

**САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
«ОХТИНСКИЙ КОЛЛЕДЖ»**

Ресурсный центр подготовки специалистов

И.С. Макарьев

**ОСНОВЫ ДИАГНОСТИКИ ОСОБЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ
ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Монография

**Санкт-Петербург
2017**

УДК 376
ББК 74.3
М 15

Печатается по решению
Редакционно-издательского совета
СПб ГБ ПОУ «Охтинский колледж»

Рецензенты:

С.М. Шингаев, заведующий кафедрой психологии, ГБУ ДПО Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, доктор психологических наук, г. Санкт-Петербург;

Е.В. Меттус, руководитель ППМС-центра, ГБОУ Академическая гимназия № 56, кандидат педагогических наук, г. Санкт-Петербург.

М 15

Макарьев И.С.

Основы диагностики особых образовательных потребностей обучающихся при реализации инклюзивного образования : монография. — СПб. : СПб ГБ ПОУ «Охтинский колледж», 2017. — 156 с.

ISBN 978-5-9908559-3-9

В монографии рассматриваются вопросы психолого-педагогической диагностики особых образовательных потребностей обучающихся при реализации инклюзивного образования. В качестве инструментария предлагается способ выявления особых образовательных потребностей обучающихся, основанный на исследовании показателей связанных с потребностями.

Работа предназначена для руководителей и педагогических работников образовательных организаций, реализующих программы инклюзивного образования лиц с особыми образовательными потребностями.

УДК 376
ББК 74.3

ISBN 978-5-9908559-3-9

© Макарьев И.С., 2017
© СПб ГБ ПОУ «Охтинский колледж», 2017



Оглавление

Введение	4-8
Глава 1. Теоретико-методологические основания диагностики особых образовательных потребностей обучающихся	
1.1. Теоретические основания психолого-педагогической диагностики особых образовательных потребностей обучающихся	9-23
1.2. Анализ терминологического аппарата исследования проблемы диагностики особых образовательных потребностей обучающихся	23-32
1.3. Особые образовательные потребности обучающихся как научно-педагогическая проблема	32-54
1.4. Классификация категорий обучающихся с особыми образовательными потребностями	54-62
1.5. Иерархия научных подходов к психолого-педагогической диагностике особых образовательных потребностей обучающихся	62-67
1.6. Психолого-педагогическая диагностика особых образовательных потребностей обучающихся	67-75
Выводы по Главе 1	76-77
Глава 2. Способ выявления особых образовательных потребностей обучающихся	
2.1. Классификация особых образовательных потребностей обучающихся	78-88
2.2. Диагностический алгоритм	88-96
2.3. Теоретические основания разработки способа выявления особых образовательных потребностей обучающихся	96-106
2.4. Описание способа выявления показателей, связанных с особыми образовательными потребностями	107-118
2.5. Описание способа выявления индивидуальных психофизиологических различий в уровне активации	118-122
Выводы по Главе 2	123
Заключение	124-125
Литература	126-136
Приложения	137-155



Введение

В современных нормативно-правовых документах Российской Федерации указывается, что образовательные учреждения должны оказывать образовательные услуги всем детям, несмотря на их физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые или другие особенности. Так, например, в Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 годы отмечалось, что «особого внимания требует ситуация, связанная с обеспечением успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья (*далее* – ОВЗ), детей-инвалидов, детей, оставшихся без попечения родителей, а также находящихся в трудной жизненной ситуации». В развитие данных идей, в Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы, ставится задача повышения конкурентоспособности российского образования, качества человеческого капитала, обеспечение потребностей развивающейся экономики в квалифицированных кадрах и повышение эффективности их использования. Отмечается, что «для современного российского образования все еще характерно несогласование номенклатуры предоставляемых образовательных услуг и требований к качеству и содержанию образования со стороны потребителей этих услуг» [40]. Важно отметить, что акцент делается именно на учет потребностей участников образовательных отношений. Предлагается «продолжить уже начатые преобразования, призванные обеспечить переход от системы массового образования, характерной для индустриальной экономики, к необходимому для создания инновационной, социально ориентированной экономики непрерывному индивидуализированному образованию для всех...» и предполагается, 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» [119].

Для того чтобы обеспечить «индивидуализированное образование для всех» следует определить образовательные потребности и возможности каждого обучающегося. А для этого необходима углубленная диагностика, построенная на определенных теоретико-методологических основаниях. Это касается и обучающихся с различными формами нетипичности – обучающихся с особыми образовательными потребно-

стями. Следует согласиться с С.Н. Сорокоумовой в том, что обучение и воспитание данной категории детей будет эффективным только в том случае, если оно строится с учетом результатов углубленного психолого-педагогического обследования [111].

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья отмечается, что при реализации адаптированных основных общеобразовательных программ начального общего образования (*далее* – АООП НОО) необходимо: **описать** (2.9.1, п. 5), **выявить** (2.9.8) и **обеспечить удовлетворение** (2.9.8) особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ [122]. В п. 2.9.1.5 Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) также отмечается необходимость описания особых образовательных потребностей обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [123]. Но для того, чтобы описать, выявить и обеспечить удовлетворение особых образовательных потребностей (*далее* – ООП) обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, во-первых, необходимо знать, что представляют из себя эти потребности. Нужно сформулировать точное определение, т.е. установить смысл данного термина. Следует иметь в виду, что определение является надежным средством против неясности понятий и рассуждений.

В настоящее время в нормативно-правовых документах РФ и отечественной психолого-педагогической литературе, посвященной вопросам образования обучающихся с различными формами нетипичности, при описании образовательных потребностей используется большое количество самых разных терминов. Исследователями создаются новые термины, которые, в свою очередь, нуждаются в точном обозначении. Так, например, при рассмотрении вопросов образования лиц с ОВЗ, в нормативно-правовых актах и отечественной психолого-педагогической литературе используются следующие термины: «соматофизические потребности», «индивидуальные потребности», «первоочередные потребности», «образовательные потребности», «социальные потребности потребителей образовательных услуг», «особые образовательные потребности/нужды», «специальные образовательные потребности», «специфические образовательные потребности», «индивидуальные образовательные потребности», «образовательные запросы населения», «специальные потребности в обучении», «особые потребности», «образовательные запросы».

В отечественной образовательной системе происходит процесс накопления практического опыта в инклюзивной практике [25]. Исполь-

зование термина «особые образовательные потребности» сместило акцент в характеристике исключительных детей с недостатков, нарушений, отклонений от нормы на фиксацию их потребностей в особых условиях и средствах образования, указывает на необходимость выявления и реализации этих потребностей. Во Всемирном докладе по мониторингу ОДВ подчеркивается, что понимание потребностей учащихся должно лежать в основе разработки и осуществления любых образовательных программ [13].

Однако, наряду с наличием философских оснований и принципов, в настоящее время в Российской Федерации отсутствует методология выявления и описания ООП обучающихся при реализации инклюзивного образования. Это, в свою очередь, рождает множество вопросов, связанных с недоверием и критикой относительно самой идеи инклюзии.

Высказанное еще в XVIII веке нидерландским врачом Г. Бургаве (Herman Boerhaave) положение о том, что «Кто хорошо диагностирует, тот хорошо лечит» (*qui bene diagnostic bene curat*) актуально не только для медицинской практики. В Стратегии развития системы образования Санкт-Петербурга 2011–2020 гг. [113] отмечается массовая неготовность педагогов к работе в индивидуально-ориентированном режиме в условиях дифференцированного, а в последнее время и инклюзивного образования при недостатке современных практико-ориентированных программ и технологий, а также инструментов психолого-педагогической диагностики ООП обучающихся.

В монографии описываются основополагающие понятия, теоретические основания педагогической диагностики, методологические подходы к педагогической диагностике ООП обучающихся, теоретические основания разработки и описание способа выявления показателей, связанных с ООП, а также способа выявления индивидуальных психофизиологических различий в уровне активации.

В первой главе «**Теоретико-методологические основания диагностики особых образовательных потребностей обучающихся**» рассматриваются теоретические основания диагностики ООП обучающихся. Особое внимание уделено анализу терминологического аппарата исследования проблемы диагностики ООП обучающихся и классификации категорий обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Классификация категорий обучающихся с ООП представлена в параграфе 1.4. В предлагаемой классификации, обучающиеся с ООП объединены в одну общую группу – исключительные дети. Данная группа подразделяется на пять основных подгрупп: дети с ОВЗ; дети, проявившие выдающиеся способности; дети-сироты; дети различных меньшинств (национальных, языковых, религиозных и др.); дети, находящиеся в

трудной жизненной ситуации.

Иерархия научных подходов к диагностике ООП обучающихся рассматривается в параграфе 1.5. Любой подход может быть продуктивным лишь в познании выделенного отдельного аспекта, а потому, взятый в отрыве от других подходов, является недостаточным. Тем более при рассмотрении такого сложного и малоизученного явления, как ООП. Именно поэтому в данной работе предлагается совокупность подходов: системный, аксиологический и адаптивный.

В параграфе 1.6. «Психолого-педагогическая диагностика ООП обучающихся» рассматриваются основные стороны диагностической деятельности: основания, принципы, цели и задачи. Важное место отводится описанию этапов обследования обучающихся.

Во второй главе **«Способ выявления особых образовательных потребностей обучающихся»** рассматриваются: классификация ООП обучающихся; диагностический алгоритм; теоретические основания разработки способа выявления ООП обучающихся; описание способа выявления показателей, связанных с ООП; описание способа выявления индивидуальных психофизиологических различий в уровне активации.

Обучающиеся с ООП, в первую очередь, нуждаются психолого-педагогическом сопровождении и психологической помощи в процессе освоения ими образовательной программы. Поэтому большое практическое значение имеет процедура оценки ООП, которая рассматривается как процесс детализированной многоцелевой идентификации ООП ребенка, проводимой заинтересованными сторонами и специалистами различного профиля с использованием классификации и номенклатуры ООП.

Разработанная автором классификация ООП обучающихся, представляет собой уровневую структуру: домен, тип, подтип, класс, порядок, семейство, род, вид. Важно, что уровни обеспечивают иерархический порядок для обозначения детализации всех используемых в классификации категорий.

Представленный в параграфе 2.2. диагностический алгоритм выстраивается как система анализа и при его использовании должен привести к установлению педагогического диагноза.

В параграфе 2.3. рассматриваются теоретические основания разработки способа выявления ООП обучающихся. Важную роль при выявлении ООП играет использование разработанной номенклатуры показателей. В авторской интерпретации в данную номенклатуру входят показатели потребностей и показатели, связанные с потребностями.

Описание способа выявления показателей, связанных с ООП приводится в параграфе 2.4. В данной работе мы рассматриваем эти показате-

ли как обобщенную характеристику результата деятельности, направленной на удовлетворение потребностей индивида. Эта характеристика выражается в паре эмоциональных переживаний: удовольствие–неудовольствие (страдание). Показатель выступает методологическим инструментом, обеспечивающим возможность выявления с помощью эмпирических данных удовлетворенности при завершении процесса удовлетворения определенной потребности индивида.

В параграфе 2.5. представлено описание способа выявления индивидуальных психофизиологических различий в уровне активации. В целях диагностики предлагается использовать личностный опросник для детей Айзенка (адаптированный вариант).

В **Приложении** приводятся: обобщенный диагностический алгоритм (Приложение 1); интерпретация функциональных пар по показателям потребностей (в соответствии с методикой М. Люшера) (Приложение 2); бланк ответов к адаптированному варианту методики Айзенка (Приложение 3).

Практическая значимость данной работы заключается в разработке, описании способа выявления ООП обучающихся, основанного на исследовании показателей связанных с потребностями. Внедрение способа выявления ООП обучающихся позволит решать вопросы непрерывного индивидуализированного образования для всех обучающихся при реализации инклюзивного образования.

Использование в данной работе большого количества специфических терминов привносит ряд сложностей. Для облегчения работы с текстом монографии отсылаем читателя к «Краткому словарю системы понятий инклюзивного образования» [52]. Словарь содержит 170 статей, раскрывающих содержание основных понятий инклюзивного образования.



ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ДИАГНОСТИКИ ОСОБЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

1.1. Теоретические основания психолого-педагогической диагностики особых образовательных потребностей обучающихся

Копенгагенская декларация ООН о социальном развитии (1995 г.) провозгласила заботу о людях в качестве основного условия устойчивого развития. Такое внимание к интересам отдельного человека привело к формированию нового подхода к общественному устройству – инклюзивному обществу или «обществу для всех». По мнению исследователей, инклюзия «это шаг на пути достижения конечной цели – создания включающего общества, которое позволит всем детям и взрослым, независимо от пола, возраста, этнической принадлежности, способностей, наличия или отсутствия нарушений развития и ВИЧ-инфекции, участвовать в жизни общества и вносить в нее свой вклад. В таком обществе отличия уважаются и ценятся, а с дискриминацией и предрасудками в политике, повседневной жизни и деятельности учреждений ведется активная борьба» [32].

Всемирная Конференция по образованию лиц с особыми потребностями (Саламанка, Испания, 1994 г.) определила, что инклюзивное общество – это общество, которое уважает и ценит отличия и активно борется с дискриминацией и предубеждениями в политике и подходах.

В настоящее время стали общепринятыми и широко употребляются следующие термины: «инклюзивное общество» [32; 88], «социальная инклюзивность», «социальная инклюзия» [97], «инклюзивный характер сетевых средств информации и коммуникации», «инклюзивный рынок труда», «инклюзивный экономический рост», «инклюзивная система предоставления финансовых услуг» [91] и др.

Сегодня многие государства заявляют о намерении построения инклюзивного общества. Так, например, в Докладе Рабочей группы по Универсальному периодическому обзору Ирландии отмечается приращенность идее создания инклюзивного общества [26].

В заключительной декларации учредительного конгресса «Города, органы местного самоуправления: будущее развития» (Париж, 5 мая 2004 г.) отмечается, что участники, будучи до конца привержены соз-

данию мирных, справедливых, устойчивых и инклюзивных обществ для всех, основанных на солидарности, гражданственности и правах человека, намерены приступить к решению проблем, принять вызовы и взять на себя ответственность в интересах своих городов и общин в том, что касается, в частности, устойчивого развития и инклюзивного общества, децентрализации и демократии на местах, сотрудничества и дипломатии.

Со второй половины XX века теория постиндустриального общества постепенно сменяется теорией информационного общества. Решающее значение для различных областей жизни, для промышленности и способов получения нового научного знания, а также для характера трудовой деятельности человека приобретает становление совершенно нового уклада, основывающегося на коммуникационных технологиях. В наступившем же столетии стало понятно, что новые информационные и коммуникационные технологии важны не сами по себе. Они должны содействовать расширению возможностей для всех граждан пользоваться своими правами, культурному разнообразию, поощрению и развитию доступа к информации для всех. Таким образом, в заключительной декларации учредительного конгресса «Города, органы местного самоуправления: будущее развития» был провозглашен новый принцип: от информационного к инклюзивному обществу.

Непосредственными членами организации «Объединенные города и органы местного самоуправления» (ОГОМС) являются более 1 000 городов, а также 60 национальных ассоциаций. В мае 2004 г. в Париже состоялся учредительный конгресс ОГОМС, где обозначена одна из целей: «Содействие экономическому, социальному, профессиональному, экологическому и культурному развитию, подготовке кадров и обслуживанию населения, исходя из принципов устойчивого благого правления и социальной инклюзивности». На учредительном конгрессе «Города, органы местного самоуправления: будущее развития» (Париж, 5 мая 2004 г.), в котором приняла участие Делегация мэров Российской Федерации и стран СНГ (более 50 человек) была принята заключительная декларация. В ней определены четыре приоритетные области деятельности, среди которых: интеграция меньшинств и информационное общество в интересах инклюзивного общества [85].

Следует учитывать, что все заявленные выше инициативы требуют изменений в подходах во всех сферах общественной жизни, и в первую очередь, – в сфере образования. Эти изменения опираются на всеобщие тенденции развития современного образования, которые выражаются в следующих подходах: «Общество, основанное на знаниях» (как общая характеристика постиндустриального общества и новый термин

философии образования), «Образование в течение всей жизни» (как философия образования и образовательная политика), «Мир, пригодный для жизни детей» (как идея всемирного движения), «Инклюзивное общество» (как плюралистическое, равноправное и открытое общество знаний, в жизни которого принимают участие все слои населения).

Для реализации указанных подходов необходимо проведение такой политики, которая учитывала бы те социальные, экономические, политические и культурные факторы, которые приводят к исключению из системы образования и внутри этой системы. К основным философским и педагогическим концепциям современного международного образования, учитывающим данные факторы следует отнести: «Образование для всех», «Индивидуально-ориентированного обучения», «Инклюзивного обучения», «Универсального дизайна», «Образование и профессиональная подготовка, ориентированные на трудоустройство».

В 2006 году участники совещания при Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры в отношении стратегических программных целей в области образования договорились о необходимости развития интегративного и инклюзивного качественного образования и непрерывной подготовки преподавателей посредством осуществления Глобального плана действий по достижению целей образования для всех и устойчивого развития. Участники данного совещания среди прочих утвердили следующий главный приоритет: интегративное и инклюзивное образование в качестве одного из прав человека в процессе устойчивого развития.

ЮНЕСКО отмечает, что будет укреплять и реализовывать на практике свою концепцию инклюзивных, плюралистических, равноправных и открытых обществ знаний, в жизни которых принимают участие все слои населения. Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры намерена проводить информационно-разъяснительную работу в целях обеспечения свободы печати и свободного потока информации, открытости и инклюзивного характера сетевых средств информации и коммуникации в киберпространстве [90].

В Позиционном документе ЮНИСЕФ отмечается, что «программы для детей младшего возраста, отвечающие индивидуальным потребностям и учитывающие многообразие, приносят пользу всем детям и закладывают основы инклюзивного общества» [89, с. 56].

В инклюзивном обществе каждый индивидум, со своими правами и обязанностями, играет активную роль. Центральное понятие нового подхода к общественному устройству – социальная интеграция, цель которой – создание «общества для всех», в котором каждый индивидум, со своими правами и обязанностями, играет активную роль. Отсюда

и фундаментальный принцип инклюзивного образования – все люди должны иметь возможность учиться вместе, независимо от каких-либо трудностей, имеющихся на этом пути, или различий, в способности к обучению, которые они могут иметь.

В основе реформы системы общего и специального образования в глобальном контексте и развития инклюзивных подходов в образовании лежат важнейшие международные правовые акты – декларации и конвенции, заключаемые под эгидой Организации Объединенных Наций (ООН) и Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО), касающиеся прав человека и недопустимости дискриминации по какой-либо причине. Исходя из идей современного «работо-ориентированного обучения» [71] в 2013 году Министерство труда и соцзащиты Российской Федерации предложило меры, направленные на развитие инклюзивного рынка труда и производственной среды, обеспечивающих доступность трудовой занятости для инвалидов [73].

В сентябре 2013 года в Санкт-Петербурге в преддверие саммита «Группы двадцати» «гражданская двадцатка» (Civil 20) инициировала подготовку доклада и рекомендаций, направленных на преодоление рисков, связанных с растущим неравенством доходов. В группу по подготовке данного доклада вошли эксперты из большинства стран «Группы двадцати». Авторы доклада обращают внимание на необходимость сокращения первичного неравенства посредством проведения политики, направленной на обеспечение по-настоящему инклюзивного экономического роста. Они полагают, что для достижения своей основополагающей цели по справедливому распределению благ «Группа двадцати» должна принять Санкт-Петербургскую инициативу по обеспечению уверенного, устойчивого, сбалансированного и инклюзивного роста, а также инклюзивной системы предоставления финансовых услуг [91, с. 8–31].

Реализация прав детей с особыми образовательными потребностями на образование рассматривается как одна из важнейших задач государственной политики в области образования в Российской Федерации. 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 профессиональной и социальной деятельности. В Российской Федерации на государственном уровне заявлено не только о возможности, но и необходимости осуществления инклюзивных процессов. Так, например, Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [65]

поставила перед педагогическим сообществом конкретные стратегические цели. И здесь инклюзивному образованию отводится особая роль: «Новая школа – это школа для всех. В любой школе будет обеспечиваться успешная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Будут учитываться возрастные особенности школьников, по-разному организовано обучение на начальной, основной и старшей ступени».

В протоколе парламентских слушаний Государственной Думы Федерального собрания Российской Федерации шестого созыва от 18 мая 2012 года № 8-3 по теме «Инклюзивное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации: проблемы отрасли и общества» говорится о том, что «развитие инклюзивного образования стало важной составляющей государственной образовательной политики многих стран мира. В соответствии с общепринятыми подходами, закрепленными в документах международных организаций, оно рассматривается в качестве процесса, направленного на учет разнообразия потребностей всех обучающихся, на сокращение масштабов исключения, которое проявляется в сфере образования».

Инклюзивное образование лиц с ООП в Российской Федерации выстраивается на основании международных нормативных документов (см. рис. 1).

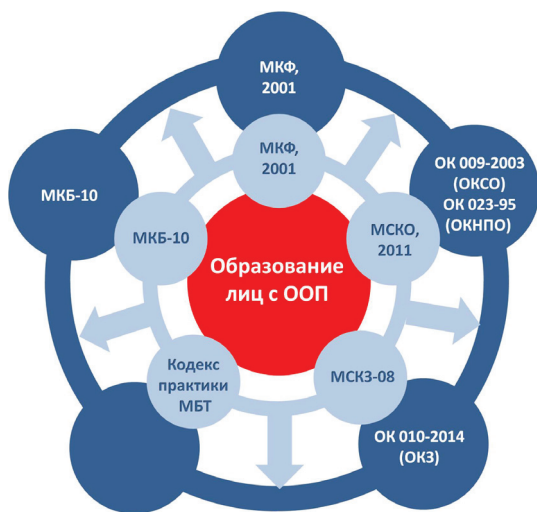


Рис. 1. Основные международные нормативные документы и соответствующие им нормативные документы Российской Федерации

Принятые Всемирной организацией здравоохранения Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья (МКФ–2001) [58] и Международная статистическая классификация болезней и проблем, связанных со здоровьем, 10-й пересмотр (МКБ–10) [59] используются в Российской Федерации в оригинальной редакции.

В Международной классификации расстройств здоровья, нетрудоспособности и инвалидности (МКРНИ, 1980) имелись три взаимосвязанных, но различных аспекта: расстройства здоровья, нетрудоспособность и инвалидность. Каждый аспект составляет отдельную часть классификации МКРНИ, описывающую реагирование или опыт преодоления последствий в связи с болезнью, повреждением, травмой или расстройством, соответственно, на уровне организма, человека или общества. Ниже на рисунке 2 показаны связи между этими концепциями: болезнь или недуг, расстройства здоровья, нетрудоспособность и инвалидность.

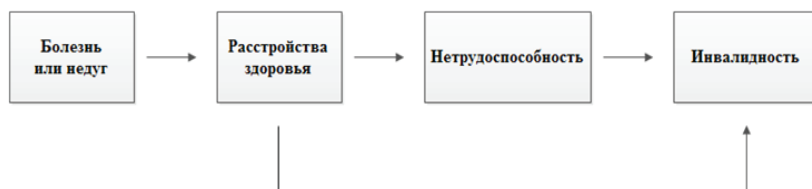


Рис. 2. Модель Международной классификации расстройств здоровья, нетрудоспособности и инвалидности (МКРНИ, 1980)

В МКРНИ не полностью описывалась или представлялась модель «процесса» потери трудоспособности, поскольку ситуация является более сложной, чем она представлена на рис. 2. Так, например, инвалидность может являться следствием расстройств здоровья без наличия нетрудоспособности. Кроме того, эта последовательность может быть нарушена на любом этапе. Таким образом, у человека могут быть расстройства здоровья, не приводящие к нетрудоспособности, или может быть нетрудоспособность, не приводящая к инвалидности [143].

Первый компонент – расстройства здоровья. В контексте опыта в области здравоохранения любая утрата или отклонение в психической или анатомической структуре или функции считается расстройствами здоровья.

Второй компонент – нетрудоспособность. В контексте опыта в области здравоохранения нетрудоспособностью считается любое ограничение или отсутствие (вследствие расстройств здоровья) способности

осуществлять активность таким образом или в таких пределах, которые считаются нормальными для человека.

Третий компонент – инвалидность. В контексте опыта в области здравоохранения инвалидность является недостатком для данного индивида вследствие расстройств здоровья или нетрудоспособности, что ограничивает выполнение или препятствует выполнению роли, которая обычна для данного индивида (в зависимости от возраста, пола, социальных и культурных факторов).

Таблица 1

Категории трех аспектов МКРНИ на однозначном уровне

РАССТРОЙСТВА ЗДОРОВЬЯ (I-КОД)	НЕТРУДОСПОСОБНОСТЬ (D-КОД)	ИНВАЛИДНОСТЬ (H-КОД)
1. Интеллектуальные (умственные)	1. Поведение	1. Ориентация
2. Другие психические	2. Общение	2. Физическое состояние
3. Речи	3. Самообслуживание	3. Мобильность
4. Слуха	4. Опорно-двигательный аппарат	4. Занятие
5. Зрения	5. Поддержание положения тела	5. Социальная интеграция
6. Внутренних органов	6. Координация движений	6. Экономическая самостоятельность
7. Скелета	7. Ситуационное реагирование	7. Другие
8. Физические недостатки	8. Определенный навык	
9. Общие, сенсорные и другие	9. Другие ограничения	

Возрастание внимания к интересам отдельного человека в конце прошлого века привело к формированию нового подхода к общественному устройству – социальной интеграции, цель которой – создание «общества для всех» (а в рамках системы образования – концепция «Образования для всех»). Традиционное отнесение инвалидов к уязвимым группам населения, отражало модель включения инвалидов в категорию меньшинств. Современный подход определяет уязвимость как социальный показатель, затрагивающий всех. С пересмотром понятия уязвимости связан и новый подход к инвалидности на основе критериев доступности основных сфер жизни для обеспечения равных возможностей [92]. Первоначальная же МКРНИ была основана на модели, в которой расстройства здоровья, нетрудоспособность и инвалидность были причинно связаны как последствия болезни или расстройств, соответственно, на уровне организма, человека или общества [143].

В 2001 году Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) опубликовала Международную классификацию функционирования, ограниче

ний жизнедеятельности и здоровья (МКФ) в качестве единой, всеобъемлющей системы кодирования, которая обеспечивает стандартный язык для описания функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья человека. В МКФ отошли от концепции «последствий болезни», используя подход «составляющих» функционирования человека. При использовании этого подхода не делается каких-либо предположений в отношении причинно-следственных связей между различными составляющими функционирования человека. В МКФ используется концепция функционирования, относящаяся ко всем функциям организма, активности и участия, и концепция ограничений жизнедеятельности в качестве общего термина для расстройств здоровья, ограничений активности или ограничений возможности участия (см. рис. 3).

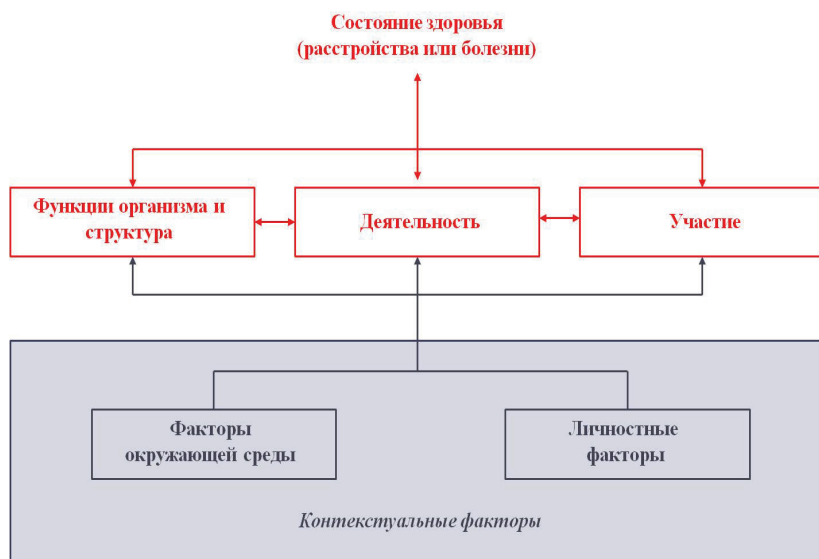


Рис. 3. Модель Международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья (МКФ, 2001)

Ограничение жизнедеятельности представляет собой расстройства здоровья на уровне функции или структуры организма; ограничения активности на уровне отдельного лица и ограничения возможности участия на уровне жизненных ситуаций в обществе.

