комитет по образованию Санкт-Петербурга;
- Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (кафедра профессионального образования);
- Санкт-Петербургское государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение «Охтинский колледж»;
- Городской Ресурсный центр подготовки специалистов «Психолого-педагогическое сопровождение профессионального обучения лиц с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования».

Основная задача конференции:

Обмен опытом, популяризация и пропаганда инклюзивного образования и профессиональной подготовки обучающихся с осо-



быми образовательными потребностями.

Участники конференции:

Научные сотрудники, руководители и педагогические работники образовательных организаций, другие специалисты, заинтересованные в развитии инклюзивного образования.

Заявки на участие во Всероссийской научно-практической конференции принимаются **до 1 февраля 2016 года** по следующим электронным адресам: pu35spb@mail.ru; ohtacoll@yandex.ru. Материалы конференции планируется издать отдельным сборником.

Сроки и место проведения конференции: март 2016 года по адресу: СПб, Республиканская ул., дом 39, СПб ГБ ПОУ «Охтинский колледж».

ГОТОВЯТСЯ К ИЗДАНИЮ



В соответствии с планом работы Ресурсного центра подготовки специалистов «Психолого-педагогическое сопровождение профессионального обучения лиц с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования» (СПб ГБ ПОУ «Охтинский колледж») в 2015–2016 учебном году планируется издание:

Макарьев И.С. Способ выявления особых образовательных потребностей обучающихся: метод.пособие.

Объем: 4, 0 п.л.

В методическом пособии рассматриваются вопросы диагностики у обучающихся особых образовательных потребностей.

Макарьев И.С. Программа «Психолого-педагогическое сопровождение профессионального обучения лиц с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования».

Объем: 4, 0 п.л.

Образовательный протокол. Обучающиеся с особыми образовательными потребностями: сборник локальных нормативных актов / под общ.ред И.С. Макарьева.

Объем: 3, 0 п.л.



ПРАВИЛА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РУКОПИСЕЙ АВТОРАМИ

1. В редакцию принимаются материалы объемом до одного авторского листа (не более 40 тыс. знаков: статья – 8–16 стр., тезисы – 4–8 стр.).

2. Текст должен быть набран шрифтом Times New Roman, 14 кеглем через 1,5 интервал с выравниванием по ширине. Поля: слева – 3 см., справа – 2 см., верхнее и нижнее по 2 см. соответственно.

3. Заголовки разделов статьи печатаются шрифтом Times New Roman, полужирным 14 кеглем без курсива, с выравниванием по левому краю столбца. В конце заголовков разделов точка не ставится.

ПРИМЕР:

Введение

4. В тексте статьи не допускается использование:

- ручной расстановки переносов;
- выравнивание текста при помощи пробелов;
- для формирования библиографических ссылок опции «постраничные и концевые сноски» текстового редактора WORD;
- различных выделений текста (кроме установленных данными Правилами).

5. Допускается публикация не более 4 рисунков и таблиц в статье (например, 2 рисунка и 2 таблицы). Все рисунки должны иметь сквозную нумерацию арабскими цифрами и обозначение «Рис.». Название рисунка располагается под рисунком, по центру, шрифт Times New Roman, кегль 12.



ПРИМЕР:

Рис. 1. Основные этапы развития идей
инклюзивного образования

6. Таблицы должны быть вставлены, а не нарисованы из линий автофигур. Не допускается выравнивать столбцы и ячейки пробелами либо табуляцией. Нумерация таблиц сквозная. Надпись «Таблица» и ее порядковый номер (кегель 12) – выравнивание вправо, без точки в конце. Далее название таблицы по центру (Times New Roman, кегль 12, полужирный).

ПРИМЕР.

Таблица 1

Определение выраженности фактора окружающей среды

7. В тексте статьи обязательны ссылки на каждый рисунок, включая диаграммы, таблицы и схемы. Ссылку приводят в форме: (см. рис. 1), «на рисунке 1 показано...» и т.д.

8. Оформление названия статьи: по центру страницы, прописными буквами, полужирным шрифтом, кегль 14, без точки в конце названия. Ниже фамилия, имя, отчество автора (авторов) – выравнивание вправо. Далее – сведения о месте работы.

9. К статье автор прилагает краткую аннотацию (не более 5 строк) и перечень ключевых слов (не более 10 слов). Название «Аннотация» набирается прямым (без курсива) полужирным шрифтом с точкой в конце. Текст аннотации набирается прямым



(без курсива) обычным шрифтом с точкой в конце.

ПРИМЕР:

Аннотация. В представленной статье рассматривается

Ключевые слова. Инклюзивное образование, индивидуально-ориентированное обучение.

10. Библиографические ссылки при цитировании приводятся в конце статьи в порядке упоминания. Библиографические ссылки оформляются в виде затекстовых библиографических ссылок в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008.

ПРИМЕР:

Литература:

1. Макарьев И.С. О состоянии инклюзивного образования в государствах-участниках СНГ / Материалы IV заседания Общественного совета базовой организации государств-участников Содружества Независимых Государств по образованию взрослых и просветительской деятельности. СПб.: ФГНУ ИПООВ РАО, 2014. С. 42–45.

2. Макарьев И.С. Инклюзия как неотъемлемая составляющая современной образовательной парадигмы: метод. пособие. СПб.: СПб Охтинский колледж, 2015. 64 с.

3. Макарьев И.С. Концепция Модельного закона «Об инклюзивном образовании» / Бюллетень ресурсного центра Охтинского колледжа. Инклюзивное обучение. 2014. № 1. С. 6–17.

11. В статье рекомендуется использовать не более 10 литературных источников.

12. Порядковый номер затекстовой ссылки указывается в ква-

днатных скобках после цитаты.

ПРИМЕРЫ:

... [2].

... [3, с. 15–17].

... [11; 16].

13. При написании статьи обязательно следует ссылаться на автора и (или) источник заимствования материалов или отдельных результатов. Упоминание всех персоналий в тексте статьи обязательно с инициалами.

14. К статье необходимо приложить следующие сведения об авторе:

- фамилия, имя и отчество;
- ученая степень и звание;
- место работы и должность;
- контактный телефон и адрес электронной почты,
- цветное фото каждого автора (в формате JPEG).

15. В случае использования в статье рисунков необходимо прилагать каждый рисунок отдельным файлом в формате JPEG.

16. Рукописи, оформленные не в соответствии с требованиями редакции, возвращаются автору на доработку.

17. Рецензирование проходит в период от одного до трех месяцев. Решение о публикации принимается на основе результатов рецензирования рукописи редколлегией. В случае положительного решения публикация происходит в порядке очередности поступления материалов в Редакцию.



18 Редакция оставляет за собой право редактирования и сокращения рукописей.

19. Материалы предоставляются в электронном формате doc., Word в Санкт-Петербургское государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение «Охтинский колледж». Адрес: 195112 Республиканская ул., 39 литер А. тел.: (812)528-68-27, (812)528-67-56; e-mail: pu35spb@mail.ru

Отпечатано в типографии «Фантазия цвета»
г. Санкт-Петербург, ул. Бабушкина, д. 48.