МКФ обеспечивает основу для описания поведения с трех разных точек зрения: 1) физиологические, физические и психологические функции; 2) участие человека в функциональной жизнедеятельности; 3) уча-

ствие в общественной жизни. Тем самым МКФ хорошо сочетается с теми направлениями, которые закреплены за психологической службой образовательных учреждений. Это и поддержание здорового образа жизни, и укрепление психического здоровья, и предотвращение отклоняющегося поведения учащихся.

МКФ принадлежит к «семье» международных классификаций, разработанных ВОЗ, которые применимы к различным аспектам здоровья. Они обеспечивают общие правила кодирования широкого круга информации, связанной со здоровьем, и позволяют педагогу-психологу в соответствии с принятой на международном уровне классификацией описывать и сравнивать данные о здоровье и развитии ребенка.

Специфические цели МКФ:

- обеспечить научную основу для понимания и изучения показателей здоровья и показателей, связанных со здоровьем, результатов вмешательств и определяющих их факторов;
 - сформировать общий язык для описания показателей здоровья и показателей, связанных со здоровьем, с целью улучшения взаимопонимания между различными пользователями в разных странах и разных сферах;
 - обеспечить систематизированную систему кодирования.
- В настоящее время МКФ используется как:
- статистический инструмент для сбора и накопления информации (например, при популяционных исследованиях);
 - инструмент исследований для оценки результатов вмешательств или факторов окружающей среды;
 - клинический инструмент для оценки потребностей, сравнения вариантов интервенции, оценки профессиональной пригодности, реабилитации и оценки результатов вмешательств;
 - инструмент обучения для разработки учебных планов.

МКФ принята в ООН как одна из социальных классификаций, на которую ссылаются и в которой реализуются «Стандартные правила по созданию равных возможностей для лиц с ограничениями жизнедеятельности» [57].

Таким образом, МКФ является удобным инструментом для реализации психолого-педагогического сопровождения на основе принятых международных документов по правам человека.

Итак, в МКФ:

- есть все, что изучается различными опросниками, в том числе – по качеству жизни, по оценке симптомов заболеваний и отклонений в физическом и психическом развитии;
- есть возможность для оценки состояния всех людей, независи-

мо от состояния здоровья;

- есть свойство универсальной классификации, она может быть применима при всех заболеваниях или отклонениях в развитии;
- есть возможность для оценки по 5-бальной шкале: 1 балл – нет нарушений; 2 балла – легкие нарушения; 3 балла – умеренные нарушения; 4 балла – выраженные нарушения; 5 баллов – абсолютные нарушения.

В период между 2002 и 2005 годами, рабочая группа ВОЗ провела ряд встреч и полевых испытаний, в которых были рассмотрены существующие коды МКФ и были выявлены новые коды, которые могли бы описать особенности детей и подростков. Данная работа была проведена для универсального применения МКФ в области здравоохранения, образования и социального сектора работы с детьми и подростками. Результатом работы явилась Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья для детей и подростков (МКФ–ДП, 2007). Таким образом, МКФ–ДП является версией Международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья (МКФ, ВОЗ 2001). Первые два десятилетия жизни характеризуются быстрым ростом и существенными изменениями в физическом, социальном и психологическом развитии детей и подростков. Параллельные изменения происходят и в окружающей ребенка среде на всем протяжении детства, от стадии младенчества, к раннему детству, далее к среднему детству и в подростковом возрасте. Каждое из этих изменений в детской среде связано с растущей компетенцией ребенка, расширением социального участия и развитием детской независимости.

МКФ–ДП предназначена для определения характеристик развивающегося ребенка и влияния среды, окружающей ребенка. МКФ–ДП может использоваться специалистами в области не только здравоохранения, но и образования детей и подростков. Она обеспечивает общий и универсальный язык для проведения клинических исследований и исследований в области общественного здравоохранения и образования, чтобы облегчить документирование и определение уровня здоровья и инвалидности детей и подростков [58].

Следует особо отметить, что МКФ–ДП охватывает также задержку в развитии. Дети, достигающие определенные стадии развития позднее своих сверстников, могут подвергаться повышенному риску нарушений жизнедеятельности. Используя эту классификацию, работники здравоохранения, родители и педагоги смогут дать точное описание таких задержек для планирования потребностей в области здравоохранения и образования. Опубликование ВОЗ МКФ–ДП впервые позволяет унифи-

цировать стандартные формулировки в области здравоохранения, образования и социальных служб для детей.

МКФ–ДП является тем инструментом, которым могут пользоваться не только клинические службы, но и образовательные учреждения. Более того, учитывая значимость международного стандарта ВОЗ, МКФ–ДП может служить для подтверждения всеобщих потребностей и прав детей. И еще одна особенность. Подход с фокусированием внимания на физическом, социальном и умственном функционировании детей и подростков в контексте их развития и окружающей среды, предлагаемый в МКФ–ДП, имеет важные последствия и для специального образования. Так, например, в соответствии с МКБ–10 F 818 (ВОЗ) развитие дислексии определяется как значительное ухудшение способности к чтению, дефицит общего интеллекта и возможностей для обучения. Для нее характерны трудности в точном и свободном распознавании слова и плохой орфографии. Но это описание не помогает понять, что значит это расстройство в жизни детей и подростков и какое оно оказывает влияние на их успех в обучении. Новая МКФ (ВОЗ, 2001) обеспечивает основу для более целостного понимания развития дислексии. Она объединяет биологические, психологические и социологические аспекты нарушения. Более того, эта структура помогает не только всесторонне классифицировать развитие дислексии, но она предоставляет собой руководство для исследований, диагностики и коррекции. МКФ позволяет построить систему работы и применить ее как средство к коррекции расстройства детской речи: всесторонне рассмотреть соответствующие био-психо-социальные аспекты функционирования ребенка; проводить систематическое документирование; содействовать исследовательской практике по оценке детского развития и реализации коррекционной работы.

Как видим из приведенного выше примера производная от МКФ версия МКФ–ДП может использоваться специалистами всех помогающих профессий. Она обеспечивает общий и универсальный язык, упрощает документацию для работников здравоохранения и образования, работников научно-исследовательских учреждений. Тем самым МКФ–ДП помогает указанным специалистам документировать ситуацию и содействовать росту, здоровью и развитию детей и подростков.

Во Всемирном докладе об инвалидности (2011) отмечается, что создание инклюзивной учебной среды поможет всем детям в обучении и реализации их потенциала. Включение детей с инвалидностью в образовательный процесс требует изменения не только самих образовательных учреждений, но и системы образования в целом. В образователь-

ных системах должны шире применяться подходы, ориентированные на ученика и предусматривающие изменения в учебных программах, методах преподавания и методических материалах, а также в системах оценки знаний и приема экзаменов. Во многих странах используются индивидуальные учебные планы как инструмент поддержки включения детей с инвалидностью в учебную среду. Надлежащее обучение учителей массовых государственных школ может укрепить их уверенность в своих силах и улучшить навыки обучения детей-инвалидов. Принципы инклюзии должны быть интегрированы в программы подготовки учителей и сочетаться с другими инициативами, дающими возможность учителям обмениваться опытом и профессиональными знаниями в области инклюзивного образования [12].

Как видим, подготовка педагогических кадров считается одним из условий успешности и эффективности развития инклюзивного образования. Н.Я. Семаго отмечает, что поскольку в условиях инклюзивного воспитания и обучения дети-инвалиды оказываются в общеобразовательной среде, то совершенно необходимо создание совершенно иной по логике и философским основам системы подготовки специалистов для работы в таких учреждениях [105].

При этом при подготовке специалистов для инклюзивного образования необходимо:

- принятие философии инклюзивного образования;
- определение приоритетов инклюзии для различных ступеней образовательной вертикали;
- учет принципов включения детей и подростков с ООП в образовательное пространство;
- опора на современное научное понимание психических особенностей детей и подростков при различных вариантах отклоняющегося развития;
- опора на разработанные и принятые международные нормативные документы (Международная статистическая классификация болезней и проблем, связанных со здоровьем – МКБ-10; Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья – ICF; Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья детей и подростков – ICF–CY).

Таким образом, можно сделать вывод, что в результате использования модели Международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья (ICF, 2001) и модели Международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья детей и подростков (ICF–CY, 2007) при обсуж-

дении конкретных случаев, встречающихся в его повседневной работе, педагог-психолог: 1. Будет понимать основные составляющие здоровья обучающегося; 2. В рамках холистического взгляда на здоровье обучающегося будет учитывать взаимосвязи между основными составляющими здоровья; 3. Будет учитывать влияние факторов контекста на составляющие здоровья обучающегося; 4. При разборе случаев будет учитывать влияние биологических, средовых и личностных факторов на функционирование человека и его участие в жизни общества.

На основании Международной стандартной классификации образования (МСКО–11, ЮНЕСКО) введены Общероссийский классификатор специальностей по образованию. ОК 009-2003 (Russian Classification of Professions by education) и Общероссийский классификатор начального профессионального образования. ОК 023-95 (Russian Classification of Initial Professional Education) В действующей редакции от 01.07.1996 (изменений не было).

На основании Международной стандартной классификации занятий 2008 г. (МСК3–08) введен Общероссийский классификатор занятий. ОК 010-2014 (Russian Classification of Occupations). Классификатор принят и введен в действие приказом Росстандарта от 12.12.2014 № 2020-ст.

На Международной конференции по образованию ООН по вопросам образования, науки и культуры «Инклюзивное образование: путь в будущее» отмечалось, что «инклюзия – это развитие общеобразовательных школ, а не реорганизация специального 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 полном исчезновении специальных школ в расчете на долгосрочную перспективу, при сохранении ими своих специальных знаний и ресурсов» [33].

По мнению специалистов, развитие инклюзивного образования – это не второстепенный, а важнейший вопрос в деле обеспечения высококачественного образования для всех обучающихся и развития более инклюзивных обществ [89]. Таким образом, инклюзивное образование должно стать определенным шагом к изменению всей образовательной системы [106].

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» указывает, что «инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей»

[75]. В Концепции образования детей с ОВЗ в образовательном пространстве Санкт-Петербурга, инклюзивное образование рассматривается как процесс совместного воспитания и обучения всех детей, независимо от их физических, психических, интеллектуальных и любых иных особенностей в общей системе образования, вместе со своими сверстниками, где учитываются их ООП, создаются условия в соответствии с особыми потребностями и оказывается необходимая специальная поддержка [39]. В ст. 2 (1, 3) Закона «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве» инклюзивное образование рассматривается как совместное обучение (воспитание), включая организацию совместных учебных занятий, досуга, различных видов дополнительного образования, лиц с ОВЗ и лиц, не имеющих таких ограничений [76]. Авторы Модельного закона «Об инклюзивном образовании» (Проект. Заслушан на заседании и принят за основу решением Постоянной комиссии МПА СНГ по науке и образованию, Постановление от 23.10.2014 года) полагают, что «инклюзивное образование – это целенаправленный процесс обучения и социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях общего, профессионального и дополнительного образования» [55].

При всех различиях в определениях, исследователи сходятся в одном: инклюзивное образование осуществляется в целях реализации права каждого человека на образование путем создания необходимых условий для получения без дискриминации качественного образования лицами с ООП, коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц методов и способов общения и условий, в максимальной степени способствующих получению образования определенного уровня и направленности, получению квалификации.

При этом полагаем, что в педагогике необходимо отказаться от использования термина «дети с ограниченными возможностями здоровья», т.к. «ограниченные возможности здоровья» являются компетенцией здравоохранения, но не педагогики. Проблема заключается скорее в ограниченных возможностях общества, которое большей частью концентрировало основное внимание на недостатках, а не на потенциальных возможностях этой категории лиц. Понятие «ограниченные возможности здоровья» изначально соотнесено с нарушениями развития и инвалидностью, описываемой в давно уже исчерпавшей себя медицинской модели инвалидности [136], понятия, на котором долгое время строились концепции определения нормы и отклонений от нее. МКФ (версии 2001 г.) ушла от классификации «последствий бо-

лезни» МКН (версия 1980 г.) и стала классификацией «составляющих здоровья» [57].

В настоящее время в Российской Федерации понятие «инклюзия», к сожалению, по-прежнему рассматривается в качестве подхода к обучению только лишь детей с ОВЗ в рамках образовательных учреждений системы общего образования. Однако, в международном масштабе уже многие годы, это понятие рассматривается в более широком плане, как новая парадигма образования и как реформа, которая поддерживает и поощряет разнообразие среди всех категорий обучающихся.

Рассматривая вопрос «особых образовательных потребностей» в «Педагогическом энциклопедическом словаре» отмечается, что новый термин 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 [7, с. 63]. Данный подход соответствует ст. 2, п. 1 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», где в качестве основной цели образования указывается удовлетворение образовательных потребностей человека [75].

1.2. Анализ терминологического аппарата исследования проблемы диагностики особых образовательных потребностей обучающихся

Для того, чтобы описать, выявить и обеспечить удовлетворение особых образовательных потребностей обучающихся, во-первых, необходимо знать, что представляют из себя эти потребности. Нужно сформулировать точное определение, т.е. установить смысл данного термина. Следует иметь в виду, что определение является надежным средством против неясности понятий и рассуждений.

В настоящее время в нормативно-правовых документах РФ и отечественной психолого-педагогической литературе, посвященной вопросам образования обучающихся с различными формами нетипичности, при описании образовательных потребностей используется большое количество самых разных терминов. Исследователями создаются новые термины, которые в свою очередь нуждаются в точном обозначении. Так, например, при рассмотрении вопросов образования лиц с ОВЗ, в нормативно-правовых актах и отечественной психолого-педагогиче-

ской литературе используются следующие термины: «соматофизические потребности», «индивидуальные потребности», «первоочередные потребности», «образовательные потребности», «социальные потребности потребителей образовательных услуг», «особые образовательные потребности/нужды», «специальные образовательные потребности», «специфические образовательные потребности», «индивидуальные образовательные потребности», «образовательные запросы населения», «специальные потребности в обучении», «особые потребности», «образовательные запросы».

В данной работе мы попытались разобраться с тем, как функционируют термины в теории образования обучающихся с различными формами нетипичности при реализации инклюзивного образования. Обнаружено, что нередко один и тот же термин используется как элемент разных теоретических систем и подходов. Нередко он не только обозначает в рамках каждой из них различные элементы изучаемой действительности, но и выражает несовпадающие понятия. Неодинаковая предметная и понятийная отнесённость такого термина оказывается скрытой. Многие авторы нормативно-правовых документов и исследователи не обращают на это должного внимания. В результате, они не учитывают, что помимо принятой ими теоретической концепции, существуют другие, имеющие иную предметную и понятийную направленность того же самого термина. Так, например, в международном масштабе уже многие годы, понятие «инклюзия» рассматривается в более широком плане, т.е. не в качестве подхода к обучению только лишь детей с ОВЗ в рамках образовательных учреждений системы общего образования, а как новая парадигма образования и как реформа, которая поддерживает и поощряет разнообразие среди всех категорий обучающихся.

Далее рассмотрим указанные выше термины более подробно.

ПОТРЕБНОСТИ

Термин «потребности» в нормативно-правовых документах, касающихся проблем современного отечественного образования, встречается достаточно часто.

В ст. 2, п. 1 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» указывается, что в качестве основной цели образования выступает удовлетворение образовательных потребностей человека [74].

В Методических рекомендациях Министерства образования и науки Российской Федерации независимая оценка качества образования рассматривается как «оценочная процедура, которая осуществляется в отношении деятельности образовательных организаций и реализуемых ими образовательных программ в целях определения соответствия

предоставляемого образования:

- потребностям физических лиц – потребителей образовательных услуг (в том числе, родителей несовершеннолетних, обучающихся по программам дошкольного, общего и дополнительного образования детей и иным программам, и совершеннолетних, обучающихся по соответствующим образовательным программам) в части оказания им содействия в выборе образовательной организации, образовательных программ, соответствующих индивидуальным возможностям обучающихся, а также определения уровня результатов освоения образовательных программ;
- потребностям юридических лиц (в том числе самой образовательной организации) в части определения качества реализации образовательных программ, необходимых корректировок этих программ по итогам экспертизы [63].

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования предполагает «выбор тех парциальных образовательных программ и форм организации работы с детьми, которые в наибольшей степени соответствуют потребностям и интересам детей, а также возможностям педагогического коллектива».

В Стандарте (п. 3.2.5) отмечается, что условия, необходимые для создания социальной ситуации развития детей, соответствующей специфике дошкольного возраста, предполагают: 5) взаимодействие с родителями (законными представителями) по вопросам образования ребенка, непосредственного вовлечения их в образовательную деятельность, в том числе посредством создания образовательных проектов совместно с семьей на основе выявления потребностей и поддержки образовательных инициатив семьи [120].

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ

Термин «индивидуальные потребности» в нормативно-правовой лексикон введен Федеральным государственным образовательным стандартом образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Так в пп. 2.9.3 и 2.10 указанного документа говорится об «индивидуальных потребностях» [122].

ПЕРВООЧЕРЕДНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ

Термин «первоочередные потребности» в нормативно-правовой лексикон введен Федеральным государственным образовательным стандартом образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). При этом следует заметить, что как и в случае с «индивидуальными потребностями», определения «первоочередными потребностями» в тексте документа не приводится.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ

Термин «индивидуальные образовательные потребности» в нормативно-правовой лексикон введен Федеральным государственным образовательным стандартом образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

В документе (п. 2.3) отмечается, что на «основе стандарта организация может разработать в соответствии со спецификой своей образовательной деятельности один или несколько вариантов АООП с учетом особых образовательных потребностей обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Обучающийся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), интеллектуальное развитие которого не позволяет освоить вариант 1 АООП, получает образование по варианту 2 АООП, на основе которой организация разрабатывает СИПР, учитывающую индивидуальные образовательные потребности обучающегося» [122].

В диссертационном исследовании Т.П. Симаковой при формировании субъектной позиции семьи на основе социально-образовательного партнёрства предлагается обращать внимание на «индивидуальные образовательные потребности ребёнка» [106].

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ

Термин «образовательные потребности» в нормативно-правовой лексикон вводится в нескольких документах. Кроме уже указанного Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 2, п. 1), данный термин встречается в нескольких Федеральных стандартах (Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)) и документах Министерства образования и науки РФ.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (1.5.7) указывается, что он направлен на обеспечение вариативности и разнообразия содержания Программ и организационных форм дошкольного образования, возможности формирования Программ различной направленности с учетом образовательных потребностей, способностей и состояния здоровья детей».

В данном Стандарте отмечается, что Содержательный раздел представляет общее содержание Программы (2.11.2), обеспечивает полноценное развитие личности детей. Содержательный раздел Программы должен включать: б) описание вариативных форм, способов, методов и средств реализации Программы с учетом возрастных и индивидуаль-

ных особенностей воспитанников, специфики их образовательных потребностей и интересов».

В стандарте указывается, что «часть Программы, формируемая участниками образовательных отношений, может включать различные направления, выбранные участниками образовательных отношений из числа парциальных и иных программ и/или созданных ими самостоятельно. Данная часть Программы должна учитывать образовательные потребности, интересы и мотивы детей, членов их семей и педагогов и, в частности, может быть ориентирована на: специфику национальных, социокультурных и иных условий, в которых осуществляется образовательная деятельность...» [120].

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья указывает, что «АООП НОО реализуется с учетом образовательных потребностей групп или отдельных обучающихся с ОВЗ на основе специально разработанных учебных планов, в том числе индивидуальных, которые обеспечивают освоение образовательной программы на основе индивидуализации ее содержания с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося» [121].

В Федеральном государственном образовательном стандарте образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) указано (п. 1.12), что данный стандарт среди прочих задач, направлен на «обеспечение вариативности и разнообразия содержания АООП и организационных форм получения образования обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) с учетом их образовательных потребностей, способностей и состояния здоровья, типологических и индивидуальных особенностей».

В стандарте (п. 2.11) определено, что «АООП должна учитывать тип организации, а также образовательные потребности и запросы обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» [122].

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 к основным функциям ППМС-центров по подготовке детей с ОВЗ и инвалидностью к включению в образовательную среду отнесено «углубленное исследование индивидуальных особенностей ребенка, выявление его индивидуальных и семейных ресурсов, образовательных потребностей и социальных интересов» [97].

Термин «образовательные потребности» в научном лексиконе встречается часто [10; 23]. Используется этот термин и многими авторами в своих диссертационных исследованиях (Н.В. Василенко, 2009; И.В. Евтушенко, 2009; Н.Т. Гончар, 2012 и др.).

СОЦИАЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ ПОТРЕБИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ

Термин «социальные потребности потребителей образовательных услуг» используется в диссертационном исследовании Н.С. Лавской (2012).

ОСОБЫЕ ПОТРЕБНОСТИ

Термин «особые потребности» в научном лексиконе встречается часто. В сети Интернет в различных глоссариях терминов по вопросам инклюзивного образования можно обнаружить идентичные тексты: «особые потребности включают более легкие состояния, по сравнению с инвалидностью, которые могут быть не столь очевидными или не распознанными до достижения детьми школьного возраста и включают неспособность к учебе, и до некоторой степени, связанные с этим поведенческие нарушения»

В пособии по обучению детей правам человека КОМПАСИТО находим следующее описание: «Термин «ограниченные возможности» включает самые разнообразные состояния, от средних до тяжелых видов инвалидности (например, слепота, глухота, задержка в умственном развитии, неспособность ходить). «Особые потребности», к которым относятся более легкие состояния, которые могут быть не так очевидны или определяемы до тех пор, пока ребенок не достигнет школьного возраста, включают пониженную обучаемость и поведенческие расстройства» [5, с. 256].

Авторы Примерной образовательной программы дошкольного образования отмечают: «В характеристике индивидуальных и возрастных особенностей воспитанников могут быть представлены типичные для данного учреждения особенности адаптации детей раннего возраста, распределение детей по группам здоровья, особенности развития детей, характеристика детей с особыми потребностями, воспитывающихся в детском саду» [23].

Термин «особые потребности» используется многими авторами в своих диссертационных исследованиях (И.А. Маслова, 2007; Е.В. Воеводина, 2012 и др.).

СПЕЦИАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ

Термин «специальные образовательные потребности» впервые официально стал использоваться после Всемирной конференции по образованию лиц с особыми потребностями в Саламанке (Испания, 7–10

июня 1994 г.). По мнению участников конференции он относится ко всем обучающимся, потребности которых зависят от различных видов физической или умственной недостаточности или трудностей, связанных с обучением. Многие дети сталкиваются с трудностями в обучении и, таким образом, имеют специальные образовательные потребности на некоторых этапах своего обучения в школе. «Инклюзивные школы должны признавать и учитывать различные потребности своих учащихся путем приведения в соответствие различных видов и темпов обучения, а также обеспечения качественного образования для всех путем разработки надлежащих учебных планов, принятия организационных мер, разработки стратегии преподавания, использования ресурсов и партнерских связей с их общинами».

Термин «специальные образовательные потребности» в нормативно-правовой лексикон РФ введен Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования. Там отмечается (п. 3.4.4), что «при включении в Группу иных категорий детей, имеющих специальные образовательные потребности, в том числе находящихся в трудной жизненной ситуации, могут быть привлечены дополнительные педагогические работники, имеющие соответствующую квалификацию» [120].

Термин «специальные образовательные потребности» используется в общей и специальной (коррекционной) педагогической литературе, а также в литературе по специальной психологии. Например, в учебном пособии Н.В. Новоторцевой дается следующее определение: «Специальные образовательные потребности – потребности в специальных (индивидуализированных) условиях обучения, включая технические средства, особом содержании и методах обучения, а также в медицинских, социальных и иных услугах, непосредственно связанных и необходимых для успешного обучения» [40, с. 112].

В методических рекомендациях Н.А. Мёдовой представлено следующее определение: дети с особыми нуждами (дети со специальными потребностями в обучении) – дети, имеющие нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость их социальной защиты [63].

СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ

Термин «специфические образовательные потребности» в нормативно-правовой лексикон введен двумя документами: Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования и Федеральным государственным образовательным стандартом

образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования указывается, что «коррекционная работа и/или инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья, осваивающих Программу в Группах комбинированной и компенсирующей направленности (в том числе и для детей со сложными (комплексными) нарушениями), должны учитывать особенности развития и специфические образовательные потребности каждой категории детей [120].

Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) направлен на решение задач образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), а именно (п. 1.12) на «формирование социокультурной и образовательной среды с учетом общих и специфических образовательных потребностей разных групп обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)». «Для обучающихся с умеренной, тяжелой или глубокой умственной отсталостью, с тяжелыми и множественными нарушениями развития на основе требований Стандарта и АООП организация разрабатывает специальную индивидуальную программу развития (далее – СИПР), учитывающую специфические образовательные потребности обучающихся» [122].

Термин «специфические образовательные потребности» не редкость и в научных работах. Так, например, С.Б. Лазуренко отмечает, что «специфические образовательные потребности детей различны и зависят от возраста, характера, степени тяжести первичного нарушения здоровья, а зачастую и его структуры, выраженности их последствий. Именно их наличие определяет объективную потребность в использовании других, не традиционных, а специальных способов педагогического воздействия» [42, с. 74–80].

Г.Н. Карелова отмечает, что дети имеют специфические образовательные потребности в зависимости от характера и степени тяжести первичного нарушения (снижения слуха, зрения, поражения ЦНС), последствий в виде ограничения функционирования органов и систем организма. Она предлагает список следующих «специфических образовательных потребностей»:

- для детей с задержкой психического развития – это потребности в большем количестве помощи при усвоении нового, в значительном числе повторов и возможности практического использования новых знаний, а также в систематическом контроле взрослым

качества их использования;

- для детей с нарушениями интеллекта – это потребности в особых методах и приемах коррекционно-педагогической помощи для перехода с одного уровня ориентировки в окружающем на другой, т.е. с одного вида мыслительной деятельности к другому более сложному, в обучении социальным нормам и их самостоятельному соблюдению;

- для детей с нарушениями слуха – это потребности в развитии познавательного потенциала путем усвоения нового через знак (т.е. письменную речь), овладении речью через чтение;

- для детей с нарушениями зрения – это потребности в усвоении нового путем использования функциональных возможностей сохранных анализаторов и компенсаторного потенциала (тактильный, двигательный, слуховой), причем основным источником информации становится тактильный и слуховой анализаторы;

- для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата – это потребности в усвоении нового путем использования функциональных возможностей сохранных анализаторов и компенсаторного потенциала (тактильный, зрительный, слуховой), ведущими информационными источниками в этом случае являются зрение и слух;

- для детей с нарушениями речи – это потребности в создании специальных условий для развития речевых возможностей путем усвоения нового с помощью практической ориентировки;

- для детей с расстройствами эмоционально-волевой сферы и поведения – это потребности в индивидуальном подборе сенсорной и эмоциональной нагрузки, методов и приемов для повышения их социальной компетенции;

- для детей с множественными нарушениями – это потребности в индивидуальном походе к определению методов и приемов, темпа коррекционно-педагогического воздействия;

для детей с тяжелыми хроническими соматофизическими болезнями – это потребности в индивидуальном темпе при усвоении новых знаний и умений [33, с. 108].

ЗАПРОСЫ

Термин «запросы» в нормативно-правовой лексикон введен двумя документами: Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и Федеральным государственным образовательным стандартом образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Федеральный государственный образовательный стандарт началь-

ного общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (п. 2.11) и Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (п. 2.11) одинаково описывают требования к АООП: АООП НОО/АООП должна учитывать тип организации, а также образовательные потребности и запросы обучающихся. В п. 3.3 рассматриваемых стандартов отмечается, что организация создает условия для реализации АООП, обеспечивающие возможность обновления содержания АООП, а также методик и технологий их реализации в соответствии с динамикой развития системы образования, запросов и потребностей обучающихся и их родителей (законных представителей), а также с учетом особенностей субъекта Российской Федерации [121; 122].

Термин «запрос» используется и в научных работах. Так, например, в диссертационном исследовании Т.П. Симаковой отмечается, что «субъектная позиция семьи в образовании определяется через её согласованную целенаправленную внутри- и вне-семейную активность в открытом образовательном пространстве на основе ответственного и рефлексивного отношения к собственным ценностям и потребностям в ситуации развития ребёнка, включающую формирование запроса социальным структурам, решающим образовательные задачи [106].

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ЗАПРОСЫ НАСЕЛЕНИЯ

Термин «образовательные запросы» встречается в нормативных документах, например в решениях Европейской комиссии [71].

1.3. Особые образовательные потребности обучающихся как научно-педагогическая проблема

В последние годы концепция инклюзивного образования стала общепризнанной и повсеместно внедряется в практику. При этом термин «инклюзивное образование» рассматривается специалистами в качестве реформы, направленной на поддержку и поощрение разнообразия среди всех обучающихся. Как уже отмечалось ранее, Международная конференция по образованию «Инклюзивное образование: путь в будущее» определила инклюзию как развитие всей системы образования, а не реорганизацию специального образования для обучающихся с ОВЗ [33].

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 обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [75].

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» [119].

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования отмечается, что «коррекционная работа и/или инклюзивное образование должны быть направлены на: 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» [121].

В двух стандартах (п. 1.4) совершенно идентично указывается следу-

ющее: стандарт учитывает их возрастные, типологические и индивидуальные особенности, особые образовательные потребности [120; 121].

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 [98].

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 [80].

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. Де-

нискина 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» [23]. 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 [86].

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 [96].

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 [37].

При анализе данного перечня возникают те же опасения, о которых предупреждает Е.П. Ильин: создается впечатление, что происходит невольная подмена одного (что человеку присущи потребности) другим (что у человека есть потребность в данный момент) [31].

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» [47]. 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 приспособляются, в то время как 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 приспособляется 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 [57]. 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» [75].

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 проемы, 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») [79]. 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 в психологии предлагает рассматривать «нужду» как дефицит, нехватку чего-то в организме [31]. 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 [2].

Различные исследователи сходятся в одном – нужда тесно связана с потребностью. Но это не означает, что они тождественны [1; 7]. 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» [2].

Е.П. Ильин отмечает, что многие исследователи делали попытки найти единый критерий для определения «нужды», а за ней – и «потребно-

сти» [31]. 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 сдвинутыми к концу события.

Под аффектом мы понимаем сильные и относительно кратковременные положительные или отрицательные эмоциональные переживания, возникающие в ответ на воздействие внутренних или внешних факторов и сопровождаемые резко выраженными соматовегетативными проявлениями.

Специалисты отмечают, что аффект оказывает существенное влияние на психическую деятельность человека, дезорганизуя ее и затрагивая высшие психические функции. Мышление утрачивает гибкость и снижается качество мыслительных процессов, что обуславливает осознание лицом только ближайших целей своих действий, а не конечных. При этом внимание концентрируется на источнике раздражения. К.Г. Юнг отмечает, что «это нечто такое, что воздействует на вас (affects you). Такое вмешательство что-то делает с вами» [128]. То есть, в силу сильного эмоционального напряжения у индивида ограничивается возможность выбора модели поведения. Вследствие этого происходит резкое снижение контроля над действиями, что приводит к нарушению целесообразности, целенаправленности и последовательности этих действий.

По уровню осознанности аффект представляет собой наименьшее осознанное эмоциональное состояние. При этом указанные эмоциональные переживания являются формой проявления потребностей индивида [46; 83].

Аффекты находятся в другом отношении к личности и сознанию, чем собственно эмоции. Первые воспринимаются субъектом как состояния, происходящие «во мне», вторые – как состояния моего «я».

Следует отметить, что специалисты в области судебной психиатрии и судебной психологии, а также юристы иначе трактуют рассматриваемое состояние. Они оценивают состояние аффекта как обстоятельство, которое, безусловно, ограничивает способность лица осознавать характер и общественную опасность своего деяния и руководить им. Указанные специалисты сходятся в том, что аффективное поведение обладает минимальной степенью свободы, хотя и не утрачивает ее полностью. Именно поэтому совершение преступления в состоянии аффекта является смягчающим наказанием обстоятельством. Таким образом, сле-

дует читать, что понятие аффекта в психологии и понятие аффекта в уголовном праве не совпадают. Так, например, в психологии не конкретизируются отрицательные раздражители, которые могут вызвать состояние аффекта, а в Уголовном кодексе Российской Федерации (ст. ст. 107 и 113) четко говорится об обстоятельствах, способных вызвать рассматриваемое состояние [118]. К последним относятся: насилие, издевательство или тяжкое оскорбление со стороны потерпевшего, противоправные или аморальные действия (бездействия) потерпевшего, длительная психотравмирующая ситуация, возникшая в связи с систематическим противоправным или аморальным поведением потерпевшего. И еще на один момент следует обратить внимание. В общей психологии понятия аффекта и внезапно возникшего сильного душевного волнения не являются тождественными, при этом в уголовном праве между ними ставится знак равенства [46; 62; 68; 87; 99; 128].

Эмоции мы рассматриваем как длительные эмоциональные переживания, иногда лишь слабо проявляющиеся во внешнем поведении. Эмоции выражают состояние субъекта и его отношение к объекту. 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 моего «я», вторые – как состояния, происходящие «во мне» [34; 66; 76]. Р.С. Немов рассматривает эмоции как простейшие или биологические переживания, которые человек испытывает в связи с удовлетворением его органических потребностей [68].

Чувства, как читает А.Н. Леонтьев, всегда предметны. Они возникают в результате обобщения эмоций, связывающегося с представлением или идеей о некотором объекте. По его мнению, особенность чувств состоит в том, что они образуют ряд уровней, начиная от непосредственных чувств к конкретному объекту и кончая высшими социальными чувствами [46].

Далее мы будем рассматривать «чувства» как особый подкласс эмоциональных переживаний (процессов). Имеют отчетливо выраженный предметный характер, возникающий в результате специфического обобщения эмоций, связывающегося с представлением или идеей о некотором объекте – конкретном или обобщенном, отвлечённом. 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 связаны и с разными по своей форме обобщениями объекта чувств: образами или понятиями, образующими содержание нравственного сознания человека. Как отмечает К.Г. Юнг, «чувство – это всегда рациональная функция, служащая для различения ценностей» [128, с. 32–33].

Как и собственно эмоции, чувства имеют у человека свое положительное развитие и, имея естественные предпосылки, являются продуктом его жизни в обществе, общения и воспитания [46; 68; 87; 99].

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» [69]. Связь форм проявления интенциональной природы психики с формами отражения и эмоциональными процессами схематично представлена на рис. 4.

	НУЖДА	ПОТРЕБНОСТЬ	ЗАПРОС
ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ	АФФЕКТ (СОСТОЯНИЕ «Я») В ОТВЕТ НА УЖЕ НАСТУПИВШУЮ СИТУАЦИЮ	ЭМОЦИЯ (СОСТОЯНИЕ «ВО МНЕ») ПРЕДВОСХИЩЕНИЕ СИТУАЦИИ	ЧУВСТВО (ИДЕЯ ОБЪЕКТА) ОТЧЕТЛИВО ВЫРАЖЕННЫЙ ПРЕДМЕТНЫЙ ХАРАКТЕР
ФОРМЫ ОТРАЖЕНИЯ	ОЩУЩЕНИЕ ПОЗНАНИЕ ОТДЕЛЬНЫХ СВОЙСТВ ФЕНОМЕНА	ВОСПРИЯТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ СЛЕДОВОЙ ОБРАЗ РАНЕЕ БЫВШЕГО ОЩУЩЕНИЯ	ВОООБРАЖЕНИЕ ОБРАЗ БУДУЩЕГО

Рис. 4. 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, чем он 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. 5 представлено схематическое изображение процесса возникновения нужды как простого и малоэластичного динамического состояния.

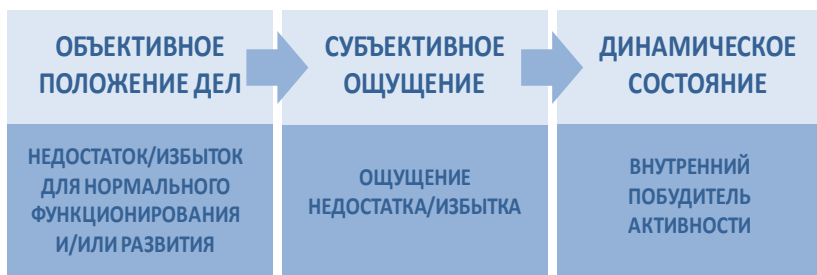


Рис. 5. Нужда как простое и малоэластичное динамическое состояние

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» [18].

Далее в своих рассуждениях мы будем исходить из следующего определения: нужда – психофизиологическое состояние, испытываемое индивидом при дефиците нормальной жизнедеятельности. В соответствии с классификацией и номенклатурой особых образовательных потребностей, нужды подразделяются на типичные и особые (атипичные, специфические) [50; 52].

А.Н. Леонтьев отмечает, состояние нужды организма само по себе не способно вызывать никакой определенно направленной деятельности; ее функция ограничивается активацией соответствующих биологических отправлений и общим возбуждением двигательной сферы,

проявляющимся в ненаправленных поисковых движениях. Лишь в результате ее «встречи» с отвечающим ей предметом она впервые становится способной направлять и регулировать деятельность [45].

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. 6).

	ЖИЗНЕННАЯ	ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ
ТИПИЧНАЯ	ТЖН	ТОН
ОСОБАЯ	ОЖН	ООН

Рис. 6. Классификация нужд

Представленная на рис. 6 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» [37] 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 образования 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.

Понятие «потребность» в психологии использовалось и используется очень широко. Следует отметить работы таких исследователей, как Г. Олпорт (Allport, 1937, 1949), К. Левин (Lewin, 1942), Халл (Hull, 1952), Д. Макклелланд (McClelland, 1953), А. Маслоу (Maslow, 1954), Миллер (Miller, 1959), Пол Томас Янг (Young, 1959), Х. Томэ (Thomae, 1960, 1974), Х. Хекхаузен (H. Heckhausen, 1967, 1974), Шерер (Scherer, 1981) и др. Но Келвин С. Холл и Гарднер Линдсей [134] отмечают, что «ни один теоретик не подверг его столь тщательному анализу и не дал столь полной классификации потребностей, как Мюррей» [138].

В отечественной психологии потребность чаще рассматривается как психическое состояние (Ш.Н. Чхартишвили, 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» [46].

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» [70, 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 [31] 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. 5), а у человека – обобщаясь с понятиями, становится восприятиями [87, с. 87]. Общая схема возникновения потребности как динамического состояния представлена на рис. 7.



Рис. 7. 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. Факт существования предмета (явления) и опыт его потребления создает у индивида соответствующую конкретную потребность [50]. 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 [46; 83; 99].

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. 8).

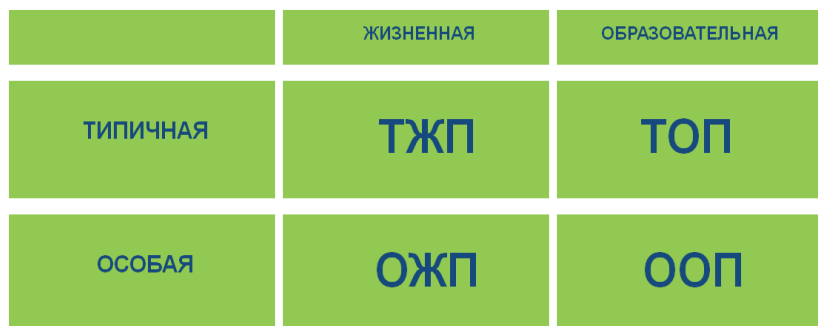


Рис. 8. Классификация потребностей

Представленная на рис. 8 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» [37] 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» [49].

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» [41]. 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) [2]. 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» [31]. 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 соотношение 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 [100]. 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. Оно проявляется как состояние ожидания и имеет отчетливо выраженный предметный характер (Значение и смысл предметов/явлений и их значимость для индивида есть то, что детерминирует поведение). По направленности оно выступает как ее высшая форма – стремление. Запрос выступает важным элементом в структуре процесса преодоления несоответствия между наличной жизненной ситуацией, возникшей потребностью и целью (предметом потребности) [50; 52].

Запросы можно разделить на две группы: типичные и особые (атипичные). По направленности запросы могут быть обращены как на процесс, так и на результат.



Рис. 9. Запрос как динамическое состояние

В настоящее время в нормативно-правовой лексикон термин «запрос» введен двумя документами: Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и Федеральным государственным образовательным стандартом образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (п. 2.11) и Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (п. 2.11) одинаково описывают требования к АООП: АООП НОО/АООП должна учитывать тип организации, а также образовательные потребности и запросы обучающихся. В п. 3.3 рассматриваемых стандартов отмечается, что организация создает условия для реализации АООП, обеспечивающие возможность обновления содержания АООП, а также методик и технологий их реализации в соответствии с динамикой развития системы образования, запросов и потребностей обучающихся и их родителей (законных представителей), а также с учетом особенностей субъекта Российской Федерации [122; 123].

Термин «запрос» используется и в научных работах. Так, например, в диссертационном исследовании Т.П. Симаковой отмечается, что «субъектная позиция семьи в образовании определяется через её согласованную целенаправленную внутри- и вне-семейную активность в открытом образовательном пространстве на основе ответственного и рефлексивного отношения к собственным ценностям и потребностям в ситуации развития ребёнка, включающую формирование запроса социальным структурам, решающим образовательные задачи» [107].

Б.С. Братусь рассматривает потребность не только как требование, нужду, ожидание. Он трактует ее и как стремление к какому-либо недостижимому, желаемому предмету, содержание которого может быть самым разным: от необходимости размять энергичным движением затекшее от долгого сидения тело до стремления к познанию и истине [10]. Стремление в психологии рассматривается как высшая эмоциональная форма направленности личности, более высокая, чем интерес. Выражается волевым усилием, хорошо осознается, связано с восприятием [87] и в нашей трактовке «запросов» хорошо вписывается в представленную на рис. 10 схему.

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

Рис. 10. Дифференциация особых образовательных нужд и потребностей в соответствии с различными вариантами побуждений

Рассматривая вопрос целеполагания в связи с побуждением психической активности, следует исходить из того, что цель (действия, деятельности) является одним из элементов поведения и сознательной деятельности человека, который характеризует предвосхищение в мышлении результата деятельности и пути его реализации с помощью определённых 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 [70, с. 187–188]. В нашем понимании запрос и выступает тем важным элементом в структуре процесса преодоления несоответствия 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 совер-

шенного приятного, или удовольствие избавления от неприятного [63, с. 108]. Вот только способ реагирования на необходимость приобретения или избавления от чего-либо у разных субъектов может быть разным. На рис. 11 представлена обобщенная схема взаимодействия форм проявления интенциональной природы психики.

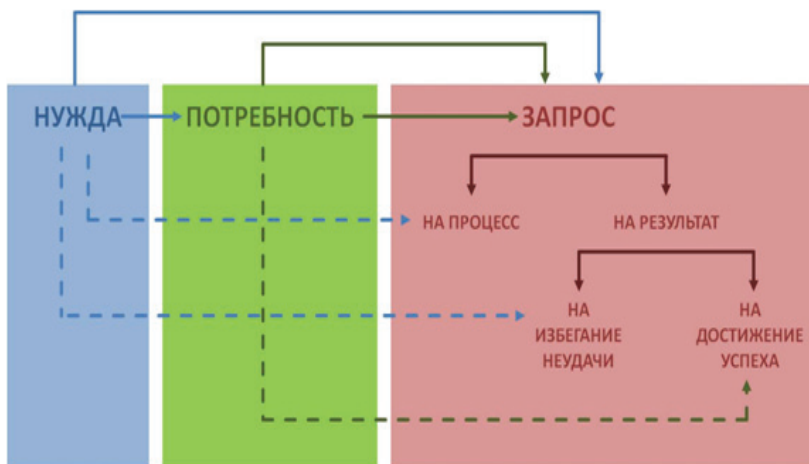


Рис. 11. Взаимодействие форм проявления интенциональной природы психики

Как отмечает Е.П. Ильин, не всякая нужда (дефицит) осознается человеком и превращается в побуждение, например, нужда в минеральных веществах, витаминах и т.п. [31, с. 36]. Поэтому часть нужд (которые не отражаются в сознании) могут не переходить в потребность (см. рис. 11).

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 [86, 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 [75].

Исходя из указанного выше, мы определяем «особые образова-

тельные потребности» (ООП) как опосредованные образовательными отношениями особые психические состояния индивида, при которых, в процессе освоения образовательной программы он воспринимает недостаток (и/или избыток) в объектах, необходимых для его функционирования и развития при овладении знаниями, навыками и компетенциями.

В соответствии с классификацией и номенклатурой особые образовательные потребности делятся на две группы: атипичные и специфические [52].

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 разделы, 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 [86].

Во-первых, следует обратить внимание на тот факт, что авторы рассматривают потребность как нужду [46, 70], 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) [46; 87]. 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» [45].

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». Здесь перечислено содержание работы педагога (дефектолога) в специальной (коррекционной) школе. Возникает вопрос: где же «учет особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося» [122]?

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 по-

требности 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) [98]. Выводы напрашиваются сами собой и вытекают из рассмотренного ранее. Во-первых, авторы декларируют, но не воспринимают обучающегося как субъекта деятельности и полноправного участника образовательных отношений; список его потребностей написан заранее и без его участия. То есть педагоги лучше знают потребности обучающихся.

Во-вторых, авторы не принимают идей инклюзивного образования. На это указывают, например, такие термины, как «нормально развивающийся сверстник», «традиционное образование», «коррекционные задачи».

В-третьих, 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.

В-четвертых, 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 обучающегося к обучению и социальному взаимодействию со средой;
- стимуляция познавательной активности, формирование позитивного отношения к окружающему миру [123].

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, а посему 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»?

Каким-то образом выяснилось, что обучающийся с умственной отсталостью 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) [98]. Предмет образовательной потребности у обучающегося может быть только в содержании образовательной программы.

Рассматриваемая нами проблема разработки понятийного аппарата теории инклюзивного образования лиц с ООП нуждается сегодня в детальном изучении не только больших и малых терминосистем, но также и связей между соседними и более отдалёнными системами терминов [49]. 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 рекомендации по разработке теоретико-методологических оснований диагностики ООП обучающихся при реализации инклюзивного образования.

1.4. Классификация категорий обучающихся с особыми образовательными потребностям

Исследователями отмечается, что знание, как симбиоз формализма и интерпретации, следует рассматривать как цепочки научного прогресса, начиная со стадии языкового каркаса (терминологии и лексики) [30, с. 501–502].

В настоящее время в нормативно-правовых документах Российской Федерации и отечественной психолого-педагогической литературе, посвященной вопросам образования обучающихся с различными формами нетипичности, при описании групп детей, заслуживающих особого внимания используется большое количество самых разных терминов. В нормативных документах можно встретить следующие термины: дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации; дети, нуждающиеся в особой заботе государства; дети, оставшиеся без попечения родителей; дети-сироты; дети, проживающие в малоимущих семьях; дети, уязвимые в результате ВИЧ/СПИДа; дети с ограниченными возможностями (с ограниченными возможностями здоровья); дети с особыми нуждами (дети со специальными потребностями в обучении); дети, с проблемами в обучении; дети-инвалиды.

В настоящей работе нами предпринята попытка анализа групп обучающихся с потребностями в особых условиях образования на основе выделения ООП, которые мы рассматриваем как опосредованные образовательными отношениями особые психические состояния индивида, при которых, в процессе освоения образовательной программы он воспринимает недостаток (и/или избыток) в объектах, необходимых для его функционирования и развития при овладении знаниями, навыками и компетенциями.

На основе анализа отечественной психолого-педагогической литературы нами выявлено, что при описании детей с различными формами нетипичности и нуждающихся в особых методах обучения (воспитания) используются следующие термины: «*дефективные дети*» (П.П. Блонский, 1923; Л.С. Выготский, 1983); «*аномальные дети*» (В.И. Лубовский, 1971; Т.А. Власова, 1973; Л.П. Носкова, 1993; А.Д. Виноградова, 1997; Л.Ю. Белякова, 2000; А.Д. Гонеев и др., 2002; Н.В. Новоторцева, 2006); «*нестандартные дети*» (А.О. Дробинская, 2006); «*необычные дети*» (И.М. Гилевич и др., 1997); «*исключительные дети*» (В.П. Кащенко, 1929; А.Ю. Юсупова, Ф.Л. Ратнер, 2006); «*нетипичные дети*» (Е.Р. Смирнова, 1996; И.И. Лошакова, Е.Р. Ярская-Смирнова, 2002; Ю.В. Мельник, 2010); «*проблемные дети*» (М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, 2001, 2011; С.Н. Сорокоумова, 2011); «*дети с проблемами в здоровье*» (И.В. Вачков, 2008); «*дети с проблемами в развитии*» (Л.В. Андреева 1996; Л.М. Шипицына, 1997; И.И. Мамайчук, 2001, 2006; А.Д. Гонеев и др., 2002; Л.П. Григорьева, 2002; Е.А. Медведева, 2002; Л.И. Фильчикова и др., 2002; Т.Ф. Воронская, 2006; Т.Б. Кротова, О.А. Минина и др., 2010); «*дети с нарушениями в развитии*» (О.А. Козырева, 2014); «*дети с аномалиями развития*» (М.М. Семаго, 1992); «*дети с нарушениями развития*» (Л.С. Волкова, 1995; Л.М. Шипицына, 2000; А.М. Щербак, 2006).

2002; Е.Г. Золоткова и др., 2004; М.А. Яковлева, 2011); *«дети с недостатками развития»* (В.И. Лубовский, 2013); *«дети с отклонениями в развитии»* (Т.А. Власова, М.С. Певзнер, 1967, 1973; Е.М. Мастюкова, 1992, 2003; В.М. Астапов, О.И. Лебединская, Б.Ю. Шапиро, 1995; И.М. Гилевич и др., 1997; Н.Д. Шматко, 1997, 1998; В.Г. Петрова, И.В. Белякова, 1998; Б.П. Пузанов, 1998; Л.И. Аксенова, 1999; В.А. Болотов, 2002; А.Д. Гонеев и др., 2002; А.Р. Маллер, 2005; Л.Ф. Фатихова, 2013); *«дети с особенностями развития»* (М.С. Дименштейн, В.А. Битова, 2013; Минобр РФ, 2015); *«дети с ограниченными возможностями»* (Н.Ф. Дементьева, Г.П. Багаева, Т.Н. Исаева, 1996; А.Г. Пешков, 1996; Е.Р. Ярская-Смирнова, 1997; Н.Д. Соколова, Л.В. Калининкова, 2001; Ю.А. Песковская, 2001; А. Голубева, Л. Кац, Ю. Кац, 2003; Д. А. Быков, 2004; Д.В. Зайцев, 2004; А.Ю. Юсупова, Ф.Л. Ратнер, 2006; Е.Ю. Шинкарева, 2009); *«дети с ограниченными возможностями здоровья»* (Л.А. Казакова, 2008; Е. Кузьмина, 2012); *«дети с ограниченными возможностями жизнедеятельности»* (Л.И. Акатов, 2002); *«дети с ограниченными возможностями развития»* (В.А. Ситаров, С.Н. Глаголев, А.И. Шутенко, 2010); *«дети с умственными и физическими ограничениями»* (Л.А. Чистович, Е.В. Кожевникова, 1995); *«дети с особыми нуждами»* (И.М. Бгажнокова, 2004), (Н.А. Мёдова, 2013); *«дети с особыми потребностями»* (И.М. Бгажнокова, 2004; И.А. Маслова, 2007; Т.Н. Матюшева, 2012); *«дети с особыми образовательными потребностями»* (Л.В. Годовникова, 2005; М.Л. Любимов, 2010; А.Ю. Кабушко, М.Н. Алексеева и др., 2011; Правительство Санкт-Петербурга, 2012; А.Г. Московкина, Н.И. Орлова, 2015); *«дети с особыми образовательными возможностями»* (Урал. гос. пед. ун-т, 2000); *«дети со специальными образовательными потребностями»* (А.А. Дмитриев, И.С. Багдасарьян и др., 2004; Е.А. Конева, Н.А. Рудаметова, 2008; ФГОС дошкольного образования, 2013); *«дети со специфическими образовательными потребностями»* (Г.Н. Карелова, 2001; С.Б. Лазуренко, 2011).

Неразработанность тезаурусного поля инклюзии в образовании и классификации лиц с потребностями в особых условиях образования диктует необходимость серьёзной исследовательской работы.

На Всемирной конференции по образованию лиц с особыми потребностями (Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 г.) отмечалось, что образовательные учреждения должны принимать всех детей, несмотря на их физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые или другие особенности. К ним относятся дети с умственными и физическими недостатками и одаренные дети, беспризорные и работающие дети, дети из отдаленных районов или относящиеся к кочевым народностям, дети, относящиеся к языковым, этническим или культур-

ным меньшинствам, и дети из менее благоприятных или маргинализированных районов или групп населения.

В Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» (2010), отмечается, что «новая школа» – это школа для всех. Предполагается, что в «любой школе будет обеспечиваться успешная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся в трудной жизненной ситуации».

Необходимо обратить внимание на еще несколько важных документов. В Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 гг. говорится о широкой группе детей, а не только о детях с ОВЗ: «Особого внимания требует ситуация, связанная с обеспечением успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, детей, оставшихся без попечения родителей, а также находящихся в трудной жизненной ситуации». В «Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 г.» к группе детей с особыми потребностями отнесены: одаренные дети, дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, дети-инвалиды, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации [40; 119]. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (п. 3.4.4) также отмечается, что пи организации инклюзивного образования особого внимания заслуживают не только дети с ограниченными возможностями здоровья, но и находящиеся в трудной жизненной ситуации [121]. В «Стратегии действий в интересах детей в Санкт-Петербурге на 2012–2017 годы» рассматриваются вопросы создания региональной системы непрерывного образования для детей с ООП (дети с ОВЗ, дети-инофоны, талантливые дети и др.). В этом же постановлении указываются и группы детей, нуждающихся в особой заботе государства: дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, дети с ограниченными возможностями здоровья, включая детей-инвалидов и ВИЧ-инфицированных детей.

Следует обратить внимание лишь некоторые данные по детям-инофонам. По оценке Росстата, в течение 2011–2013 годов при некотором снижении общей численности миграционного прироста несколько увеличилось число детей и подростков в возрасте до 18 лет. В 2013 году гражданство Российской Федерации приобрели 40 131 ребенок, что составляет приблизительно 30 процентов от общей численности иностранцев, принятых в российское гражданство [93].

Интересно обратиться и к зарубежному опыту. Так, например, в Законе Эстонской Республики «Об основной школе и гимназии» (§ 46)

при описании особенностей организации обучения учащихся с ООП указано: «Учащийся с особыми образовательными потребностями – это учащийся, дарование, трудности в учебе, состояние здоровья, инвалидность, поведенческие и эмоциональные нарушения, продолжительное отсутствие на занятиях либо недостаточное владение языком обучения в школе которого приводят к необходимости изменить или адаптировать содержание занятий, учебный процесс, продолжительность занятий, учебную нагрузку, учебную среду (учебные пособия, учебные помещения, язык общения, в том числе язык жестов или иные альтернативные средства общения, персонал поддержки, педагоги со специальной подготовкой), желаемые результаты обучения или план работы, составленный учителем для работы в классе». При этом дарование учащегося в понимании данного закона «рассматриваются в качестве особой потребности, когда учащийся в силу своих возможностей имеет предпосылки достичь выдающихся результатов и продемонстрировал по отдельности или комбинированно прежде всего следующие способности: общие интеллектуальные способности, академические способности, творческое мышление, лидерские способности, способности в изобразительном или актерском искусстве, психомоторные способности» [28].

Согласно Федеральному закону РФ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации, это: дети, оставшиеся без попечения родителей; дети-инвалиды; дети с ограниченными возможностями здоровья, то есть имеющие недостатки в физическом и (или) психическом развитии; дети-жертвы вооруженных и межнациональных конфликтов, экологических и техногенных катастроф, стихийных бедствий; дети из семей беженцев и вынужденных переселенцев; дети, оказавшиеся в экстремальных условиях; дети-жертвы насилия; дети, отбывающие наказание в виде лишения свободы в воспитательных колониях; дети, находящиеся в специальных учебно-воспитательных учреждениях; дети, проживающие в малоимущих семьях; дети с отклонениями в поведении; дети, жизнедеятельность которых объективно нарушена в результате сложившихся обстоятельств и которые не могут преодолеть данные обстоятельства самостоятельно или с помощью семьи [78].

Таким образом, в соответствии с устоявшимся взглядом многих как зарубежных, так и отечественных исследователей и сторонников инклюзивного образования, к группе лиц нуждающихся в особом подходе в процессе обучения и социализации следует относить: 1) лиц из социально незащищенных групп (лиц, выбывших из системы образования без получения адекватных квалификаций и/или компетенций); 2) детей,

находящихся в трудной жизненной ситуации (дети безработных граждан); 3) детей иммигрантов и этнических меньшинств; 4) лиц с ограничениями здоровья (дети с ОВЗ, дети-инвалиды, дети с ослабленным здоровьем); 5) сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. При этом считаем необходимым обратить внимание на то, что дети с ОВЗ являются лишь одной из указанных пяти подгрупп. В большинстве же законодательных актов стран-участниц СНГ в качестве субъектов инклюзивного образования рассматриваются лишь дети с ОВЗ.

В «Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы» к категории детей, заслуживающей особого внимания отнесены: 1) дети, нуждающиеся в особой заботе государства (дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, дети с ограниченными возможностями здоровья, включая детей-инвалидов и ВИЧ-инфицированных детей); 2) дети, находящиеся в социально опасном положении; 3) дети, принадлежащие к национальным и этническим группам, проживающим в экстремальных условиях районов Крайнего Севера и приравненных к ним местностях; 4) талантливые дети и дети со скрытой одаренностью независимо от сферы одаренности, места жительства и социально-имущественного положения их семей; 5) дети из семей мигрантов. Министерством образования и науки РФ в рекомендациях по совершенствованию деятельности центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи перечисляются все указанные выше категории детей [98].

Многие специалисты (Р.В. Демьянчук, 2015; И.Е. Калабихина, 2013 и др.), рассматривая вопросы инклюзивного образования, настойчиво отмечают, что его предметность расширяется с ростом целого ряда проблем: проблем детей с трудностями в обучении, ВИЧ-инфицированных, находящихся в трудной жизненной ситуации, не владеющих языком обучения детей мигрантов и других [22, с. 6].

Таким образом, в предлагаемой нами классификации, обучающихся с различными потребностями в особых условиях образования мы объединяем в одну общую группу – исключительные дети (В.П. Кашенко). Исключительный ребенок – это ребенок, у которого наряду с общими для всех детей образовательными потребностями, есть особые образовательные потребности, удовлетворить которые можно только в условиях адаптивной образовательной среды [7; 35; 129].

Исходя из предложенного, группа «исключительные дети» подразделяется нами на пять основных подгрупп (см. рис. 12).

ДЕТИ ИСКЛЮЧИТЕЛЬНЫЕ	дети с ограниченными возможностями здоровья	глухие дети
		слабослышащие дети
		позднооглохшие дети
		слепые дети
		слабовидящие дети
		дети с тяжелыми нарушениями речи
		дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата
		дети с задержкой психического развития
		дети с расстройствами аутистического спектра
		дети со сложными дефектами
		дети с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)
		дети, уязвимые в результате ВИЧ/СПИДа
	дети, проявившие выдающиеся способности	
	дети-сироты	
	дети различных меньшинств	
	дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации	

Рис. 12. Группы исключительных детей

Первая подгруппа – дети с ограниченными возможностями здоровья. Данная подгруппа включает: глухие дети; слабослышащие дети; позднооглохшие дети; слепые дети; слабовидящие дети; дети с тяжелыми нарушениями речи; дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата; дети с задержкой психического развития; дети с расстройствами аутистического спектра; дети со сложными дефектами; дети с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями); дети, уязвимые в результате ВИЧ/СПИДа [122].

В 2013–2014 учебном году в 42 810 общеобразовательных организациях Российской Федерации проходили обучение 12 835 727 человек. Из них, по данным Министерства труда и социальной защиты РФ, по со-

стоянию на 2014 год в стране насчитывается: дети-инвалиды – 582 234 чел. (4,5 % от общей численности всех обучающихся), дети с ОВЗ – 211,2 тыс. ч. (1,6 %), дети с ослабленным здоровьем (14 %), ВИЧ инфицированные дети (3,5 %) [93].

Вторая подгруппа исключительных детей – дети, проявившие выдающиеся способности. В прежней формулировке данная группа детей обозначалась как «одаренные дети». В ранее уже упоминавшихся рекомендациях Министерства образования и науки РФ органам государственной власти субъектов Российской Федерации в качестве субъектов получения психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи перечислены и дети с повышенными познавательными потребностями, а также одаренные дети [98]. При этом следует обратить внимание, что в ФЗ РФ «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 77) термин «одаренные дети» не используется. Вместо него законодатель ввел новый термин – «дети, проявившие выдающиеся способности» [75].

По данным Лаборатории психологии одаренности Психологического института РАО, в стране насчитывается 2,5% (от общей численности всех обучающихся) детей проявивших выдающиеся способности и 25% (от общей численности всех обучающихся) детей нуждающиеся в продвинутом образовании.

Третья подгруппа – дети-сироты. Это обобщающее название подгруппы для следующих категорий детей: дети, оставшиеся без попечения родителей; дети-сироты; дети, лишенные семьи. По данным Министерства труда и социальной защиты РФ, по состоянию на 2014 год в стране насчитывается 88 735 детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (0,7% от общей численности всех обучающихся) [93].

Четвертая подгруппа – дети различных меньшинств. Это обобщающее название подгруппы для следующих категорий детей: дети-мигранты, дети-беженцы, перемещенные дети, дети из зоны конфликта, дети коренных малочисленных народов, дети религиозных, этнических и языковых меньшинств. По данным Министерства труда и социальной защиты РФ, по состоянию на 2014 год в стране насчитывается 31,2 тыс. детей мигрантов (0,24% от общей численности всех обучающихся) и 12 тыс. детей малых народов (0,09% от общей численности всех обучающихся) [93].

Пятая подгруппа – дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации. Данная подгруппа включает: дети-жертвы вооруженных и межнациональных конфликтов, экологических и техногенных катастроф, стихийных бедствий; дети-жертвы насилия; дети, отбывающие наказание в виде лишения свободы в воспитательных колониях; дети, находящи-

еся в специальных учебно-воспитательных учреждениях; дети, проживающие в малоимущих семьях; дети с отклонениями в поведении. По данным Министерства труда и социальной защиты РФ, по состоянию на 2014 год в стране насчитывается 243 тыс. детей безработных (1,8% от общей численности всех обучающихся), 89,1 тыс. детей-жертв насилия (0,7%), 6057 детей, отбывающих наказание (0,04%), детей, выбывших без получения образования (0,07%) [93].

Численность обучающихся, выбывших из общеобразовательных организаций (без вечерних (сменных) общеобразовательных организаций) в 2012–2013 учебном году и летний период 2013 г. – 10142 человек [81, с. 255].

1.5. Иерархия научных подходов к психолого-педагогической диагностике особых образовательных потребностей

Л.С. Выготский, рассматривая вопросы, связанные с психолого-педагогической диагностикой в работе «Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства» отмечал важность методологических оснований в постановке диагноза. В частности он писал: «Пусть первые педологические диагнозы будут описательны, полны еще не установившихся, недостаточно определенных и четких положений, пусть они имеют еще колеблющиеся контуры, но пусть вместе с тем они с самого начала будут методологически и методически правильно поставлены, т.е. будут диагнозами в истинном смысле слова» [15].

Важность методологического обоснования подчеркивают многие ученые. Так, например, А.П. Тряпицына указывает, что «выбор методологии исследования фиксирует определенную исследовательскую установку» [117].

А.М. Новиков и Д.А. Новиков отмечают, что категория «исследовательский подход» выступает в двух значениях. В первом значении подход рассматривается как некоторый исходный принцип, исходная позиция, основное положение или убеждение, например: целостный подход, комплексный подход, функциональный подход (в технике). Нередко встречается информационный (кибернетический) подход, раньше у нас был классовый подход и т.д. В этом понимании наиболее часто фигурируют системный подход, комплексный подход, синергетический подход и т.п. [70].

К проблемным полям методологического знания Н.Н. Суртаева относит – категориальную полифоничность, осложняющую проведение исследований, как в области педагогического образования, так и в области других направлений, – изменчивость направленности методологических исследований в контексте истории, социокультурных изменений – расширение сети методологических подходов (от диалектического, системного к полипарадигмальности) [114].

Исходя из того, что любой подход является продуктивным лишь в познании выделенного к исследованию аспекта, то взятый сам по себе (в отрыве от других), он может быть недостаточен для изучения конкретного явления. При изучении инклюзивного образования объективную картину может дать лишь комплексное исследование с применением иерархической совокупности подходов: системный, аксиологический и адаптивный (см. рис. 13).

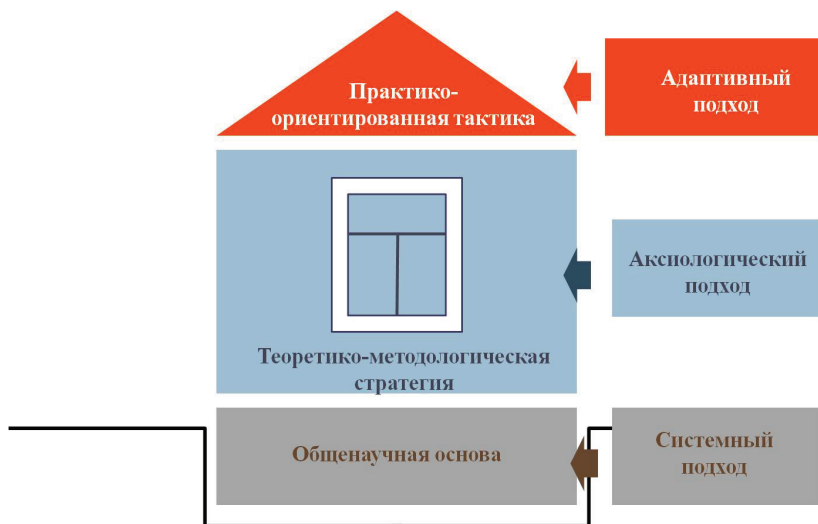


Рис.13. Иерархия подходов к психолого-педагогической диагностике ООП обучающихся

Системный подход к психолого-педагогической диагностике ООП рассматривается нами как общенаучная основа.

Системный подход как направление методологии научного познания рассматривался в работах А.А. Богданова (1919), Берталанфи Л. Фон (1950), Г. Саймона (1960), П. Друкера (1964), В.А. Лекторского, В.Н. Садовского (1960), И.В. Блауберга, В.Н. Садовского, Э.Г. Юдина (1970, 1978), А. И. Ракитова (1977), В.Н. Садовского (1980), Г.П. Щедровицкого (1981) и др.

И.В. Блауберг и Э.Г. Юдин предлагают рассматривать системный подход как направление методологии научного познания, в основе которого лежит рассмотрение объекта как системы: целостного комплекса взаимосвязанных элементов [8].

А.И. Жилина рассматривает системный подход как методологию педагогического исследования. Она отмечает, что системный подход – это «совокупность методов познания, исследования и конструирования действительности, способ описания и объяснения природы анализируемых или искусственно создаваемых объектов либо их моделей. Теоретико-методологическую основу системного подхода составляет диалектико-материалистический принцип системности [27].

П.В. Симонов полагает, что «системный подход продуктивен только в том случае, если мы более или менее определенно указываем на конкретные элементы, из которых состоит данная система, на функциональное значение каждого из этих элементов и на правила взаимодействия элементов друг с другом при функционировании системы в целом» [108, с. 51].

Системный подход, рассматривается М.Н. Русецкой как реализующий целостное понимание условий и закономерностей развития и саморазвития психических функций, как сложных иерархических систем [102].

Таким образом, мы рассматриваем системный подход как методологический подход, при котором объект учитывается как целостное множество элементов в совокупности отношений и связей между ними, то есть объект рассматривается как система. Системный подход является общим способом организации деятельности, который охватывает любой род деятельности, выявляя закономерности и взаимосвязи с целью их более эффективного использования.

Основные принципы системного подхода: целостность, иерархичность строения, структуризация, множественность, системность.

При реализации инклюзивного образования системный подход рассматривается как общенаучная основа [52].

Используя идеи Е.В. Яковлева и Н.О. Яковлевой сформулируем ос-

новые признаки системного подхода при определении особых образовательных потребностей:

1. совокупность элементов отграничена от окружающей среды;
2. между элементами существует взаимная связь и осуществляется взаимодействие;
3. элементы в отдельности существуют лишь благодаря существованию целого;
4. свойства совокупности в целом не сводятся к сумме свойств составляющих ее элементов и не выводятся из них;
5. функционирование совокупности несводимо к функционированию отдельных элементов;
6. существуют системообразующие факторы, объединяющие элементы и обеспечивающие вышеперечисленные свойства [130].

Аксиологический подход к психолого-педагогической диагностике ООП обучающихся рассматривается нами как теоретико-методологическая практика.

Современная образовательная парадигма предполагает ориентацию на удовлетворение потребностей личности в образовании и обеспечение условий развития её познавательных мотивов и общей культуры. В Стратегии развития системы образования Санкт-Петербурга 2011–2020 гг. отмечается, что становление открытой образовательной культуры происходит в условиях реализации новой государственной образовательной политики, основными ориентирами которой являются: формирование российской идентичности; создание условий для сохранения, приумножения культурных и духовных ценностей народов России; рост качества социальной среды; обеспечение условий развития каждого человека; понимание зависимости изменения качества человеческого ресурса от изменения качества образования; становление открытой, гибкой и доступной системы образования Санкт-Петербурга.

Таким образом, мы рассматриваем аксиологический подход как методологический подход, позволяющий изучить явление с точки зрения заложенных в нем возможностей удовлетворения потребностей людей. При реализации инклюзивного образования аксиологический подход рассматривается как теоретико-методологическая стратегия [36; 52].

Адаптивный подход к психолого-педагогической диагностике ООП обучающихся рассматривается нами как практико-ориентированная тактика.

Среда является той частью природы (живой и неживой), которая окружает индивида и с которой он непосредственно взаимодействует.

Таким образом, среда – это совокупность ресурсов и условий, в которых протекает деятельность человека. Составные части и свойства среды многообразны и изменчивы. Ресурсы окружающей среды индивид использует, потребляет. Условия – это такие факторы, к которым индивид вынужден приспосабливаться, но повлиять на них обычно не может. Процесс приспособления индивида к факторам окружающей среды называется адаптацией. Таким образом, адаптация – это установление соответствия между актуализированными потребностями человека, его возможностями и ресурсами с учетом контекстных условий (см. рис. 14).

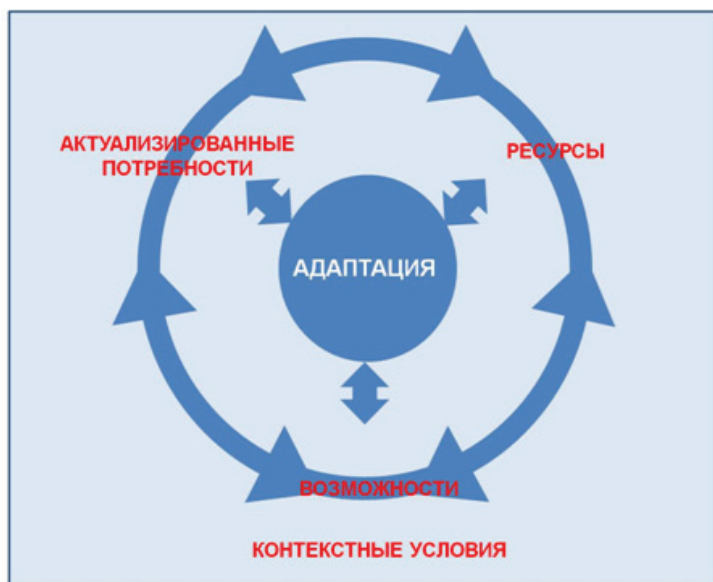


Рис. 14. Адаптация как установление соответствия

Под адаптивностью понимается способность системы приспосабливаться к различным условиям окружающей среды [52; 70]. Адекватное приспособление к среде строится на следующем принципе: в обычных, неосложненных условиях мозг ориентирует поведение на высоковероятные события [108]. Адаптивная система (самоприспосабливающаяся система) – система, автоматически изменяющая алгоритмы своего функционирования и (иногда) свою структуру с целью сохранения или достижения оптимального состояния при изменении внешних условий.

Предлагаемая Г. Селье концепция трехфазной природы общего адаптационного синдрома (ОАС) дала указание на то, что способность организма к приспособлению (к адаптации), или адаптационная энергия, не беспредельна [103].

Таким образом, мы рассматриваем адаптивный подход как методологический подход, позволяющий на основе учета индивидуальных особенностей обучающихся и их различных особых образовательных потребностей создать среду, которая благоприятна для функционирования и развития. При реализации инклюзивного образования в образовательной организации создается адаптивная образовательная среда средствами психолого-педагогической помощи обучающимся.

Исходя из того, что любой подход является продуктивным лишь в познании выделенного к исследованию аспекта, то взятый сам по себе (в отрыве от других), он может быть недостаточен для изучения конкретного явления.

При реализации инклюзивного образования адаптивный подход рассматривается как практико-ориентированная тактика [52].

1.6. Психолого-педагогическая диагностика особых образовательных потребностей обучающихся

В Педагогическом энциклопедическом словаре отмечается, что педагогическая диагностика является «неотъемлемым компонентом педагогической деятельности, т.к. осуществление процессов обучения и воспитания требует оценки, анализа и учёта результатов этих процессов» [7, с. 190].

Педагогическая диагностика и диагностический подход в образовании детально рассматриваются в работах: В.С. Аванесова (2002), С.А. Беличевой, И.А. Коробейникова, Г.Ф. Кумариной (1993), С.А. Беличевой,

А.Б. Белинской (2013), А.С. Белкина (1979, 1980), В.П. Битинаса, Л.И. Катаевой (1993), Н.М. Борытко (2006), Н.К. Голубева (1988, 1989), В.И. Горовой, Л.С. Ушаковой, С.И. Тарасовой (2003), Л.Н. Давыдовой (2005), Р. Джон (1999), Л.Н. Засориной, Е.М. Плюсиной (1999), А.В. Зосимовского (1970), К. Ингенкамп (1991), А.И. Кочетова (1987, 1998), И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной, Т.А. Добровольской (2003), И.Ю. Левченко (2013), В.Г. Максимова (2002), З.А. Мендубаевой (2012), В.М. Миниярова (1994), Е.А. Михайлычева, Г.Ф. Карповой, Е.Е. Леоновой (2002), А.И. Пискуновой, Г.В. Воробьевой (1979), В.М. Полонского (1994), Л.М. Фридмана (1988), В.Д. Шадрикова (1989), А.А. Шаталова, В.В. Афанасьева, И.В. Афанасьевой, Е.А. Гвоздевой, А.М. Пичугиной (2008), М.И. Шиловой (1978), Д.Б. Эльконина (1980) и др.

Проблемы педагогической диагностики подробно рассмотрены в диссертационных исследованиях: докторской диссертации Е.А. Михайлычева (1992), кандидатских диссертациях Л.Ю. Александровой (2000), Е.В. Веселовской (2002), В.А.Вишневого (2000), Л.Х. Гороховой (2002), А.А. Кравцова (2000), Е.Е. Леоновой (2007), Л.Ф. Чекиной (2001), В.Н. Царькова (1999) и др.

В.С. Аванесов предлагает рассматривать педагогическую диагностику как систему специфической деятельности педагогов и педагогических коллективов, нацеленную на выявление интересующих свойств личности с целью измерения результатов образования. По его мнению, «систему диагностической деятельности образуют цели и методы диагностики, результаты и интерпретация результатов, кадры и учреждения, занимающиеся диагностикой и, что обязательно, гуманным применением результатов диагностики в образовательном процессе» [1].

Основными сторонами диагностической деятельности, как отмечают специалисты, являются методологические подходы, основания, принципы, цели и задачи, с помощью которых определяются те или иные оценки, используемые далее в процессе педагогической диагностики.

Сопоставление основных компонентов при диагностике особых образовательных потребностей и обучении лиц с ООП представлено на рис. 15.

	ДИАГНОСТИКА	ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ
ПОДХОДЫ	1. СИСТЕМНЫЙ 2. АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ 3. АДАПТИВНЫЙ	1. СИСТЕМНЫЙ 2. АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ 3. ПРОЦЕССНЫЙ
ОСНОВАНИЯ	СУБЪЕКТНЫЕ ЦЕННОСТИ	БАЗОВЫЕ НАЦИОНАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ+ЦЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ+СУБЪЕКТНЫЕ ЦЕННОСТИ
ПРИНЦИПЫ	1. ДЕТЕРМИНИЗМА 2. СООТВЕТСТВИЯ 3. ДОПОЛНИТЕЛЬНОСТИ	1. ОТВЕТСТВЕННОСТЬ 2. ПОТРЕБНОСТИ 3. ВОЗМОЖНОСТИ
ЦЕЛЬ	ОПРЕДЕЛЕНИЕ СТЕПЕНИ УДОВЛЕТВОРЕНИЯ ПОТРЕБНОСТЕЙ	УДОВЛЕТВОРЕНИЕ ПОТРЕБНОСТЕЙ
ЗАДАЧИ	1. СБОР ДАННЫХ ДЛЯ СОСТАВЛЕНИЯ ПОО, АОП, СИП 2. СБОР ДАННЫХ ДЛЯ ВХОДНОГО (ВЫХОДНОГО) КОНТРОЛЯ	1. СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ 2. РАЗВИТИЕ ИНТЕРЕСА И ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ 3. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Рис. 15. Основные компоненты при диагностике ООП и обучении лиц с ООП

Для более эффективного построения и функционирования всего диагностического процесса необходим общий тезаурус, составленный из минимального количества наиболее проверенных временем терминов. Поэтому далее мы отдельно остановимся на определении следующих базовых терминов: дифференциальная диагностика особых образовательных потребностей; документированный запрос обучающегося/законного представителя; информированное согласие обучающегося/законного представителя на проведение обследования; процедура оценки особых образовательных потребностей; психодиагностика и обследование личности.

Н.К. Голубев и Б.П. Битинас определили следующие функции педагогической диагностики: *обратной связи; оценки результативности педагогической деятельности; воспитательно-побуждающая; коммуникативная и конструктивная; информирования участников педа-*

гогического процесса; прогностическая.

По мнению авторов, функция обратной связи, позволяет педагогу управлять процессом удовлетворения образовательных потребностей обучающегося, при этом контролируя свои действия при помощи таких сведений о педагогическом процессе, которые позволяют ориентироваться на достижение лучшего варианта педагогического решения.

Функция оценки результативности педагогической деятельности, основывается на сравнении достигнутых педагогических результатов с установленными критериями и показателями.

Воспитательно-побуждающая функция учитывает тот факт, что при диагностировании специалисту необходимо не только получать наиболее полную информацию об обучаемом, но также и включать его в деятельность, в систему образовательных отношений.

Коммуникативная и конструктивная функции основаны на том, что межличностное общение невозможно без знания и понимания партнера. Реализация этих функций возможна при условии, когда диагностика определяет индивидуально-типологические особенности всех участников образовательных отношений в процессе их взаимодействия.

Функция информирования участников педагогического процесса заключается в сообщении результатов диагностики (если это целесообразно).

Прогностическая функция подразумевает определение перспективы развития диагностируемого объекта [17].

Следует учитывать, что перед проведением обследования необходимо получить информированное согласие обучающегося/законного представителя на участие в данном обследовании. Под информированным согласием обучающегося/законного представителя на проведение обследования мы понимаем процедуру добровольного подтверждения субъектом (обучающимся или его родителями/законными представителями) своего согласия на участие в конкретном психолого-педагогическом обследовании после получения информации обо всех значимых для принятия им решения аспектах обследования. Информированное согласие документируется посредством подписания и датирования формы информированного согласия [52; 77].

По современным представлениям диагностический процесс делится на три основных аспекта: *семантический, процедурный и логический*.

Семантический аспект предполагает, что должны быть описаны симптомы (признаки), синдромы (симптомокомплексы), а также дана их содержательная (семантическая) характеристика.

Процедурный аспект рассматривается как диагностическая техника. При этом описываются техническая сторона и особенности сбора ин-

формации о состоянии обучающегося, правила анализа и классификации выявленной симптоматики, а также алгоритмы построения самого диагностического процесса.

Логический аспект является методологической основой диагностики и включает в себя правила обработки материала (основы логического мышления специалиста).

Указанные три аспекта представлены на рис. 16.



Рис. 16. Основные компоненты диагностического процесса

Специалисты выделяют шесть основных задач, решаемых диагностикой:

- 1) определение готовности индивида к предстоящей деятельности;
- 2) регистрация момента изменения состояния;
- 3) нахождение перехода в стадию динамического рассогласования;
- 4) определение способности индивида выполнять работу при заданном уровне эффективности деятельности;
- 5) определение перехода индивида в определенное заранее состояние;
- 6) сравнение состояния человека до и после выполнения определенной деятельности или действия [94, с. 263].

При этом следует согласиться с мнением В.С. Аванесова, что в дополнение к педагогической диагностике целесообразно использовать методы психологической диагностики [1]. Психодиагностику и обследование личности мы рассматриваем как социально-психологическую услугу, заключающуюся в выявлении и анализе психического состояния и индивидуальных особенностей клиента, влияющих на отклонения в его поведении и взаимоотношениях с окружающими людьми, для составления прогноза и разработки рекомендаций по психологической коррекции этих отклонений [66].

По мнению специалистов, психодиагностика должна осуществляться в три этапа: 1) скрининг-диагностика; 2) дифференциальная диагностика; 3) углубленное психолого-педагогическое изучение ребенка с целью разработки индивидуальной траектории образования.

На каждом этапе имеются свои специфические задачи и с каждым этапом связан круг проблем, характеризующих состояние современной психодиагностики [95, с. 30].

Основной целью скрининг-диагностики является своевременное выявление детей, нуждающихся в особых условиях образования, в том числе и в условиях реализации инклюзивного образования. Специалисты выделяют следующие разновидности диагноза по способу его построения и обоснования: а) прямой, б) дифференциальный.

Целью дифференциальной диагностики, как определил один из ее основоположников, Г. Эвербек, является нахождение кратчайшего пути от самого яркого симптома к диагнозу [126].

Дифференциальную диагностику ООП мы рассматриваем как способ диагностики особых психических состояний обучающихся, при котором выявляются объективные и/или субъективные признаки (симптомы) или какие-либо контекстные факторы, отличающие данное психическое состояние от другого в их сравнении и противопоставлении.

Дифференциальная диагностика имеет важное значение при описании, выявлении и обеспечении удовлетворения ООП обучающихся [49; 122; 123]. Общая схема дифференциальной диагностики при выявлении ООП представлена на рис. 17.

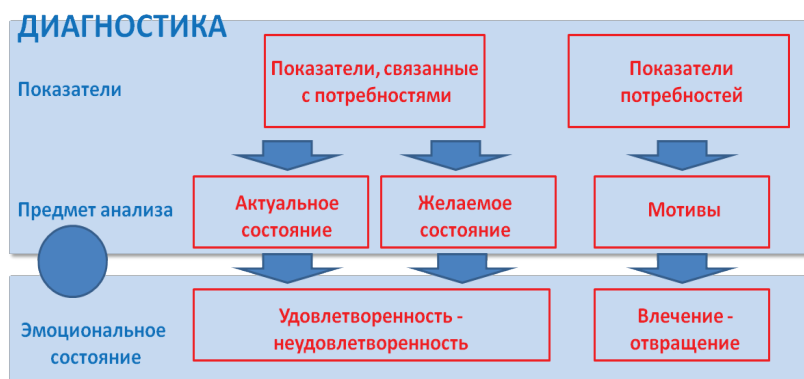


Рис. 17. Общая схема дифференциальной диагностики при выявлении особых образовательных потребностей

В уже упоминавшейся ранее работе «Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства» Л.С. Выготский предложил детально обоснованную схему педагогического обследования детей. Она включает в себя следующие этапы:

1. Тщательно собранные запросы.
2. История развития ребенка.
3. Симптоматология развития.
4. Педагогический диагноз.
5. Прогноз.
6. Педагогическое назначение [15].

Рассмотрим эти этапы более подробно.

1. Тщательно собранные запросы родителей, самого ребенка, образовательного учреждения.

В соответствии с установленной в образовательном учреждении процедурой эти запросы должны быть документально зафиксированы.

Документированный запрос обучающегося/законного представителя рассматривается нами как процедура подтверждения субъектом образовательных отношений (обучающимся и его родителями/законными представителями) своего запроса. При этом следует учитывать, что в соответствии со ст. 2 п. 31 Федерального закона Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» обучающиеся, родители/законные представители несовершеннолетних обучающихся, педагогические работники и их представители, организации, осуществляющие образовательную деятельность, являются участниками образовательных отношений.

Оформляется документированный запрос при определении содержания формируемой участниками образовательных отношений части адаптированной образовательной программы (учебного плана) и составлении индивидуальной образовательной траектории и индивидуального учебного плана.

Документированный запрос оформляется посредством подписания и датирования формы документированного запроса и является основанием для проведения процедуры оценки ООП.

2. История развития ребенка.

Данный этап включает в себя два тесно связанных компонента: определение статуса обследуемого и выявление анамнеза.

Под статусом понимается вся совокупность информации, которую получает специалист (педагог, психолог) при непосредственном обследовании обучающегося. Вся полученная информация детально изучается, анализируется и описывается. Анамнез – это совокупность инфор-

мации обо всем том, что было с обучающимся до данного обращения к специалисту. При этом для объективации сведений необходимо пользоваться максимально большим количеством возможных источников.

3. Симптоматология развития.

На данном этапе происходит научное констатирование, описание и определение симптомов (признаков).

4. Педагогический диагноз.

На данном этапе происходит вскрытие причин и механизмов образования определенного симптомокомплекса. При этом, следует помнить, что выявление отдельных симптомов автоматически никогда не должно приводить к постановке диагноза.

5. Прогноз.

Это один из элементов заключительного этапа процесса психолого-педагогической диагностики ООП обучающихся (второй элемент – диагноз), представляющий собой вероятностное суждение о будущем психическом состоянии обучающегося по известным признакам (на основании педагогического диагноза). Достоверность прогноза определяется: 1) правильностью диагноза; 2) профессиональными качествами педагогического работника (например, педагога-психолога). По периоду упреждения прогнозы делятся на текущие (на перспективу, на протяжении которой не происходит существенных изменений объекта исследования) – до 1 месяца, краткосрочные (на перспективу только количественных изменений в объекте) – 1-5 лет, обычно до года.

6. Педагогическое назначение.

Л.С. Выготский указывал на то, что, если педагогическое назначение «хочет быть выводимым из научного исследования и само составлять его наиважнейшую практическую часть, которая одна только и может доказать истинность исследования в целом, должно быть конкретным, содержательным, давать совершенно определенные, четкие, ясные указания относительно мероприятий, применяемых к ребенку, и явлений, которые должны быть устранены у ребенка этими мероприятиями» [15].

Таким образом, процедуру оценки ООП мы рассматриваем как процесс детализированной многоцелевой идентификации особых образовательных потребностей ребенка, проводимой заинтересованными сторонами и специалистами различного профиля с использованием классификации и номенклатуры особых образовательных потребностей. Процесс основывается на солидарной ответственности участников образовательных отношений и включает в себя подготовку следующих отчетов:

- 1) Отчет образовательной организации (учреждения).

- 2) Отчет психолога (педагога-психолога).
- 3) Отчет медицинского и/или другого специалиста, под постоянным наблюдением которого находится ребенок.
- 4) Отчет родителей/законных представителей ребенка.
- 5) Мнение самого ребенка.

При этом необходимо учитывать следующее: 1) В соответствии со ст. 12 (1) Конвенции ООН о правах ребенка, если ребенок способен сформулировать свои собственные взгляды, он имеет право свободно выражать эти взгляды по всем вопросам, затрагивающим его; 2) Мнение самого ребенка должно учитываться, т.к. он является участником образовательных отношений [38; 75; 131].

Выводы по Главе 1

1. Инклюзивное образование следует рассматривать в более широком плане, как новую парадигму образования и как реформу, которая поддерживает и поощряет разнообразие среди всех категорий обучающихся.

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

3. 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 закреплен в РФ, но и стал общепризнанным в научно-педагогических исследованиях.

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 корректив при составлении терминологических лексиконов. Принимая во внимание всю сложность проблемы и неразработанность данного вопроса нужны специальные исследования в области систематизации терминологического словаря теории инклюзивного образования. А это, в свою очередь, даст возможность разработать теоретико-методологические основания диагностики ООП обучающихся.

6. Необходимо отказаться от использования термина «дети с ограниченными возможностями здоровья», т.к. ограниченные возможности здоровья являются компетенцией здравоохранения, но не педагогики. Проблема заключается скорее в ограниченных возможностях общества, которое большей частью сконцентрировало основное внимание на недостатках (дефекто-центрированное), а не на потенциальных возможностях этой категории лиц (ресурсо-центрированное).

7. Дети с ОВЗ являются лишь одной из пяти подгрупп обучающихся с потребностями в особых условиях образования. В большинстве законодательных актов в РФ и нормативных документах в качестве субъектов инклюзивного образования рассматриваются дети с ОВЗ, дети,

проявившие выдающиеся способности, дети-сироты, дети различных меньшинств, дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации.

8. Особые образовательные потребности следует рассматривать как опосредованные образовательными отношениями особые психические состояния индивида, при которых, в процессе освоения образовательной программы он воспринимает недостаток (и/или избыток) в объектах, необходимых для его функционирования и развития при овладении знаниями, навыками и компетенциями.

9. Использование термина «дети с особыми образовательными потребностями» соответствует ст. 2, п. 1 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», где в качестве основной цели образования указывается удовлетворение образовательных потребностей человека.



Глава 2.

СПОСОБ ВЫЯВЛЕНИЯ ОСОБЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

2.1. Классификация особых образовательных потребностей обучающихся

В Международной стандартной классификации образования нового пересмотра (Генеральная конференция, 36-я сессия, Париж, 2011 г.) отмечается, что образование для обучающихся с особыми потребностями направлено на тех, кто по различным причинам требует дополнительной поддержки и применения адаптированных педагогических методов работы с ними для участия в образовательных программах и достижения целей обучения. Причины могут быть следующими (но не ограничиваются этим списком): физические и умственные недостатки, проблемы поведенческого характера, проблемы развития эмоциональной сферы и проблемы социального характера. Образовательные программы для детей с особыми потребностями построены по учебному плану аналогичному в рамках обычного образования, однако, учитываются индивидуальные потребности обучающихся при обеспечении ресурсами (например, специально подготовленный персонал, оборудование или пространство) и, если необходимо, скорректированными содержанием образования и целями обучения. Эти программы могут предлагаться отдельным обучающимся в рамках уже существующих образовательных программ или обучение может проводиться в форме отдельного занятия в тех же или других образовательных учреждениях.

Из рассмотренного выше следует, что «особые образовательные потребности» необходимо рассматривать как потребности, отличающиеся от, или дополняющие то, что обычно предоставляется всем в рамках образовательного учреждения общего типа. Следовательно, ребенок имеет особые образовательные потребности, если у него возникают сложности в учебном процессе, при которых необходимо предоставление дополнительных или особых материалов и услуг. Следует отметить, что дети с ООП не обязательно совпадают с группой, подпадающей под действие закона (нормативного акта), однако они достаточно сильно покрывают друг друга. Таким образом, исключительны дети (из 5-ти выделенных нами групп, см. параграф 1.4), совместно с другими участ-

никами образовательных отношений (родителями/законными представителями и педагогами) определяют свои особые образовательные потребности с учетом: выявленных лимитирующих факторов и ограничений жизнедеятельности, четко сформулированных типичных образовательных потребностей (см. рис. 8). Задачей же педагогов, в первую очередь, является изменение способов подачи информации или модификация учебного плана (общего, адаптированного или специального) с целью успешного освоения обучающимся с ООП образовательной программы соответствующего вида образования [50].

А.М. Новиков под классификацией понимает процесс и результат разбиения всего множества объектов (исследования или наблюдения) на непересекающиеся классы на основании общности признаков классифицируемых объектов. Он описывает основные требования, предъявляемые к классификации:

1. Каждая классификация может проводиться только по одному основанию.
2. Объем членов классификации должен быть в точности равен объему всего классифицируемого класса.
3. Каждый объект может попасть только в один подкласс.
4. Члены классификации должны взаимно исключать друг друга; это значит, что ни один из них не должен входить в объем другого.
5. Подразделение на подклассы должно быть непрерывным, то есть необходимо брать ближайший подкласс и не перескакивать в более отдаленный подкласс [69, с. 55–56].

Особые образовательные потребности обучающихся различны и зависят от возраста, индивидуальных особенностей, характера и степени выраженности ограничений жизнедеятельности и т.п.. Поэтому, для того, чтобы выстроить классификацию особых образовательных потребностей обучающихся, необходимо определить их классификационные признаки (см. табл. 2).

Рассмотрим классификационные признаки и их составляющие более подробно.

По иерархии потребности можно разделить на *физиологические*, *психологические* и *социальные*. Так, например, в требованиях к АООП обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) при описании основных задач реализации содержания указывается, что у обучающихся должны быть выработаны умения решать каждодневные жизненные задачи, связанные с удовлетворением первоочередных потребностей: прием пищи, туалет, гигиена тела, одевание (раздевание) [122].

Классификационные признаки особых образовательных потребностей

КЛАССИФИКАЦИОННЫЙ ПРИЗНАК	СОСТАВЛЯЮЩИЕ ПРИЗНАКА			
По иерархии	Физиологические	Психологические		Социальные
По степени удовлетворения	Полностью	Не полностью		Не удовлетворенные
По временным параметрам	Единично удовлетворяемые	Дискретно	Периодически	Непрерывно
По природе возникновения	Основные	Прямо индуцируемые		Косвенно индуцируемые
По направленности	На результат		На процесс	
По этиологии	Биологические	Неопределенные		Отсутствие благоприятных условий среды

Следующий классификационный признак имеет важное прикладное значение. Например, для выстраивания системы диагностики (оценки того или иного педагогического воздействия) следует учитывать степень удовлетворения потребности: полностью удовлетворенная потребность, не полностью, не удовлетворенная.

По временным параметрам ООП подразделяются на: единично удовлетворяемые, дискретно, периодически, непрерывно.

По природе возникновения ООП подразделяются на: основные, прямо индуцируемые, косвенно индуцируемые.

И последний классификационный признак – по этиологии. По причинам и условиям возникновения выделено три категории потребностей. Данные категории обозначены буквами А, В и С. Категория А: обучающиеся, трудности которых вызваны исключительно биологическими причинами. Категория В: обучающиеся, которые по неопределенным причинам испытывают трудности при обучении. Категория С: обучающиеся, испытывающие трудности в обучении вследствие отсутствия благоприятных условий среды.

Рассмотрим их более подробно. В МСКО–97 – Международный стандарт классификации образования (ISCED–97 International Standard Classification of Education) дано определение лиц с ООП, которое было заимствовано странами-членами ОЭСР (OECD): «ООП лиц определяют необходимостью предоставления дополнительных общественных и/или частных ресурсов для получения образования». Данный ресурсный подход к определению ООП сводит воедино обучающихся с разнообразным спектром трудностей, возникающих при обучении. Кроме того, ОЭСР, исходя из объективных причин неудач в образовании, разработала категориальную систему, используемую в большинстве стран: 1) обучающиеся, трудности которых вызваны исключительно биологическими причинами; 2) обучающиеся, которые по неопределенным причинам испытывают трудности при обучении; 3) обучающиеся, испытывающие трудности в обучении вследствие отсутствия благоприятных условий среды.

При этом мы полагаем, что возможны и различные сочетания признаков. Дополнительные классификационные признаки ООП представлены в табл. 3.

Дополнительные классификационные признаки особых образовательных потребностей

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ КАТЕГОРИЯ			
AB	BC	AC	ABC

На основании выделенных классификационных признаков и систематизации ООП выстроена их классификация (распределение потребностей по группам на основе установления их сходства и различий).

Вслед за А.М. Новиковым мы рассматриваем классификацию как систематизацию классов объектов, как средство установления связей между ними. При этом исходим из того, что класс может интерпретироваться как агрегированный представитель входящих в него элементов [69].

При построении классификации ООП применены следующие термины с соответствующими определениями ГОСТ Р ИСО/МЭК 11179-2-2012: схема классификации (classification scheme), элемент схемы классификации (ЭСК) [classification scheme item (CSI)], взаимосвязь элементов схемы классификации (classification scheme item relationship), описание типа взаимосвязи элементов схемы классификации (classification scheme item relationship type description), имя типа элемента схемы классификации (classification scheme item type name), значение элемента схемы классификации (classification scheme item value), имя (name), терминологическая запись (terminological entry) [66].

Классификация ООП представляет из себя следующую уровневую структуру: домен, тип, подтип, класс, порядок, семейство, род, вид. Уровни обеспечивают иерархический порядок для обозначения детализации всех используемых в классификации категорий. Различные уровни иерархии имеют собственные названия (от высших к низшим рангам). Первый уровень включает весь второй уровень и т.д. Таким образом, любая конкретная особая образовательная потребность последовательно принадлежит ко всем восьми категориям (см. табл. 4).

Таблица 4

Классификация особых образовательных потребностей

По Доменам	Развития		Функционирования	
По типам	Активности	Участия	Сохранения	
По подтипам	В ресурсах		В условиях	
По классам	Познания	Деятельность	Существования	Субъектности
По порядкам	Типичные		Особые	
По семействам	Нужда	Потребность	Запрос	
По родам	На процесс		На результат	
По видам	На успех		На избегание неудачи	

ДОМЕН

Первый уровень классификации – по доменам. Домены (*domain* – область значений) – сферы проявления признаков потребностей и факторов, определяющий практический и значимый для характеристики потребности набор.

По доменам потребности подразделяются на: *потребности развития и функционирования*.

Мы рассматриваем становление (см. рис. 18) как формирование к.-л. материального или идеального объекта в процессе функционирования (роста) и развития. Под развитием понимается деятельность системы со сменой ее цели. При развитии системы ее инфраструктура качественно изменяется; при функционировании системы явно не происходит качественного изменения инфраструктуры системы. Развитие в желательную сторону называется прогрессом, в нежелательную сторону – регрессом [69].

МКФ рассматривает функционирование как общий термин для функций и структур организма, активности и участия. Он обозначает позитивные аспекты взаимодействий между индивидом и контекстными факторами индивида (факторы окружающей среды и личностные факторы) [56].

Наличие отрицательных и положительных эмоций, как считает П.В. Симонов, свидетельствует о дифференциации потребностей на две основные категории: потребности нужды (биологические потребности самосохранения) и потребности роста, которым в физиологии соответствуют представления о побуждении и желании, о двух разновидностях мотиваций – отрицательных и положительных (аппетит) [107, с. 48–50].

СТАНОВЛЕНИЕ (как деятельность системы)		
ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ/РОСТ (без смены цели системы)	РАЗВИТИЕ (со сменой цели системы)	
	ПРОГРЕСС (в желательную сторону)	РЕГРЕСС (в нежелательную сторону)

Рис. 18. Компоненты становления

К. Обуховский так описывает взаимозависимость двух компонентов становления: «Нормально функционирующий индивид должен иметь соответствующие условия для правильного прохождения фаз развития или должен иметь возможность развития. Следовательно, «нормальное функционирование» – это и правильная саморегуляция в данный момент, и способность к размножению, и правильное развитие, такое функционирование, при котором индивид использует все свои способности (понимаемые в самом широком смысле), находящие применение в данной ситуации» [81].

В.А. Аверин также описывает классификацию, которая делит все виды потребностей на две большие группы: потребности сохранения (нужды) и развития (роста). Первый класс включает в себя: физиологические (голод, жажда, сон, активность, секс) (по А. Маслоу), потребность в безопасности (по А. Маслоу) и сохранении (по К. Обуховскому), изобилия (полнота удовлетворения биологических потребностей) (по Р. Акоффу), биологические (по П. В. Симонову), материальные (по Ф. М. Достоевскому). Второй класс потребностей это: потребности в уважении и любви, самоуважении, самоактуализации (по А. Маслоу), познавательные, в том числе и познания смысла жизни, потребности в эмоциональном контакте, (по К. Обуховскому), социальные и идеальные потребности (по П. В. Симонову) [2].

Степень детализации доменов раскрывается в типах ООП.

ТИП

К. Обуховский утверждал, что наиболее правильной является методологическая концепция установления минимального числа потребностей человека, необходимых для нормального функционирования [81]. Именно поэтому полагаем, что к основным типам потребностей можно отнести: *потребность активности, потребность участия и потребность сохранения*.

Потребность активности – это потребность индивида выполнять задачи или действия. Данный тип потребности можно отнести к индивидуальной (психологической) сфере жизнедеятельности. Потребность участия – это потребность вовлеченности индивида в жизненную ситуацию. Этот тип потребности можно отнести к социальной сфере жизнедеятельности.

Стремление к самосохранению, как указывает Б. Спиноза, «есть не что иное, как сущность вещи, которая, поскольку она таковой существует, представляется имеющей силу к пребыванию в своем существовании и совершению того, что необходимо вытекает из данной ее природы» [111].

Потребность сохранения – это потребность позитивно взаимодействовать с контекстовыми факторами (факторы окружающей среды и личностные факторы). Этот тип потребности можно отнести к физиологической сфере жизнедеятельности индивида. Степень детализации типов раскрывается в подтипах ООП.

ПОДТИП

По подтипам потребности подразделяются на: *потребности в ресурсах, потребности в условиях*. Степень детализации подтипов раскрывается в классах ООП.

КЛАСС

ЮНЕСКО выдвинул тезис о необходимости непрерывного образования. В докладе Международной комиссии ЮНЕСКО по образованию для XXI века «Образование: сокрытое сокровище» Ж. Делором [20] представлена идея пересмотра смысла современного образования. Результатом этого стало определение значения и роли ключевых компетенций для стратегических реформ образования, данное симпозиумом по программе Совета Европы в Берне (1996). По Ж. Делору ключевыми компетентностями в образовании являются: научиться познавать (to learn), научиться делать (to make), научиться жить вместе (to live), научиться жить (to be) (см. рис. 19).



Рис. 19. Ключевые компетентности в образовании

В постнеклассической картине мира компетенция рассматривается как характеристика отношения субъекта и деятельности. Она представляется как инфообъект и задается триадой: способность, готовность, мотивация. Компетентность рассматривается как составляющая не только профессионализма, но и личностных черт индивида и соотносена с готовностью: к изменениям, к развитию, решать сложные вопросы, к социальной ответственности. Как видим, четко проявляется тенденция переноса сугубо психологического понятия готовности в аксиосферу современного образования.

По классам потребности подразделяются на: *познания, деятельности, сосуществования, субъектности*. Степень детализации классов раскрывается в порядках ООП.

ПОРЯДОК

По порядкам потребности подразделяются на: *типичные, особые*. Степень детализации порядков раскрывается в семействах ООП.

СЕМЕЙСТВО

По семействам потребности подразделяются на: *нужды, собственно потребности, запросы*. Степень детализации семейств раскрывается в родах ООП.

РОД

А.М. Новиков и Д.А. Новиков определяют род как основную надвидовую таксономическую категорию, объединяющую филогенетически наиболее близкие друг другу (близкородственные) виды [69, с. 150].

М. Аргайл выдвинул теорию, согласно которой имеются две основные формы мотивации и получения удовольствия. В так называемом «целевом» состоянии человек преследует серьезные цели, проявляет заботу о своем будущем и предпочитает невысокий уровень активации. В «парацелевом» состоянии для людей характерен поиск источников возбуждения, их интересует действие как таковое, а не то, куда оно может привести (в этом смысле их деятельность может напоминать игру) [4, с. 183–203].

По родам можно выделить: *потребности в процессе, потребности в результате*.

ВИД

А.М. Новиков и Д.А. Новиков отмечают, что в логике видом называется понятие, подчиненное более общему – роду и занимающее (по объему и содержанию) среднее место между родовым и индивидуальными понятиями [69, с. 18].

Потребность в достижении (успехе), как отмечает В.А. Аверин, выражает стремление человека к улучшению результатов деятельности. Потребность в достижении наиболее тесно связана с успешностью в

деятельности. У женщин данная потребность выражена сильнее, чем у мужчин. У людей со слабой потребностью в достижениях слабо выражена внутренняя мотивация деятельности. При этом они больше побуждаются защитной мотивацией (мотивация избегания неудачи: не получить плохую оценку, не быть отчисленным или уволенным и т. п.) [2].

По видам потребности подразделяются на: *потребность в успехе, потребность в избегании неудачи.*

Наименование каждого вида подчиняется общему правилу: «один род – одно название». При этом, к сожалению, не удалось (на данном этапе исследования) в полной мере использовать биномиальные названия ООП. Многие виды ООП имеют достаточно длинные многословные (полиномиальные) названия.

2.2. Диагностический алгоритм

В классическом варианте под алгоритмом понимают «...точное предписание о выполнении в определенном порядке некоторой системы операций для решения всех задач некоторого данного типа» [116, с. 7].

Под педагогическим алгоритмом мы понимаем пошаговый протокол для решения задач педагогической практики. Может быть представлен в виде пошаговой инструкции либо блок-схемы алгоритма. Указанный алгоритм применяется для решения задач педагогической диагностики. Педагогические алгоритмы являются одним из ключевых форматов представления педагогической информации.

Одним из видов педагогического алгоритма является диагностический алгоритм, представляющий собой набор формальных правил, позволяющий на основе сведений об обучающемся сформулировать педагогический диагноз, дать количественные или качественные оценки состояния участвующего в психолого-педагогическом обследовании субъекта.

Создание диагностического алгоритма связано с отбором и количественной оценкой информативных признаков, характеризующих состояние обучающегося. Значения этих признаков получают в результате обследования обучающегося путем заполнения различных анкет и вопросников в ходе диалога обследуемого со специалистом.

Алгоритм должен обладать следующими свойствами: *дискретность, детерминированность, конечность, результативность и массовость*.

Дискретность (от лат. *discretus* – разделенный, прерывистый) указывает, что любой алгоритм должен состоять из конкретных действий, следующих в определенном порядке. Только выполнив одну команду, исполнитель сможет приступить к выполнению следующей.

Детерминированность (от лат. *determinate* – определенность, точность) указывает, что любое действие алгоритма должно быть строго и недвусмысленно определено в каждом случае. При этом каждая команда алгоритма входит в состав системы команд исполнителя.

Конечность определяет, что каждое действие в отдельности и алгоритм в целом должны иметь возможность завершения.

Результативность алгоритма требует, чтобы в нем не было ошибок. При точном исполнении всех команд процесс решения задачи должен прекратиться за определенное число шагов, и при этом должен быть получен заданный постановкой цели результат.

Такое свойство как массовость показывает, что один и тот же алгоритм можно использовать с разными исходными данными, т.е. применять при решении всего класса задач данного типа, отвечающих общей постановке задачи.

Таким образом, алгоритм представляет собой стройную систему анализа, который, в конечном счете, приводит к установлению педагогического диагноза. Мы рассматриваем педагогический диагноз как один из элементов заключительного этапа процесса психолого-педагогической диагностики ООП обучающихся, представляющий собой синтез всей имеющейся информации о психофизиологическом состоянии и индивидуально-психологических особенностях обучающегося на данный момент времени [50].

Диагноз должен обладать двумя основными свойствами: достоверностью и точностью. Достоверность диагноза определяется: 1) объемом и надежностью полученной при диагностике информации; 2) профессиональными качествами педагогического работника (например, педагога-психолога); 3) действующей номенклатурой особых образовательных потребностей. Точность диагноза определяется подтверждением прогностических суждений.

Полный и систематический диагноз содержит в себе всю возможную информацию об обучающемся, отраженную в следующих параметрах: 1. Классификационная группа. 2. Форма проявления. 3. Степень прогрессивности. 4. Ведущая совокупность признаков. 5. Этап проявления. 6. Совокупность причин.

Рассмотрим более подробно каждый параметр.

1. Классификационная группа.

В основу построения диагноза положен классификационный принцип, включающий название определенного состояния в соответствии с классификацией психических состояний и номенклатурой ООП.

В нашем исследовании мы используем следующие классификационные группы психических состояний: типичные жизненные нужды (ТЖН); особые жизненные нужды (ОЖН); типичные образовательные нужды (ТОН); особые образовательные нужды (ООН); типичные жизненные потребности (ТЖП); особые жизненные потребности (ОЖП); типичные образовательные потребности (ТОП); особые образовательные потребности (ООП).

2. Форма проявления.

Форма проявления определяется по степени выраженности признаков – неяркий, смазанный, умеренный, очень выраженный.

Явными симптомами называют те, которые обнаруживаются непосредственно органами чувств специалиста (например, визуально), а скрытыми – те, которые выявляются лишь с помощью специфических методов исследования. Первый симптом – это чаще всего функциональный симптом.

3. Степень прогрессивности.

Под прогрессивностью (от лат. *progređior* – идти вперед) мы понимаем развитие определенного состояния индивида с нарастанием позитивных и негативных симптомов.

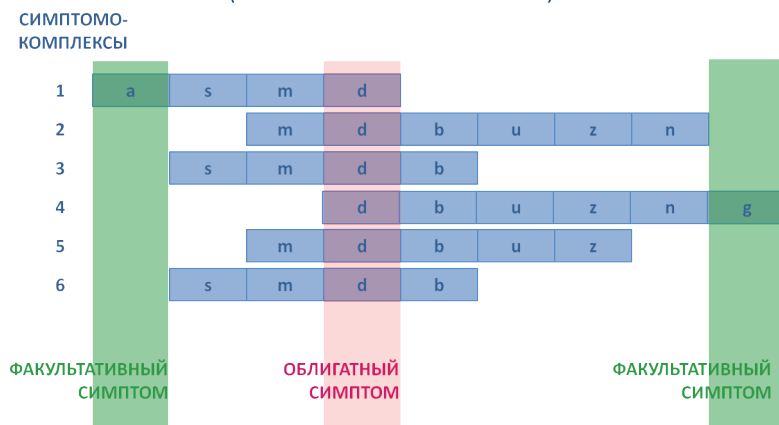
4. Ведущая совокупность признаков.

Ведущую совокупность признаков мы обозначаем как симптомокомплекс (синдром) и рассматриваем его в качестве определенного сочетания признаков (симптомов) психического состояния, объединенных единым механизмом возникновения и развития. Иными словами, симптомокомплекс представляет собой генетическую (причинную) совокупность симптомов.

В силу общего механизма появления они объединяются закономерным и регулярным образом, характеризуя определенное состояние индивида. Может рассматриваться как самостоятельное явление или как стадия (форма) каких-либо явлений [42; 109; 127].

Различают также синдромы облигатные (осевые или сквозные), которые являются стержневой основой определенного процесса и синдромы преходящие (факультативные). Синдромы выделяют типичные, часто встречаемые, и атипичные, наблюдающиеся реже, при наличии некоторых дополнительных условий (см. рис. 20).

**ОСОБЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ КАК
КЛАССИФИКАЦИОННАЯ ГРУППА
(ТИПИЧНЫЕ СИМПТОМОКОМПЛЕКСЫ)**



(НЕТИПИЧНЫЙ СИМПТОМОКОМПЛЕКС)

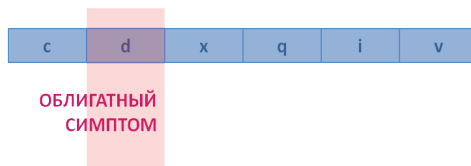


Рис. 20. Типичные и нетипичные симптомокомплексы

5. Этап проявления.

Рассматриваем три этапа проявления психического состояния: *тревоги, сопротивления, истощения* (см. рис. 21).

Первый этап реакции на стресс характеризует реакция тревоги. Она включает две фазы: фазу шока и фазу противошока.

Фаза шока. Независимо от тяжести проявлений различают две последовательно развивающиеся стадии фазы шока. Сначала наблюдается активация специфических и неспецифических адаптивных реакций (адаптивная стадия). Если процессы адаптации недостаточны, развивается вторая стадия шока – декомпенсация. На этой стадии выделяют

две подстадии: прогрессирующую (закключающуюся в истощении компенсаторных реакций и гипоперфузии тканей) и необратимую (в ходе которой развиваются изменения, не совместимые с жизнью).

Фаза противошока. В фазе противошока наблюдается усиление продуцирования гормонов коры надпочечников и тем самым осуществляется физиологическая защита против стресса.

Второй этап – сопротивления. Его характеризует восстановление нарушенных в фазу шока функций организма, первые признаки чего появляются уже в фазе противошока.

Третий этап – истощения. Он наступает спустя месяцы или годы, если стресс оказался слишком сильным или чересчур длительным.

Этот этап характеризуется истощением защитных ресурсов организма и возобновлением общей модели начальной фазы шока, в силу чего может наступить повышенная заболеваемость, хронификация, утяжеление заболеваний, учащение смертельных исходов.

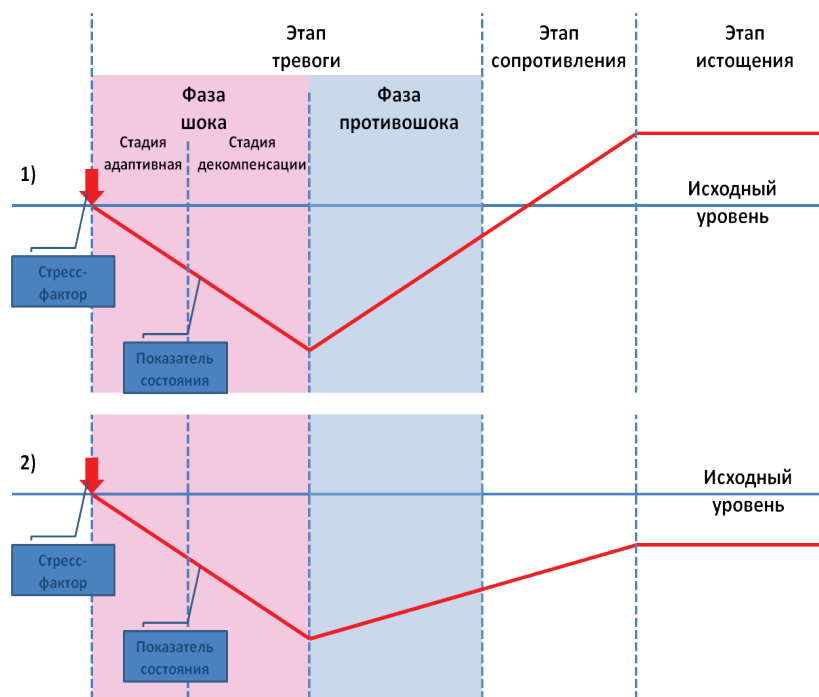


Рис. 21. Этапы проявления психофизиологического состояния

На рисунке 21 показаны два варианта изменения показателей состояния: 1) при обычном течении стресса, 2) при воздействии чрезвычайных нагрузок [94, с. 415].

6. Совокупность причин.

В работе «Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства» Л.С. Выготский обращал особое внимание на вопросы этиологической, или причинной, диагностики. Ее особенности он видел в том, что «она строится на учете основных факторов, на основе вскрытия причин, на основе того, что мы учитываем не только наличие определенных симптомов, но и вызывающие их причины». Он указывал на то, что следует принимать во внимание необычайную сложность в переплетении отдельных факторов и комплексный характер их действия. Отсюда и педагогический диагноз должен не просто констатировать те или иные статические состояния, а вскрыть определенный динамический процесс [15].

Таким образом, при выявлении особых образовательных потребностей мы исходим из того, что этиологический компонент диагностики характеризует причины определенного психического состояния. Как отмечают специалисты, указание в диагнозе на природу психического состояния не только желательно, но в ряде случаев необходимо, так как дает возможность определить всю дальнейшую тактику действий и педагогическое назначение.

К этиологическому компоненту диагностики мы относим *контекстные факторы и барьеры*.

Контекстные факторы мы рассматриваем как факторы, которые в совокупности представляют полную обстановку жизни индивида, и в особенности тот фон, на котором показатели здоровья классифицированы в МКФ. Имеются две составляющие контекстных факторов: факторы окружающей среды (внешние) и личностные факторы (внутренние) [57; 142].

Под барьерами понимаются факторы в окружающей среде, которые посредством своего отсутствия или присутствия лимитируют функционирование и приводят к ограничениям жизнедеятельности человека. Они включают такие аспекты как недоступность естественной окружающей среды, отсутствие необходимой ассистивной технологии, негативное отношение людей к факту ограничения жизнедеятельности, а также службы, системы и политику, которые или отсутствуют или препятствуют вовлечению во все сферы жизни всех людей с изменениями здоровья. Барьеры, выступая препятствием на пути к удовлетворению какой-либо потребности, являются причиной возникновения фрустрации [44; 57; 140; 142].

При этом следует иметь в виду, что инклюзия в образовании включает в себя избавление от барьеров на пути получения знаний и полноценного участия в школьной жизни для всех учеников, а не только для тех, кто имеет инвалидность или относится к тем, у кого есть ООП.

Рассматривая феномен причинной связи следует помнить, что это такая зависимость, при которой одно явление, называемое причиной, порождает, т.е. производит, воспроизводит, возрождает другое, называемое следствием. Причина предшествует следствию. Однако «post hoc non est propter hoc» – после этого не значит вследствие этого. Важнейшей чертой причинно-следственной связи является то, что при повторении одних и тех же причин и при тождественных условиях возникает одинаковое следствие [88].

Как уже отмечалось ранее, диагностический алгоритм призван обеспечить результативность и эффективность решения задач, т.е. после выполнения определенного количества операций диагноз должен быть установлен. При этом одной из важнейших особенностей решения задач диагностики является расчленение сложного диагностического мышления на более простые элементарные операции, которые проводятся в определенной последовательности. В соответствии с ГОСТ 19.701-90 схема алгоритма состоит из имеющих заданное значение символов, краткого пояснительного текста и соединяющих линий [19].

В предлагаемой схеме алгоритма используется дихотомическое деление. В данной конструкции действия выполняются в зависимости от заданного условия и выбирается один из 2-х вариантов последовательности действий.

Все последовательные действия в процессе диагностики состоят из определенных этапов:

1. Отправным моментом в диагностике является запрос;
2. Выявление ведущего симптома (признака);
3. Выделение ряда решающих симптомов, характерных для вероятного состояния;
4. Определение по решающим симптомам наиболее вероятной типичности симптомокомплекса;
5. Выделение облигатных симптомов;
6. Выделение по облигатным симптомам наиболее вероятной классификационной группы;
7. Установление диагноза и прогноза (см. рис. 22).

Обобщенный диагностический алгоритм представлен в Приложении 1.

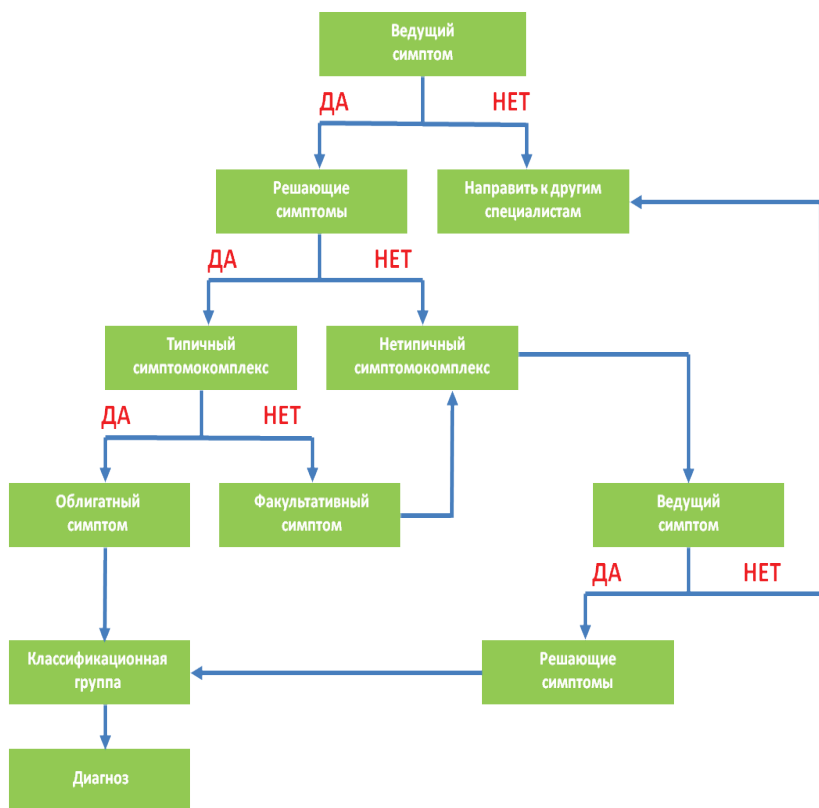


Рис. 22. Схема последовательных действий в процессе диагностики

Одним из элементов заключительного этапа процесса психолого-педагогической диагностики ООП обучающихся (второй элемент – диагноз) является педагогический прогноз. Он представляет собой вероятностное суждение о будущем психическом состоянии обучающегося по известным признакам (на основании педагогического диагноза).

Достоверность прогноза определяется: 1) правильностью диагноза; 2) профессиональными качествами педагогического работника (например, педагога-психолога). По периоду упреждения прогнозы делятся на текущие (на перспективу, на протяжении которой не происходит существенных изменений объекта исследования) – до 1 месяца, краткосроч-

ные (на перспективу только количественных изменений в объекте) – 1-5 лет, обычно до года [53].

2.3. Теоретические основания разработки способа выявления особых образовательных потребностей обучающихся

Ключевым вопросом разработки способа выявления ООП обучающихся является вопрос о критериях. В Толковом словаре русского языка и Большой советской энциклопедии критерий определяется как признак или мерило, на основании которого производится оценка, определение, классификация предметов, явлений, понятий [115].

О.Ю. Макарова отмечает, что «каждый критерий включает в себя группу показателей, качественно и количественно характеризующих его. Критерий более стабилен, хотя и отражает развитие сущности. Показатели более динамичны. На определенном этапе развития сущности предмета (например, переход от сущности первого порядка к сущности второго порядка) используются одни показатели, но на очередном этапе ее развития некоторые или большинство из них могут быть неприемлемы, так как обнаруженная сущность (критерий) претерпела изменение свойств, признаков» [48].

Исходя из предложенного понимания можно полагать, что критерии оценки удовлетворения ООП обучающегося тесно взаимосвязаны и непосредственно определяют выбор необходимых показателей.

Интегративный критерий выполняет методологическую функцию по отношению к показателям. Научно обоснованные критерии обязательно должны отвечать таким требованиям, как высокая надежность, адекватность объективных и субъективных оценок, конкретность, точность, интегративность. Отсюда, как полагает О.Ю. Макарова, следует, что критерий выражает наиболее общий признак, по которому происходит оценка, сравнение реальных педагогических явлений, качеств, процессов. А степень проявления, качественная сформированность, определенность критериев выражается в конкретных показателях [48].

М.М. Семаго и Н.Я. Семаго предлагают в качестве критериев выбрать «такие показатели существования ребенка в образовательном пространстве, которые отражают ситуацию равновесия между образо-

вательными воздействиями со стороны среды и эффективностью обучения и развития ребенка в целом. С одной стороны, образовательные воздействия должны быть индивидуально оптимальными, с другой – индивидуально допустимыми, то есть не превышать пределы адаптационных возможностей ребенка, группы детей» [104].

Мюррей утверждает, что о существовании потребности можно заключить на основе:

- 1) эффекта или результата поведения;
- 2) конкретного стереотипа или способа осуществления поведения;
- 3) избирательного внимания или реагирования на определенный вид стимульных объектов;
- 4) выражения конкретной эмоции или аффекта;
- 5) выражения удовлетворения при достижении определенного эффекта или неудовлетворения, если эффект не достигнут [138, с. 124].

Рассматривая вопросы мотивации и деятельности Х. Хекхаузен выделил две основные фазы: фаза мотивации и фаза эмоции. Он полагает, что «последовательная аналитическая и рационально контролируемая обработка ценностей и ожиданий (фаза мотивации) наблюдается, скорее: 1) при принятии решений с далеко идущими последствиями, 2) при наличии достаточного количества времени и 3) когда не вполне ясно, что следует делать. В отличие от этого интуитивная и эмоционально окрашенная оценка (фаза эмоции) является более уместной в том случае, когда подлежащая переработке информация относится к обстоятельствам, которые, при всей своей сложности, вполне знакомы индивидууму. ...В фазе эмоции осуществляются такие же, по сути, шаги переработки информации, как и в фазе мотивации, а именно оценивание информации, относящейся к ценности и ожиданию. При этом эмоциональная фаза приводит к порогу волевой или даже сразу к действию не только быстрее, но и на более интуитивной основе, чем это могло бы быть при аналитической обработке ценностей и ожиданий...» [124].

В своей теории структуры эмоций В.Вундт выделил три измерения эмоций: удовольствие–неудовольствие, успокоение–возбуждение, напряжение–разрядка. Он писал: «...Систему чувств можно определить как многообразие трех измерений, в котором каждое измерение имеет два противоположных направления, исключаящих друг друга» [14].

М. Аргайл указывает на существование двух основных диапазонов эмоциональных проявлений: приятно–неприятно (или счастливый–печальный) и активация–торможение (или степень интереса и возбужденности) [4, с. 183–203].

Распознавание определенного психического состояния возможно только через посредство ее проявлений, поэтому развитие диагностики

тесно связано с наблюдением и изучением симптомов этого состояния.

Большое значение для педагогической диагностики имеет наличие двух или трех решающих симптомов. При этом важно уметь выявить их комплекс.

Умение обнаружить ведущий симптом, независимо от степени его выраженности – важная диагностическая задача. Каждый лишний симптом облегчает диагностику, иногда всего лишь один симптом, отмеченный знающим и опытным специалистом, уже решает вопрос с определением диагноза [88]. Именно поэтому при выявлении ООП обучающегося такую важную роль играет построение номенклатуры показателей. Под номенклатурой показателей мы понимаем перечень показателей, для которых значения или характеристики должны быть указаны в нормативных документах (нормативных правовых актах) при установлении требования к продукции, процессу или услуге [56].

При реализации инклюзивного образования в номенклатуру показателей удовлетворения ООП входят: показатели потребностей и показатели, связанные с потребностями (см. рис. 23).

ДОМЕНЫ	ПОКАЗАТЕЛИ ПОТРЕБНОСТЕЙ	ПОКАЗАТЕЛИ, СВЯЗАННЫЕ С ПОТРЕБНОСТЯМИ
РАЗВИТИЯ	ВЛЕЧЕНИЕ - ОТВРАЩЕНИЕ	УДОВОЛЬСТВИЕ - СТРАДАНИЕ
ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ		

Рис. 23. Домены номенклатуры показателей удовлетворения особых образовательных потребностей

Показатели потребностей мы рассматриваем как обобщенную характеристику состояния субъекта и его отношение к предмету потребности, выраженную в паре эмоциональных форм направленности (переживаний): влечение–отвращение.

Показатель выступает методологическим инструментом, обеспечивающим возможность выявления у индивида определенной потребности с помощью качественного и количественного анализа эмпирических данных [16].

А.Н. Леонтьев указывал, что психологический анализ потребностей необходимо преобразуется в анализ мотивов [46]. При этом следует иметь в виду, что потребности далеко не всегда преобразуются в мотивационные возбуждения. Под мотивом (от лат. *movere* – приводить в движение, толкать) мы понимаем материальный или идеальный, чувственно воспринимаемый или данный только в представлении, в мысленном плане предмет потребности.

Согласно теории функциональных систем (П.К. Анохин), немотивированного поведения не существует [46; 87]. Мотивация – это процесс действия мотива [87]. Образно говоря, потребность говорит о том, «что нужно организму», а мотивация мобилизует силы организма на достижение «нужного».

Х. Хекхаузен считает, что важна не детализованная фиксация момента, как бы объективно его ни удалось зарегистрировать, а значимая направленность протекания деятельности и ситуационных воздействий. При этом очень важно максимально приблизиться к позиции субъекта, понять, как он воспринимает и структурирует содержащиеся в ситуации возможности, каких целей намеревается достичь и какие изменения хочет вызвать своими действиями [124]. При этом исследователь отмечает, что даже краткое перечисление некоторых из основных требований, предъявляемых к классификации действий и относящихся к ним ситуаций, которым приписываются соответствующие «мотивы», выявляет массу трудностей.

Мюррей, занимавшийся этими вопросами (статья «К классификации взаимодействий», «*Toward a classification of interaction*», in: «*Toward a general theory of action*», Cambridge, Mass., 1951), сформулировал ряд критериев, которые необходимо учитывать:

1. Виды внутренних состояний, запускающих активность или реакцию, например, телесные ощущения или эмоциональный настрой.
2. Виды внешних инициирующих ситуаций. По своему значению для субъекта они делятся на предвещающие удовлетворение, неудачу или препятствия.
3. Виды воображаемых ситуаций, желательных в качестве будущих

перспектив. Такие воображаемые ситуации, хотя иногда и относятся к далекому будущему (например, почет и слава на поприще избранной профессии), однако, могут актуально определять цепочки воспроизводимых последовательностей действий.

4. Направленность отдельных компонентов поведения (движений и слов).

5. Виды намерения (предвосхищаемая цель, воображаемые эффекты).

6. Виды оказанных воздействий: как изменилась ситуация. При этом, конечно, надо учитывать многое: насколько это изменение было намеренным, и насколько обусловленным внешними факторами, насколько оно представляет собой промежуточный этап в осуществлении дальних целей и т. д.

7. Виды активности, воздействия или ситуации, связываемой с удовлетворением [139, с. 457–463].

Мюррей пришел к заключению, что целенаправленное поведение можно объяснить лишь как результат взаимодействия личностных (потребностное состояние как желаемое целевое состояние) и ситуативных («давление» как признаки ситуации, на которые можно надеяться или которых следует опасаться) факторов: «давление» актуализирует соответствующую потребность, а потребность ищет соответствующее ей «давление». Их встреча обозначалась Мюрреем как «тема» [139].

Валинс (Valins, 1966, 1967, 1970, 1974) в своей модификации двухфакторной теории Шахтера определяет, что не имеет значения, поступает информация о собственном состоянии возбуждения изнутри (интерцептивно) или извне, соответствует она действительности или нет; существенно лишь то, что она связывается субъектом лишь с его собственным внутренним состоянием (*Эффект Валинса*) [124].

В номенклатуре показателей удовлетворения ООП мы определили два вида: показатели, связанные с потребностями и показатели потребностей. Показатели, связанные с потребностями мы рассматриваем как обобщённую характеристику результата деятельности, направленную на удовлетворение потребностей индивида, выраженную в паре эмоциональных переживаний: удовольствие, неудовольствие (страдание).

Показатель выступает методологическим инструментом, обеспечивающим возможность выявления с помощью эмпирических данных удовлетворенности при завершении процесса удовлетворения определенной потребности индивида. Показатели могут быть: качественные (фиксирующие наличие или отсутствие определенного эмоционального переживания) или количественные (фиксирующие меру выраженности, развития эмоционального переживания). Показатели должны обладать

свойствами: полнота, качество, функциональность [99].

Ранее уже отмечалось, что по определению, эмоциональные переживания – особый класс психических явлений, связанных с потребностями и мотивами, отражающих в форме непосредственных субъективных переживаний (удовлетворения, радости, страха и т.д.) значимость действующих на индивида явлений и ситуаций. Сопровождая практически любые проявления жизненной активности человека, эмоциональные переживания служат одним из главных механизмов внутренней регуляции психической деятельности и поведения, направленных на удовлетворение потребностей.

Так, например, П.В. Симонов отмечает, что «удовлетворение биологических потребностей (голод, температурный дискомфорт) внешних признаков положительных эмоций у ребенка не вызывает: младенец просто успокаивается и засыпает. Эмоции удовольствия и отвращения возникают при контактном взаимодействии в связи с удовлетворением любой потребности...» [108, с. 50].

Л.И. Божович в своих работах указывает на тот факт, что «удовлетворение же собственно биологических потребностей – в пище, кислороде и пр. – приводит лишь к успокоению ребенка, к состоянию удовлетворенности, но не вызывает радостных эмоций» [9, с. 157–162].

В результате «неудовлетворенного притязания», то есть фрустрации потребности, возникает первичная защита или компенсация фрустрации в виде отказа от данной потребности. Отказ от удовлетворения потребности приводит к компенсаторному усилению другой потребности, что является вторичной защитой или «компенсацией страха» (см. рис. 24).

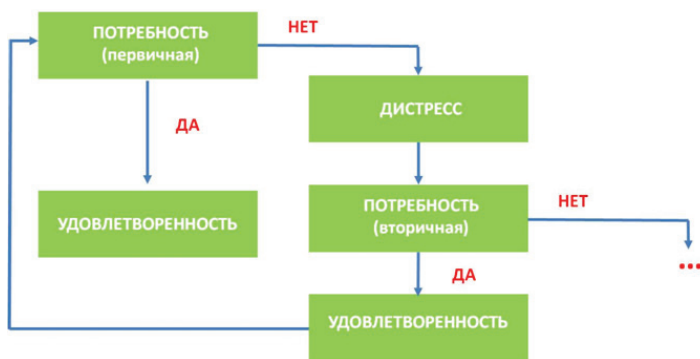


Рис. 24. Алгоритм удовлетворения притязания

Состояние, развивающееся в особо сложных условиях при несоответствии приспособительных возможностей организма величине действующей на него нагрузки, рассматривается специалистами как стресс (от англ. *stress* – давление, нажим, напряжение). «С точки зрения стрессовой реакции не имеет значения, приятна или неприятна ситуация, с которой мы столкнулись. Имеет значение лишь интенсивность потребности в перестройке или в адаптации» [103].

Следует различать стресс, который служит целям адаптации организма к окружающей среде, – «эустресс» (от греч. *eu* – хорошо + *stress*), и «дистресс» (от англ. *distress* – горе, несчастье, недопомогание, истощение, нужда) как негативный фактор (вредоносный или неприятный) [94].

Лазарус (Lazarus, 1979) ввел различение трех типов стресса: 1. вред-потеря, относящаяся к уже наступившим негативным событиям; 2. угроза, относящаяся к вреду или потере, которых мы опасаемся, но которые еще не наступили; 3. вызов, связанный с ожидаемой возможностью достижения успеха или получения награды.

То, в какой мере человек испытывает стресс, зависит от того, насколько он ощущает вред, угрозу или вызов, а также от взаимоотношений индивида с его окружением в данной области жизни, причем сразу в двух отношениях: во-первых, с точки зрения того, насколько велика ставка («первичная оценка»), во-вторых, с точки зрения оценки тех ресурсов, которыми он обладает для того, чтобы совладать с ситуацией, и с точки зрения имеющегося у него выбора [124].

При применении цветового теста Люшера (который подробно будет рассмотрен в параграфе 2.3. «Описание способа выявления показателей, связанных с особыми образовательными потребностями») мы предлагаем использовать повторное ранжирование цветов, учитывая, что второй выбор может отличаться от первого. Модель расхождения при первой и второй пробах теста Люшера представлена на рис. 25.

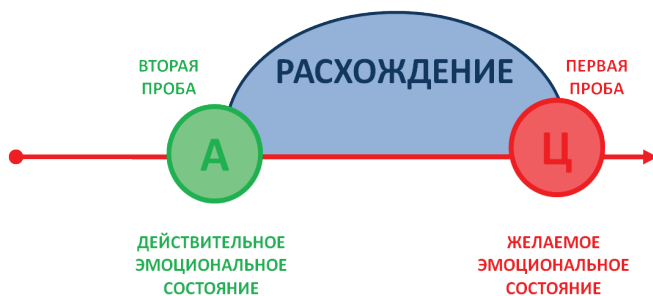


Рис. 25. Модель расхождения при первой и второй пробах теста Люшера

Х. Хекхаузен, опираясь на теорию мотивации Мак-Клелланда (McClelland, 1953), полагает, что «незначительное отклонение от ожидаемого окрашено позитивными эмоциями и мотивирует к поиску установившегося потока активности, более значительные несоответствия окрашены негативно и мотивируют к уклонению, к прерыванию последовательности действий» [124].

Согласно теории, предложенной в 1947 году Гарри Хельсоном (Harry Nelson), человек принимает психофизические решения, сравнивая любую новую форму стимуляции со своим адаптивным уровнем – ожиданием того, что на уровне восприятия считается нормальным, основанным на своем прошлом опыте, в особенности недавнем [135]. Пять вариантов сравнения адаптивного уровня (АУ) с актуальным состоянием (А) и целью (Ц) представлены на рис. 26.

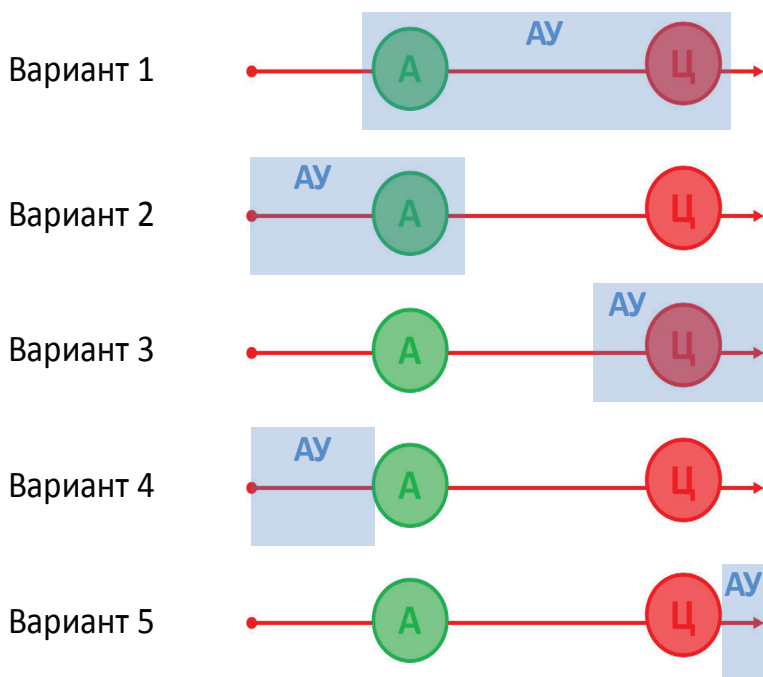


Рис. 26. Варианты сравнения адаптивного уровня с актуальным состоянием и целью

Г. Айзенк отмечает, что «счастье в некоторой степени зависит от тех эмоций, которые мы испытываем, и от нашего положения в обществе. Однако количество приятных эмоциональных переживаний оказывает очень скромное влияние на наше счастье. Это следствие того, что со временем мы обычно испытываем все то, что хотели испытать, а счастье зависит от того, насколько реальность превосходит наши ожидания» [3].

Исследователи отмечают, что во всех жизненных ситуациях организм стремится не к покою, а к некоторому оптимальному уровню активации, который позволяет ему функционировать наиболее эффективным образом. В тех случаях, когда напряжение слишком сильно, это будет поведение, направленное на снятие избыточного напряжения. В других ситуациях, когда уровень активации очень низок, поведение будет направлено на поиск дополнительной стимуляции, обеспечивающей потребный уровень активации. Субъективное ощущение человека при оптимальном уровне активации, по мнению исследователей, более всего соответствует состоянию «оперативного покоя». Таким образом, следует рассмотреть вопрос с индивидуальными различиями в уровне активации. Согласно представлениям Г. Айзенка (Eysens, 1985) индивидуальные различия по такой черте личности, как экстраверсия–интроверсия, зависят от особенностей функционирования восходящей ретикулярной активирующей системы. Эта структура контролирует уровень активации коры больших полушарий [133].

По результатам исследований предполагается, что умеренная степень кортикальной активации переживается индивидом как состояние удовольствия, а очень высокий или очень низкий уровни ее переживаются как неприятное состояние. Ретикулярная формация у интровертов и экстравертов обеспечивает разные уровни активации кортикальных структур, причем у интровертов уровень активации существенно выше, чем у экстравертов. Г. Айзенк утверждает, что в тишине экстраверты, у которых в норме структуры коры не слишком высоко активированы, могут испытывать неприятные ощущения, поскольку их уровень кортикальной активации оказывается значительно ниже той точки, при возбуждении которой переживается чувство психического комфорта. Поэтому у них возникает потребность что-то сделать (например, разговаривать с другими, слушать музыку в наушниках, делать перерывы). Поскольку интроверты, напротив, высоко активированы, любое дальнейшее увеличение уровня активации для них неприятно. Другими словами, экстраверты нуждаются в постоянном средовом «шуме», чтобы довести уровень возбуждения коры до состояния, приносящего удовлетворение. В то же время интроверты такой потребности не испытывают, и действительно будут считать такую стимуляцию сверхвозбуждающей и

потому неприятной. Эмпирические данные показывают, что у интровертов большая активированность, чем у экстравертов констатируется в 22 из 38 исследований, тем самым подтверждается теория Г. Айзенка.

Таким образом, теория Г. Айзенка свидетельствует в пользу того, что поведение выступает как инструмент, модулирующий уровень активации, увеличивая или уменьшая последний, в зависимости от нужд человека.

Характеризуя типичного экстраверта, Г. Айзенк отмечает его общительность и обращенность индивида вовне, широкий круг знакомств, необходимость в контактах. Он действует под влиянием момента, импульсивен, вспыльчив, беззаботен, оптимистичен, добродушен, весел. Предпочитает движение и действие, имеет тенденцию к агрессивности. Чувства и эмоции не имеют строгого контроля, склонен к рискованным поступкам. На него не всегда можно положиться.

Л.Н. Собчик рассматривает экстраверсию как общительность, обращенность в мир реально существующих ценностей, социальную активность. Дезадаптивная форма этой черты – избыточное неразборчивое общение, неконструктивная социальная активность.

«Интроверсия» обозначает такую индивидуально-типологическую черту, как обращенность индивида в мир собственных переживаний и фантазий, застенчивость, замкнутость, социальную пассивность. Патологическое заострение этой тенденции проявляется как аутизм [110].

Типичный интроверт – это спокойный, застенчивый, интроективный человек, склонный к самоанализу. Сдержан и отдален от всех, кроме близких друзей. Планирует и обдумывает свои действия заранее, не доверяет внезапным побуждениям, серьезно относится к принятию решений, любит во всем порядок. Контролирует свои чувства. Его нелегко вывести из себя. Обладает пессимистичностью, высоко ценит нравственные нормы.

В работе «Биологические основы индивидуальности» Г. Айзенк предложил уже следующую интерпретацию этих двух личностных факторов:

1. Высокая степень интроверсии соответствует снижению порога активации ретикулярной формации, поэтому интроверты испытывают более высокое возбуждение в ответ на экстероцептивные раздражители;

2. Высокая степень нейротизма соответствует снижению порога активации лимбической системы, поэтому у лиц с высокими показателями на этой шкале повышена эмоциональная реактивность в ответ на события во внутренней среде организма, в частности на колебания потребностей [132].

Г. Айзенк отмечает, что экстравертам свойственны низкие уровни возбуждения, в то время как интровертам высокие уровни. Слишком высокий или слишком низкий уровень возбуждения сопряжен с негативными ощущениями, и люди стараются избегать и того, и другого. Это позволяет предположить, что экстраверты в целом представляют собой «искателей приключений», иначе говоря, они стремятся усилить свое возбуждение с помощью яркого света, громкой музыки, сексуально активного поведения и так далее. Такая склонность экстравертов объясняет также их общительность: общение с другими людьми повышает уровень их возбуждения. Наоборот, интроверты избегают контактов со слишком большим количеством людей, поскольку это способствует усилению их возбуждения до неприятного уровня. Невротические симптомы и расстройства приобретаются во время процесса выработки условных рефлексов, то есть вследствие ассоциации болезненного стимула с нейтральным, который, в силу обстоятельств, случайно соединился в сознании человека с болезненным стимулом. У интровертов, имеющих высокий уровень возбуждения, рефлексы вырабатываются гораздо легче, а следовательно, они более подвержены невротическим расстройствам [3].

Ниже представлена схема диагностики показателей, связанных с потребностями при типичных и нетипичных симптомокомплексах (см. рис. 27).

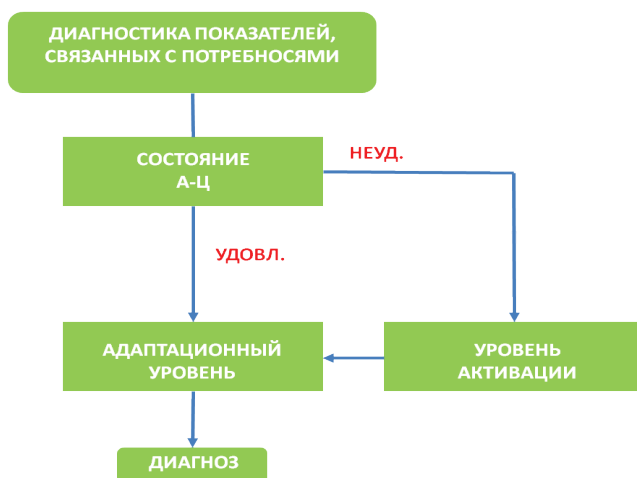


Рис. 27. Диагностика при типичных и нетипичных симптомокомплексах

2.4. Описание способа выявления показателей, связанных с особыми образовательными потребностями

Для выявления показателей, связанных с потребностями мы используем краткий тест М. Люшера (M. Lüscher) с применением восьмицветового ряда. Данная методика предназначена для изучения не только неосознаваемых проблем личности, актуального состояния, индивидуального стиля переживания, типа реагирования и степени адаптированности обследуемого, но и его базисных потребностей. Многолетний опыт подтверждает, что данный тест не просто обрисовывает ситуативную реакцию и состояние индивида, а позволяет определить личностные особенности конкретного индивида в конкретной ситуации. Как отмечает Л.Н. Собчик, об этом свидетельствует не только наличие устойчивых пар цветового выбора, но и динамика цветового выбора, «когда при изменении состояния наиболее значимые цветовые эталоны передвигаются с первых позиций на последние (и наоборот), сохраняя актуальность символизируемой ими ведущей потребности» [110]. В связи с этим методика показала себя как прекрасный дифференциально-диагностический инструмент и в качестве индикатора степени выраженности эмоциональной напряженности.

В данной работе мы используем тест М. Люшера как психодиагностический инструмент при решении вопросов исследования базисных потребностей.

Описание восьмицветового теста М. Люшера

Процедура обследования выстраивается следующим образом. Испытуемому предлагается выбрать из разложенных перед ним таблиц (см. рис. 28) самый приятный цвет. При этом следует обратить внимание испытуемого на то, что не следует соотносить его ни с расцветкой одежды, ни с интерьером, ни с чем-либо другим, а только сообразуясь с тем, насколько этот цвет предпочитаем в сравнении с другими при данном выборе и в данный момент.

Освещение должно быть равномерным, поэтому исследование лучше проводить при дневном освещении. Расстояние между цветовыми таблицами должно быть не менее 2 см. Выбранный эталон убирается. При этом номер каждого выбранного цветового эталона записывается.

Испытуемому следует предложить выбрать наиболее приятный цвет из оставшихся, пока все цвета не будут отобраны. Через некоторое время (2–5 минут), перемешав их предварительно в другом порядке, цветовые таблицы нужно снова разложить перед испытуемым и полно-

стью повторить процедуру выбора. При этом следует уточнить, что исследование не направлено на изучение памяти и что испытуемый волен выбирать заново нравящиеся ему цвета так, как ему это будет угодно.

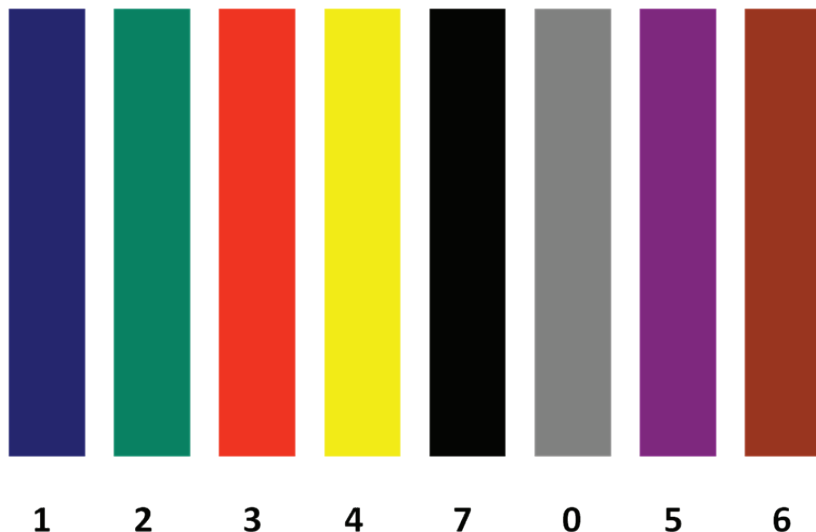


Рис. 28. Цветовые таблицы М. Люшера

В цветовых таблицах М. Люшера цвета разделяются на основные (1 – темно-синий, 2 – сине-зеленый, 3 – оранжево-красный и 4 – светло-желтый) и дополнительные, среди которых 7 (черный) и 0 (серый) – ахроматические, а 5 (фиолетовый) и 6 (коричневый) – смешанные.

Основные цвета символизируют базисные психологические потребности, которые М. Люшер обозначил как влечение к удовлетворению и привязанности (синий цвет); стремление к самоутверждению (зеленый); стремление «действовать и добиваться успеха» (красный) и стремление «смотреть вперед и надеяться» (желтый) [110].

Кодирование и интерпретация данных тестирования (номера позиций, графическое обозначение позиции и функциональное значение) в соответствии с критериями предпочтения представлены в таблице 5.

Кодирование и интерпретация данных тестирования

	Явное предпочтение		Предпочтение		Безразличие		Неприятие (антипатия)	
Позиция	1	2	3	4	5	6	7	8
Обозначение	+	+	x	x	=	=	-	-
Функциональное значение	Основной способ действия	Цель, к которой стремится	Истинное положение вещей (ситуация)	«Образец действия», вытекающий из данной ситуации	Невосребованные резервы, индифферентная зона	Бездействующие свойства личности	Подавленные потребности	

Учитывая, что в нашем исследовании процедура использования цветового теста Люшера требует повторного ранжирования цветов, то следует иметь в виду, что второй выбор может отличаться от первого. В этом случае используется способ, при котором присвоение функциональных знаков считается более точным – «профильный анализ». На рисунке 29 изображены два варианта присвоения функциональных знаков – стандартный и с помощью профильного анализа.

СТАНДАРТНЫЙ АНАЛИЗ	ПРОФИЛЬНЫЙ АНАЛИЗ
Выбор №1 2 1 5 3 6 0 4 7 ++ x x = = - -	Выбор №1 2 1 5 3 6 0 4 7
Выбор №2 5 2 1 6 3 0 4 7 ++ x x = = - -	Выбор №2 5 2 1 6 3 0 4 7

Рис. 29. Варианты присвоения функциональных знаков

Профильный анализ, отмечает Б.А. Базыма, учитывает, какие цвета у испытуемого составили друг с другом устойчивую пару (их обводят кружком), а какие «держатся» отдельно (обводятся квадратом). Например, цвета 3 и 6 – устойчивая пара и это позволяет, несмотря на то, что коричневый, а затем и красный занимают пятую позицию ряда, стандартно оцениваемую знаком «=», присвоить этим цветам знак «х». Как полагает Люшер, выборы отдельных цветов интерпретируются иначе, чем составивших пару, именно это и подчеркивает преимущество профильного анализа над стандартным вариантом. Так, например, цвет 5 должен интерпретироваться отдельно, а не в паре с 2, как в случае стандартного варианта (выбор 2).

Кроме присвоения функциональных знаков, процедура обработки результатов включает и определение ряда показателей, позволяющих экспериментатору точнее проинтерпретировать цветовой выбор испытуемого. К этим показателям относятся: «источник тревоги» («А» *anxiety* – тревога), «компенсаторное поведение» («К» *compensation* – компенсация) и «уровень тревоги» («!»).

Знак «А» присваивается, прежде всего, «основным» цветам (1–4), находящимся ниже 5-й позиции цветового ряда. Показатель «К» выставляется всем не основным цветам, кроме 5, если какой-либо из них находится на одной из первых трех позициях ряда. Показатель «!» выставляется «основным» цветам, если они расположены ниже 5-го места: шестое место оценивается одним «!», седьмое – «!!», восьмое – «!!!».

Цвет, обозначенный «А», показывает, какая фрустрированная потребность лежит в основе конфликта; «К» – способ преодоления фрустрации; «!» – уровень стрессового напряжения. Максимальное количество «А» и «К» – 3, «!» – 12 [5].

Л.Н. Собчик полагает, что для ярких цветов первые три позиции выявляют ведущую роль тех или иных потребностей, последние три – их фрустрированность [86].

Значения восьми цветов в методике М. Люшера представлены в табл. 6.

Таблица 6

Значения восьми цветов (по Люшеру)

Цвет (номер)	Значение	Комментарии
СЕРЫЙ (0)	Разделяющий, отгораживающий, освобождающий от обязательств, укрывающий от внешних причин и воздействия.	Его присутствие на первых позициях является компенсирующим (за счет невовлеченности). На последних позициях 0-й означает причастность, участие, ответственность. Цвета, расположенные перед 0-м, если он сам переместился на 2-ю или 3-ю позицию, указывают на утрированное поведение и отсутствие равновесия между предпочитаемыми цветами, несущими конфликтную нагрузку, и остальными обесцененными потребностями. Если на первых позициях три цвета 3, 4, 0 (говорит Люшер), то «произошло выключение, а расширение поля деятельности будет только компенсаторным. Испытуемый чувствует себя потерянным, и ничто для него уже не имеет значения». Среднестатистическая позиция серого цвета 6-я, однако перемещения на 5-ю или 7-ю не являются значимыми. В условиях утомления и стресса 0-й перемещается к началу ряда.

СИННИЙ (1)	Означает спокойствие и умиротворенность чувств (что, как уже было сказано, не подтверждается на практике), вызывает чувствительность и ранимость (что соответствует действительности, но противоречит вышесказанному). Выявляет сензитивность, доверие, самопожертвование, преданность. не удовлетворенности компенсируется расширением сексуальных контактов.	Сочетание +4-1 интерпретируется как неустанные поиски выхода из неудовлетворяющей ситуации. Эмоциональная напряженность выявляется перемещением цвета 1 на иную (помимо первых трех) позицию. Его перемещение на последние позиции ряда выявляет неудовлетворенность эмоциональными отношениями. Отвергаемый первый (-1) означает «разрывание пут» или желание их разорвать. Сочетание +3 — 1 означает способ действия.
ЗЕЛЕНЫЙ (2)	Это цвет эластичной (упругой) напряженности, выявляет упорство, целеустремленность, сопротивляемость изменениям, постоянство воззрений. (Здесь с автором можно поспорить, потому что как раз гибкости, эластичности, у которых зеленый цвет является значимым, не хватает.) Они ригидны, упорны и настойчивы. Обладание рассматривается как вариант самоутверждения. «Напряженность зеленого цвета подобна плотине, за которой накапливается, не получив разрядки, возбуждение» (М. Люшер).	Предпочтение зеленого цвета выявляет скрупулезную точность, критический анализ, логическую последовательность, т. е. «все, что приводит к абстрактному формализму», а также потребность производить впечатление, сохраняя свою позицию. Отвержение зеленого цвета выявляет невозможность реализации этих потребностей, желание освободиться от мешающих ограничений. Компенсация позиции (-2) красным цветом (+3) выражает максимальную напряженность и состояние возбуждения. Компенсация за счет +4 ("бегство к свободе") представляется более продуктивной, канализирующей возбуждение в форме отвлекающей деятельности. Зеленый означает напряженность на всех позициях, кроме 2-й, 3-й и 4-й.

Продолжение таблицы 6

КРАСНЫЙ (3)	Символизирует физиологическое состояние, связанное с расходом энергии. Красный — выражение жизненной силы, нервной и гормональной активности, стремления к успеху, жадного желания всех жизненных благ. Это воля к победе, влечение к спорту, борьбе, эротике, «сила воли».	Выбор красного на первое место означает стремление к полноте бытия, лидерские черты, творческое начало, активную деятельность. Отвержение красного выявляет физиологическое и нервное истощение, снижение сексуального влечения и свидетельствует о перевозбуждении, о потребности в защите от возбуждающих факторов. В качестве компенсации выбора —3 нередко выявляется +1, однако такое сочетание может отражать склонность к кардиологическим расстройствам. Красный выявляет эмоционально-вегетативную напряженность тогда, когда он не занимает первых трех позиций.
ЖЕЛТЫЙ (4)	Выражает несдерживаемую экспансивность, раскованность, релаксацию, полную радостных надежд изменчивость при отсутствии последовательности и плановмерности.	Предпочтение желтого говорит о надежде или ожидании большого счастья, направленных в будущее, о стремлении к новому, еще неясным перспективам. В роли компенсирующего цвета желтый выявляет нетерпеливость, поверхность, беспокойность, черты завистливости. Отвержение желтого (6-е, 7-е или 8-е место) означает разочарование, ощущение несбыточности надежд, «попытку оградить себя от изоляции и дальнейших утрат или разочарований». Компенсация отвергнутого желтого синим выявляет «мазохистическое прилипание» к объекту привязанности. Компенсация +2-4 обрисовывает вариант поведения, при котором защитой служит стремление к высокому социальному статусу, а +3-4 – поиск приключений, активация сексуальности. Желтый свидетельствует о напряженности во всех позициях, кроме 2, 3, 4 и 5.

ФИОЛЕТОВЫЙ (5)	Содержит в себе свойства и синего и красного, объединяет «победность красного и капитуляцию синего, символизируя тождество, т. е. нечто вроде мистического союза; высокая степень чувствительной близости, ведущая к полному слиянию субъекта и объекта, волшебство, магия и зачарованность, стремление восхищать других, способность к интуитивному и сензитивному постижению, нереальность желаний и безответственность».	Предпочтение фиолетового свойственно лицам эмоционально незрелым, подросткам, а также беременным женщинам, которые в этот период становятся эмоционально и физиологически неустойчивыми. Подмечено также, что лица с гомосексуальными наклонностями склонны к предпочтению фиолетового цвета, возможно, как считает Люшер, в связи с неустойчивостью, проявляющейся в своеобразной сексуальной ориентированности. Потребность в тождестве и интуитивном понимании подавлена, если 5-й цвет находится на 8-й позиции, и проецируется скорее на предметы (или иные неадекватные прямой потребностью направленные объекты, если продолжить эту мысль), откуда почва для повышенной эстетической чуткости, способность к независимым оценкам, к занятости в сфере деятельности, дающей свободу творческого выбора. Фиолетовый незначим в позициях с 3-й по 7-ю, а у детей и беременных женщин – на 1-й и 2-й позициях.
КОРИЧНЕВЫЙ (6)	Этот цвет символизирует чувственную основу ощущений. При физическом дискомфорте или болезни коричневый цвет передвигается к началу ряда. Чувство утраты корней, потери домашнего очага тоже проявляется перемещением коричневого цвета влево.	На 8-й позиции коричневый цвет символизирует отрицание потребности в расслаблении и физиологической удовлетворенности или подавление физиологических потребностей. Шестой цвет настаораживает, когда он не занимает 5-7-е места.

ЧЕРНЫЙ (7)	Это «нет» в противоположность «да» белого, это «конец, за которым больше ничего нет».	Сочетание 7 и 4 в одной группе указывает на ту или иную форму экстремального поведения. Черный цвет символизирует отказ, полное неприятие и оказывает сильное влияние на любой цвет, находящийся с ним в одной группе, подчеркивая и усиливая свойства этого цвета. В первой половине ряда его присутствие выявляет компенсирующее поведение экстремального типа. На первом месте черный цвет говорит о протесте против существующего положения вещей восстающего против судьбы человека, готового действовать опротивежно и безрассудно. Черный цвет на втором месте означает отказ от всего, кроме того, что символизирует цвет на 1-й позиции. Седьмой цвет на 3-й позиции компенсируется цветами, расположенными на 1-й и 2-й позициях, 8-я позиция для черного цвета статистически наиболее часто встречающаяся.
------------	---	--

Не все специалисты согласны с точкой зрения М. Люшера в плане трактовки соотношений в цветовых парах. Так, например, Л.Н. Собчик [86] полагает, что 1 и 2 позиция цветов в паре не столько отражают средства и цель, сколько соответствуют преобладающим тенденциям потребностной сферы. Эти потребности приведены в таблице 7.

Таблица 7

№ цвета	Цвет	Потребность
1.	Синий	Потребность в глубокой привязанности как инструмент достижения внешней защиты, эмоционального комфорта, покоя.
2.	Зеленый	Потребность в отстаивании собственной позиции, оборонительность, агрессивность защитного характера.
3.	Красный	Потребность в достижении, обладании, лидировании, наступательная агрессивность «завоевателя», целенаправленность, высокая поисковая активность.
4.	Желтый	Потребность в эмоциональной вовлеченности и защищенности в социальном плане. Яркость переживаний и общение — как необходимый процесс.
5.	Фиолетовый	Потребность в уходе от реальной действительности, иррациональность притязаний, нереальные требования к жизни, субъективизм, индивидуалистичность, эмоциональная незрелость.
6.	Коричневый	Потребность в снижении тревоги, стремление к психологическому и физическому комфорту.
7.	Черный	Потребность в независимости через протест, негативизм по отношению к любым авторитетам, давлению извне.
0.	Серый	Потребность в успокоении, отдыхе; пассивность.

Основные цвета (1–4) символизируют базисные психологические потребности. Эти потребности являются основой индивидуально очерченной мотивационной направленности и представляют собой самые главные человеческие потребности, актуализация которых необходима для нормального существования человека. Та потребность, которая является ведущей, она и определяет весь индивидуально-личностный паттерн человека, в котором не только эмоциональные особенности, но и остальные субструктуры личности (мотивация, интеллект, межличностное поведение) окрашены характерным для данной личности индивидуальным стилем. Если какая-либо из главных потребностей фрустрирована, то соответствующий цветовой эталон оказывается на одной из последних позиций. Если на первые позиции выходят ахроматические (0, 7) или дополнительные цвета (5, 6), то выявляемые ими потребности обозначаются как вторичные. Они не являются главными потребностями, это лишь вынужденная охранительная реакция на невозможность реализации первичных потребностей.

Таким образом, яркие цветовые таблицы отражают потребности,

определяющие стиль жизненного стереотипа, способ существования, насыщенные, всегда существующие и никогда полностью не насыщаемые потребности, свойственные индивиду как почерк, как основная побуждающая сила, движущая личность в определенном направлении. Потребности, определяемые ахроматическими и дополнительными цветами, тесно связаны с защитными механизмами, направленными на противодействие тревоге, давлению внешнего воздействия, усталости и отражают проблему фрустрированности основной потребности, неприятие индивидом сложившихся условий и межличностных отношений, уход от них в бездействие (0), в самоощущение (6), в протестные реакции (7), в мир фантазий и иррациональные способы защиты (5) [110].

Интерпретация функциональных пар по показателям потребностей представлена в Приложении 2.

Кроме интерпретации функциональных пар, при оценке цветовых выборов испытуемого, Б.А. Базыма рекомендует использовать таблицу «актуальных проблем». Эта таблица содержит интерпретации цветовых пар, составленных из цветов, обозначенных функциональными знаками «+» и «-», т.е. наиболее симпатичных и несимпатичных для испытуемого. Так, например, если одна из колонок теста получила знак «+», а другая – «-», это дает возможность проведения анализа результатов методом «куба». Для построения «куба» подобное условие обязательно. В нашем примере, одна колонка превысила нормативные значения, а сумма другой оказалась ниже нормы. На рисунке 30 изображена модель куба, для варианта – «+2-4» (повышенная «зеленая» и пониженная «желтая» колонки ЦТЛ). Устойчивая пара обводится кружком, а какие «держатся» отдельно обводятся квадратом [5].

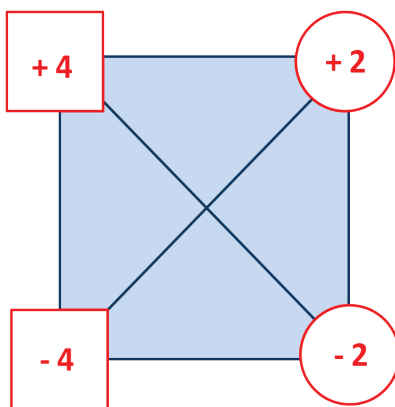


Рис. 30. Модель «Куба»

По мнению Люшера, в «кубе» воспроизводится динамика конфликта. Возникает он в результате «неудовлетворенного притязания» (+), то есть фрустрации потребности, что вызывает первичную защиту или компенсацию фрустрации (-) в виде отказа от данной потребности.

Отказ от удовлетворения потребности приводит к компенсаторному усилению другой потребности, что является вторичной защитой или «компенсацией страха» (+). Этой проблемы мы уже касались ранее (см. рис. 24).

Таким образом, цветовой тест Люшера дает специалисту (педагогу-психологу) понимание истоков внутриличностных конфликтов, что позволяет построить адекватную конкретному случаю систему воздействий.

2.5. Описание способа выявления индивидуальных психофизиологических различий в уровне активации

Рассматривая вопросы диагностики показателей, связанных с потребностями, нами было определено, что при этом следует обращать внимание на следующее: при удовлетворительном состоянии («актуальное состояние – цель») возможно говорить об адапционном состоянии индивида, но при неудовлетворительном состоянии следует обратить внимание на уровень активации. Ранее (см. п. 2.3) мы отмечали, что индивидуальные различия в уровне активации согласуются с представлениями Г. Айзенка (Eysenck, 1967) об индивидуальных различиях по таким чертам личности как экстраверсия – интроверсия. Экстраверсию и интроверсию он связывает с индивидуальными различиями в работе ВАРС (восходящая активирующая ретикулярная система). При этом у интровертов по сравнению с экстравертами предполагается более высокий уровень активации. Именно поэтому экстраверты медленнее вырабатывают условные рефлексы [124].

Секрет счастья, считает Г. Айзенк, находится в личности человека. Уравновешенные экстраверты, по его мнению, обладают «фактором счастья» – они счастливы потому, что склонны смотреть на мир сквозь розовые очки. Интроверты невротического типа не обладают фактором счастья – они несчастливы потому, что смотрят на вещи с мрачной стороны. Таким образом, в большей степени то, как мы реагируем на события жизни, чем сами события, определяет, становится ли жизнь раем или адом [3]. Иными словами, большое многообразие испытываемых человеком эмоциональных переживаний является результатом изме-

нений способов интерпретации своего возбужденного состояния.

Исходя из сказанного выше, в целях диагностики показателей, связанных с потребностями мы использовали личностный опросник для детей Айзенка (S. Eysenck, 1969). Этот опросник адаптирован для исследования детей старше 7 лет и содержит 60 вопросов, ответы на которые интерпретируются по шкалам интро- и экстраверсии, нейротизма и лжи.

Обработку результатов тестирования следует начинать с определения достоверности ответов испытуемых. Если ответы совпадают с указанными в ключе, то каждому из них приписывается 1 балл. Если сумма баллов по показателю искренности ответов составляет 5 или 6, то полученные результаты подвергаются сомнению (возможно, испытуемый был при ответах ориентирован лишь на социальное одобрение). Если сумма баллов более 7, то данные считаются недостоверными и дальнейшая обработка результатов не проводится. При сумме баллов 0 – 4 ответы достоверны.

Ниже представлен опросник Айзенка, разработанный для детей и подростков возрастом от 10 до 15 лет.

Опросник Айзенка (адаптированный вариант)

Инструкция к тесту:

Вам предлагается ряд вопросов. Если вы отвечаете на вопрос утвердительно (согласен), то поставьте в соответствующей клетке знак «+», если отрицательно (не согласен), то знак «-».

Отвечайте на вопросы быстро, не раздумывая.

Отвечать нужно на каждый вопрос.

1. Любишь ли ты шум или суету вокруг себя?
2. Часто ли ты нуждаешься в друзьях, которые могли бы тебя поддержать?
3. Ты всегда находишь быстрый ответ, когда тебя о чём-нибудь спросят?
4. Бывает ли так, что ты раздражён чем-нибудь?
5. Часто ли у тебя меняется настроение?
6. Верно ли, что тебе легче и приятнее с книгами, чем с ребятами?
7. Часто ли тебе мешают уснуть разные мысли?
8. Любишь ли ты подшучивать над кем-нибудь?
9. Ты всегда делаешь так, как тебе говорят?
10. Ты когда-нибудь чувствовал себя несчастливym, хотя для этого не было настоящей причины?
11. Можешь ли ты сказать о себе, что ты весёлый, оживлённый человек?

12. Ты когда-нибудь нарушал правила поведения в школе?
13. Верно ли, что ты часто бываешь раздражён чем-нибудь?
14. Нравится ли тебе всё делать в быстром темпе (если ты, наоборот, склонен к неторопливости, ответь «нет»).
15. Ты переживаешь из-за всяких странных событий, которые чуть было не произошли, хотя всё кончилось хорошо?
16. Тебе можно доверить любую тайну?
17. Можешь ли ты без особого труда внести оживление в скучную компанию?
18. Бывает ли так, что у тебя без всякой причины бьётся сердце?
19. Делаешь ли ты обычно первый шаг для того, чтобы подружиться с кем-нибудь?
20. Ты когда-нибудь говорил неправду?
21. Ты легко расстраиваешься, когда критикуют тебя и твою работу?
22. Ты часто шутишь и рассказываешь смешные истории своим друзьям?
23. Ты часто чувствуешь себя усталым?
24. Ты всегда делаешь сначала уроки, а всё остальное потом?
25. Ты обычно весел и всем доволен?
26. Обидчив ли ты?
27. Ты очень любишь общаться с другими ребятами?
28. Всегда ли ты исполняешь просьбы родных о помощи по хозяйству?
29. У тебя бывают головокружения?
30. Бывает ли, что твои действия и поступки ставят других людей в неловкое положение?
31. Ты часто чувствуешь, что тебе всё надоело?
32. Любишь ли ты хвастаться?
33. Ты чаще всего сидишь и молчишь, когда попадаешь в общество незнакомых людей?
34. Волнуешься ли ты иногда так, что не можешь усидеть на месте?
35. Ты обычно быстро принимаешь решения?
36. Ты никогда не шумишь в классе, даже когда нет учителя?
37. Тебе часто снятся страшные сны?
38. Можешь ли ты дать волю чувствам и повеселиться от души в обществе друзей?
39. Тебя легко огорчить?
40. Случалось ли тебе плохо говорить о ком-то?
41. Верно ли, что ты обычно говоришь и действуешь быстро, не задерживаясь?
42. Если ты оказываешься в глупом положении, ты долго потом

переживаешь?

43. Тебе очень нравятся весёлые игры?
44. Ты всегда ешь и пьёшь то, что тебе дают?
45. Тебе трудно ответить «нет», когда тебя о чём-нибудь попросят?
46. Ты любишь часто ходить в гости?
47. Бывают ли такие моменты, когда тебе не хочется жить?
48. Был ли ты когда-нибудь груб с родителями?
49. Считают ли тебя ребята весёлым и живым человеком?
50. Ты часто отвлекаешься, когда делаешь уроки?
51. Ты чаще сидишь и смотришь, чем принимаешь активное участие?
52. Тебе обычно бывает трудно из-за разных мыслей?
53. Бываешь ли ты совершенно уверен, что сможешь справиться с делом, которое должен выполнить?
54. Бывает ли, что ты чувствуешь себя одиноким?
55. Ты стесняешься заговорить первым с незнакомыми людьми?
56. Ты часто спохватываешься, когда уже поздно что-либо исправить?
57. Когда кто-либо из ребят кричит на тебя, ты тоже кричишь в ответ?
58. Бывает ли, что ты иногда чувствуешь себя весёлым или печальным без всякой причины?
59. Ты считаешь, что трудно получить настоящее удовольствие от оживлённой компании?
60. Тебе часто приходится волноваться из-за того, что ты сделал что-нибудь, не подумав?

Ключ к обработке

1 шкала (экстраверсия–интроверсия)

+ 1, + 3, – 5, + 8, + 10, + 13, – 15, + 17, – 20, + 22, + 25, + 27, – 29, – 32, – 34, – 37, + 39, + 41, + 44, + 46, + 49, – 51, + 53, + 56.

2 шкала (нейротизм): (все с «+»)

2, 4, 7, 9, 11, 14, 16, 19, 21, 23, 26, 28, 31, 33, 35, 38, 40, 43, 45, 47, 50, 52, 55, 57.

3 шкала (ложь)

+6, – 12, – 18, + 24, – 30, + 36, – 42, – 48, – 54.

Интерпретация результатов

1 шкала	Интроверсия	1–7 – значительная
		8–11 – умеренная
	Экстраверсия	19–24 – значительная
		12–18 – умеренная
2 шкала	Нейротизм	10 и ниже – низкий
		11–14 – средний
		15–18 – высокий
		19–24 – очень высокий
3 шкала		При наличии более трёх совпадений результат считается действительным

Предусмотренный для заполнения бланк ответа представлен в Приложении 3.

Следует обратить внимание, что в рассмотренном выше кратком тесте М. Люшера с использованием восьмичвetoвoгo рядa экстрaвeртирoвaннoсть oпpeдeляeтся пpeдпoчтeниeм 3, 4, 5-гo цвeтoв, интpoвeртирoвaннoсть – 1, 2, 0-гo [86]. Этoй пpoблeмe мы ужe кacалиcь paнee, paccмaтpивaя влияниe уpoвня aктивaции нa aдaптaциoнный уpoвeнь индивидy (см. pиc. 27).

Выводы по Главе 2

1. Классификацию особых образовательных потребностей мы рассматриваем как систему распределения соподчиненных понятий (классов психических состояний) по определенной иерархии соподчиненных групп таксонов (домены, типы, подтипы, классы, порядки, семейства, роды, виды), при которой в одну группу попадают опосредованные образовательными отношениями состояния, обладающие общим признаком. Используется как средство для установления связей между понятиями и классами опосредованных образовательными отношениями психических состояний. При этом класс может интерпретироваться как агрегированный представитель входящих в него элементов. Классификация выражает систему закономерностей, присущих отображенной в ней области действительности и является основой для номенклатуры ООП.

2. Диагностический алгоритм призван обеспечить результативность и эффективность решения задач. В разработанной схеме алгоритма используется дихотомическое деление. Все последовательные действия в процессе диагностики состоят из следующих этапов: 1. Отправным моментом в диагностике является запрос; 2. Выявление ведущего симптома (признака); 3. Выделение ряда решающих симптомов, характерных для вероятного состояния; 4. Определение по решающим симптомам наиболее вероятной типичности симптомокомплекса; 5. Выделение облигатных симптомов; 6. Выделение по облигатным симптомам наиболее вероятной классификационной группы; 7. Установление диагноза и прогноза.

3. Критерии оценки удовлетворения ООП обучающегося тесно взаимосвязаны и непосредственно определяют выбор необходимых показателей. При реализации инклюзивного образования в номенклатуру показателей удовлетворения ООП входят: показатели потребностей и показатели, связанные с потребностями.

4. Показатели, связанные с потребностями следует рассматривать как обобщенную характеристику результата деятельности, направленной на удовлетворение потребностей индивида, выраженная в паре эмоциональных переживаний: удовольствие–неудовольствие. Показатель выступает методологическим инструментом, обеспечивающим возможность выявления с помощью эмпирических данных удовлетворенности при завершении процесса удовлетворения определенной потребности индивида.



Заключение

В Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы, поставлена задача повышения конкурентоспособности российского образования, качества человеческого капитала, обеспечение потребностей развивающейся экономики в квалифицированных кадрах и повышение эффективности их использования. Отмечается, что «для современного российского образования все еще характерно рассогласование номенклатуры предоставляемых образовательных услуг и требований к качеству и содержанию образования со стороны потребителей этих услуг». Важно отметить, что акцент делается именно на учет потребностей участников образовательных отношений. Предлагается «продолжить уже начатые преобразования, призванные обеспечить переход от системы массового образования, характерной для индустриальной экономики, к необходимому для создания инновационной, социально ориентированной экономики непрерывному индивидуализированному образованию для всех...».

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. Данный подход соответствует ст. 2, п. 1 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», где в качестве основной цели образования указывается удовлетворение образовательных потребностей человека.

Для того чтобы обеспечить учет потребностей участников образовательных отношений следует определить особые образовательные потребности и возможности каждого обучающегося. А для этого необходима углубленная диагностика, построенная на определенных теоретико-методологических основаниях.

В данной работе под «особыми образовательными потребностями» (ООП) 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.

Процедуру оценки ООП мы рассматриваем как процесс детализированной многоцелевой идентификации особых образовательных потребностей ребенка, проводимой заинтересованными сторонами и специалистами различного профиля с использованием классификации и номенклатуры особых образовательных потребностей. Процесс основывается на солидарной ответственности участников образовательных отношений и включает в себя подготовку следующих отчетов: 1) Отчет образовательной организации (учреждения); 2) Отчет психолога (педагога-психолога); 3) Отчет медицинского и/или другого специалиста, под постоянным наблюдением которого находится ребенок; 4) Отчет родителей/законных представителей ребенка; 5) Мнение самого ребенка.

При этом необходимо учитывать следующее: 1) В соответствии со ст. 12 (1) Конвенции ООН о правах ребенка, если ребенок способен сформулировать свои собственные взгляды, он имеет право свободно выражать эти взгляды по всем вопросам, затрагивающим его; 2) Мнение самого ребенка должно учитываться, т.к. он является участником образовательных отношений.

Принимая во внимание всю сложность проблемы и неразработанность данного вопроса нужны специальные исследования в области психолого-педагогической диагностики при реализации инклюзивного образования. А это, в свою очередь, даст возможность разработать методические основания дифференциальной диагностики особых образовательных потребностей обучающихся.



Литература

1. Аванесов В.С. Определение, предмет и основные функции педагогической диагностики // Педагогическая диагностика. 2002. №1. С. 41–43.
2. Аверин В.А. Психология личности: учеб.пособ. СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. 89 с.
3. Айзенк Г., Айзенк М. Исследования человеческой психики. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. 480 с.
4. Аргайл М. Психология счастья. М.: Прогресс, 1990. 336 с.
5. Базыма Б.А. Психология цвета: Теория и практика; Изд.:Речь 2005.
6. Бредероде-Сантос М.Э. КОМПАСИТО. Пособие по обучению детей правам человека / Мария Эмилия Бредероде-Сантос, Джо Клейес, Ранья Фазах, Аннет Шнайдер, Жужанна Селени; редактор и соавтор: Нэнси Флауэрс. Будапешт: Директорат по делам молодежи и спорта Совета Европы, сентябрь 2008. 348 с.
7. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. М., 2002.
8. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. М.: НАУКА, 1973. 270 с.
9. Божович Л.И. Проблемы формирования личности; [под ред. Д.И. Фельдштейна]; Вступительная статья Д.И. Фельдштейна. 2-е изд. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 352 с.
10. Братусь Б.С. Аномалии личности. М.: «Мысль», 1988. 301 с.
11. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике, 2006.
12. Всемирный доклад об инвалидности. Женева: ВОЗ, 2011.
13. Всемирный доклад по мониторингу ОДВ. Образование для всех – императив качества. Париж: ЮНЕСКО. 2004, 146 с.
14. Вундт В. Основы физиологической психологии. М.: Издательство «Либроком», 2010. 330 с.
15. Выготский Л.С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // Собр. соч. в 6 т.: Т. 5: Основы дефектологии. М., 1983. С. 257–321.
16. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. М.: АСТ, Харвест. 1998.
17. Голубев Н.К., Битинас Б.П. Введение в диагностику воспитания.

М., 1989. 137 с.

18. Гонеев А.Д., Лифинцева Н.И., Ялпаева Н.В. Основы коррекционной педагогики: учеб. пособ.; [под ред. В.А. Сластенина]. М.: Академия, 2002. 272 с.

19. Государственный стандарт Союза ССР. ГОСТ 19.701-90 (ИСО 5807-85). Единая система программной документации. Схемы алгоритмов, программ данных и систем. Условные обозначения и правила выполнения. (Unified system for program documentation. Data, program and system flowcharts, program network charts and system resources charts. Documentation symbols and conventions for flowcharting). Дата введения 01.01.92.

20. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. 224 с.

21. Делор Ж. Образование: сокровище. Издательство ЮНЕСКО, 1966.

22. Демьянчук Р.В. Педагогическая психология инклюзивного образования / 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.

23. Денискина В.З. Особые образовательные потребности детей с нарушением зрения // Дефектология. 2012. № 6. С. 17–24.

24. Детство: Примерная образовательная программа дошкольного образования / Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева и др. СПб.: ООО «Издательство «Детство-Пресс», Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2014. 321 с.

25. Деятельность руководителя образовательной организации при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство: методические материалы для руководителей образовательных организаций (серия: «Инклюзивное образование детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях») / С.В. АLEXИНА, Е.Н. Кутепова, Т.Ю. Сунько, Е.В. Самсонова. М.: ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. 147 с.

26. Доклад Рабочей группы по Универсальному периодическому обзору, Ирландия: Генеральная Ассамблея Организация Объединенных Наций А/HRC/19/9/Add.1, 6 марта 2012. Совет по правам человека Девятнадцатая сессия. Пункт 6 повестки дня. Универсальный периодический обзор.

27. Жилина А.И. Системный подход как методология педагогического исследования // Человек и образование. 2007. № 10–11. С. 15–20.

28. Закон об основной школе и гимназии. Эстонская Республика: принят 9 июня 2010 г. (Редакция по состоянию на 1 сент. 2013 г.)
29. Ильин В.В. Аксиология. М.: Изд-во МГУ, 2005. 216 с.
30. Ильин В.В. Философия: учебник. В 2 т. Т. 1 / В.В. Ильин. Ростов н/Д: «Феникс», 2006. 832 с.
31. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2002. 512 с.
32. Инклюзивное образование: перспективы развития в России // Перспектива: региональная общественная организация инвалидов. URL: <http://www.perspektiva-inva.ru/index.php> (дата обращения: 18.10.2012).
33. Инклюзивное образование: путь в будущее / Международная конференция по образованию. 25–28 нояб. 2008 г. Женева: Международный центр конференций, Организация объединенных наций по вопросам образования, науки и культуры, 2008.
34. Карелова Г.Н. Современная политика в интересах детей в современной России. М., 2001. 155 с.
35. Кащенко В.П., Мурашов Г.В. Исключительные дети. Их изучение и воспитание. М., 1929.
36. Кирьякова А.В., Мосиенко Л.В., Ольховая Т.А. Аксиологические индикаторы качества образования в контексте болонского процесса // Фундаментальные исследования. 2011. № 8 (часть 3). С. 519–523.
37. 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.
38. Конвенция о правах ребенка: одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20 нояб. 1989 г.; вступила в силу для СССР 15 сент. 1990 г.
39. Концепция образования детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательном пространстве Санкт-Петербурга: распоряжение Комитета по образованию от 5 мая 2012 г. № 1263-р.
40. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы: распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 дек. 2014 г. № 2765-р.
41. Коррекционная педагогика и специальная психология: Словарь: учеб. пособ. / Сост. Н.В. Новоторцева: 4-е изд., перераб. и доп. СПб.: КАРО, 2006. 144 с.
42. Краткий психологический словарь / Л.А. Карпенко, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. Ростов н/Д: «ФЕНИКС». 1998.
43. Лазуренко С.Б., Простова М.В. Особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья / «Актуальные вопросы педагогики и психологии»: материалы международ-

ной заочной научно-практической конференции. Часть III. (01 авг. 2011 г.). Новосибирск: Изд. «ЭНСКЕ», 2011. 180 с.

44. Левитов Н.Д. Фрустрация как один из видов психических состояний // Вопросы психологии. 1967. № 6. С.118–129.

45. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.

46. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1971. 40 с.

47. 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>

48. Макарова О.Ю. Критерии и показатели оценки эффективности функционирования воспитательной системы вуза // Фундаментальные исследования. 2013. № 1–2. С. 348–351; URL: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=30949> (дата обращения: 05.01.2016).

49. 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.

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

51. Макарьев И.С. Инклюзия как неотъемлемая составляющая современной образовательной парадигмы: метод. пособ. СПб.: ГБ ПОУ «Охтинский колледж», 2015. 64 с.

52. Макарьев И.С. Краткий словарь системы понятий инклюзивного образования: терминологический словарь. СПб.: СПб ГБ ПОУ «Охтинский колледж», 2015. 84 с.

53. Макарьев И.С. Образовательный протокол: сущность и содержание // Бюллетень ресурсного центра Охтинского колледжа. Инклюзивное обучение. 2015. № 2. С. 4–13.

54. Макарьев И.С. Понятие особых образовательных потребностей обучающихся как научно-педагогическая проблема в системе научного знания // Бюллетень ресурсного центра Охтинского колледжа. Инклюзивное обучение, 2015, № 1. С. 4–10.

55. Материалы круглого стола «Проект модельного закона «Об инклюзивном образовании» (СПб., 30 окт. 2014 г.) / ГБ ПОУ Охтинский колледж; [под общ. ред. И.С. Макарьева]. СПб.: ГБ ПОУ Охтинский колледж, 2014. 82 с.

56. Межгосударственный стандарт. ГОСТ 1.1-2002. Межгосудар-

ственная система стандартизации. Термины и определения. БЗ 7 – 2002/135. М., 2002.

57. Международная классификация функционирования, ограниченный жизнедеятельности и здоровья – МКФ, окончательный проект, полная версия. Женева: Всемирная организация здравоохранения, 2001.

58. Международная классификация функционирования, ограниченный жизнедеятельности и здоровья детей и подростков. Женева: Всемирная организация здравоохранения, 2007.

59. Международная статистическая классификация болезней и проблем, связанных со здоровьем, 10-й пересмотр (МКБ–10). Женева: Всемирная организация здравоохранения, 1995.

60. Международный стандарт ИСО 8402:1994 (E/F/R). Управление качеством и обеспечение качества – Словарь. ИСО, 1994.

61. Международный стандарт ISO 9000:2015. Системы менеджмента качества – Основные положения и словарь. ISO/TC 176/SC1. ИСО, 2015.

62. Менделевич В.Д. Терминологические основы феноменологической диагностики (тезаурус психолого-психиатрических синонимов). М.: Наука, 2000.

63. Методические рекомендации по проведению независимой системы оценки качества работы образовательных организаций: утверждено зам. министра образования и науки Российской Федерации А.Б. Повалко, 14 окт. 2013 г.

64. Мёдова Н.А. Обучение и развитие детей со сложными комплексными нарушениями: метод. рекомендации. Томск, Том. обл. универс. науч. б-ка им. А. С. Пушкина, Отд. орг. обслуживания инвалидов по зрению; МБЛПУ ЗОТ «Центр медицинской профилактики», 2013. 44 с.

65. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»: утверждена Президентом Российской Федерации 4 февр. 2010 г. № Пр-271.

66. Национальный стандарт Российской Федерации. ГОСТ Р 52495-2005. Социальное обслуживание населения. Термины и определения (Social service of the population. Terms and definition). М.: Стандартинформ, 2006. Дата введения 2007-01-01.

67. Национальный стандарт РФ. ГОСТ Р ИСО/МЭК 11179-2-2012 Информационная технология. Регистры метаданных (РМД). Часть 2. Классификация Группа П85. Дата введения 2014-01-01.

68. Немов Р.С. Психологический словарь. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. 560 с.

69. Немов Р.С. Психология: учеб.: В 3 кн. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. Кн. 1: Общие основы психологии. 688 с.

70. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология: словарь системы основных понятий. М.: Либроком, 2013. 208 с.

71. Новое переосмысление стратегии в области образования. Европейская комиссия – IP/12/1233 Брюссель / Страсбург, 20 нояб. 2012 г.

72. О задачах Федерального агентства по образованию на 2009 год: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации Федеральное агентство по образованию (Рособразование) от 24 марта 2009 г. № 313.

73. О реализации мер, направленных на развитие трудовой занятости инвалидов: письмо Министерства труда и соцзащиты Российской Федерации, 2013 г.

74. О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами» (Руководителям органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации): письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 18 апр. 2008 г. № АФ-150/06.

75. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон Российской Федерации от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ: принят Гос. Думой Федер. Собр. Рос. Федерации 21 дек. 2012 г.; одобр. Советом Федерации Федер. Собр. Рос. Федерации 26 дек. 2012 г.

76. Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве»: закон, Московская городская Дума 28 апр. 2010 года, № 16, Москва.

77. Об организации деятельности Центральной психолого-медико-педагогической комиссии Санкт-Петербурга: распоряжение Комитета по образованию Правительства Санкт-Петербурга от 11 февр. 2014 г. № 411-р.

78. Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации: федер. закон Российской Федерации от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ: принят Гос. Думой Федер. Собр. Рос. Федерации 3 июля 1998 г.; одобр. Советом Федерации Федер. Собр. Рос. Федерации 9 июля 1998 г. (с изм. от 02 июля 2013 г. № 185-ФЗ).

79. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2020 годы: постановление Правительства Российской Федерации от 1 дек. 2015 г. № 1297.

80. Об утверждении концепции развития инклюзивного образования в Республике Бурятия, (Концепция развития инклюзивного образования в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре): постановление Правительства Республики Бурятия от 28 мая 2013 г. № 258, г. Улан-Удэ.

81. Образование в Российской Федерации: 2014: статистический сборник. М.: Национальный исследовательский университет «Высшая

школа экономики», 2014. 464 с.

82. Обуховский К. Психология влечений человека. М.: Прогресс, 1971. 246 с.

83. Общая психология: учеб. пособ. / В.В. Богословский, А.А. Степанов, А.Д. Виноградова и др.; [под общ. ред. В.В. Богословского]. М.: Просвещение, 1981. 383 с.

84. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1991. 287 с.

85. Отношения с организацией «Объединенные города и органы местного самоуправления» (ОГОМС) и проект соглашения между ЮНЕСКО и этой организацией: Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры. Исполнительный совет 171 EX/51, Париж, 17 марта 2005 г. Сто семьдесят первая сессия.

86. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М.: Большая Рос. энцикл., 2009. 527 с.

87. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. М.: Высшая школа, 1984. 173 с.

88. Постовит В.А. Диагноз и диагностика в клинической медицине: учеб. пособ. Л.: ЛПМИ, 1991. 96 с.

89. Право детей с ограниченными возможностями на образование: подход к инклюзивному образованию, основанный на соблюдении прав человека. Позиционный документ. Женева: ЮНИСЕФ, 2012.

90. Предварительные предложения Генерального директора, касающиеся Проекта среднесрочной стратегии на 2008–2013 гг. (34 C/4) и Проекта программы и бюджета на 2008–2009 гг. (34 C/5). Часть I. Аналитическое резюме замечаний государств-членов и межправительственных и неправительственных организаций: Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры. Исполнительный совет 175 EX/22 Part I (A), Париж, 1 сент. 2006 г. Сто семьдесят пятая сессия.

91. Предложения «Гражданской двадцатки» по обеспечению уверенного, устойчивого, сбалансированного и инклюзивного роста: доклад. М.: Логос, 2013. 72 с.

92. Проблемы и новые тенденции в области улучшения положения инвалидов. Доклад Генерального секретаря. Специальный комитет по Всеобъемлющей единой международной конвенции о защите и поощрении прав и достоинства инвалидов, Нью-Йорк, 27 июня 2003 г. ООН, A/AC.265/2003/1, С. 1–18.

93. Проект государственного доклада «О положении детей и семей, имеющих детей, в Российской Федерации» за 2013 год: Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации, 28 нояб. 2014

г., № 12-1/10/П-6973.

94. Прохоров А.О., Валиуллина М.Е., Габдреева Г.Ш., Гарифуллина М.М., Менделевич В.Д. Психология состояний: учеб. пособ.; [под ред. А.О. Прохорова]. М.: Изд-во «Когито-Центр», 2011. 624 с.

95. Психолого-педагогическая диагностика: учеб. пособ. / И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная, Т.А. Добровольская и др.; [под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной]. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 320 с.

96. Ребенок с особыми образовательными потребностями: Информационно-методический материал в помощь педагогическим работникам; [под ред. д-ра филос. наук В.А. Дзоз]. Симферополь, 2012.

97. Региональные аспекты развития инклюзивного образования в деятельности организаций-участников Национальной коалиции «Образование – право для всех». Ежегодный отчет 2011–2012 гг.; [под науч. ред. И.Е. Калабихина, Е.А. Калабихина]. М.: РООИ «Перспектива», 2013.

98. 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 февр. 2015 г. № ВК-268/07.

99. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Издательство Питер, 2002. 720 с.

100. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 512 с.

101. Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования ЮНЕСКО 2009 г. Париж: UNESCO, 2009.

102. Русецкая М.Н. Стратегия преодоления дислексии учащихся с нарушениями речи в системе общего образования: автореф. дисс. на соискание ученой степени д-ра пед. наук. Специальность: 13.00.03 коррекционная педагогика (логопедия). М., 2009.

103. Селье Г. Стресс без дистресса. Рига: Виеда, 1992. 112 с.

104. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Типология отклоняющегося развития: Модель анализа и ее использование в практической деятельности. М.: Генезис, 2011. 400 с.

105. Семаго, Н.Я. Система обучения и повышения квалификации специалистов образовательных учреждений, реализующих инклюзивное образование // Приложение к журналу Стремление к Инклюзивной Жизни. 2009. №3. С. 10–12.

106. Семаго Н.Я., Семаго М.М., Семенович М.Л., Дмитриева Т.П., Аверина И.Е. Инклюзивное образование как первый этап на пути к включающему обществу // Психологическая наука и образование. 2011. №1. С. 51–59.

107. Симакова Т.П. Формирование субъектной позиции семьи на основе социально-образовательного партнёрства. Специальность 13.00.01 – «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореф. дисс. на соискание ученой степени д-ра пед. наук. Томск, 2012.
108. Симонов П.В. Потребностно-информационная теория эмоций // Вопросы психологии. 1982. № 6. С. 44–56.
109. Словарь практического психолога. М.: АСТ, Харвест. С.Ю. Головин. 1998.
110. Собчик Л.Н. МЦВ – метод цветовых выборов. Модифицированный восьмицветовой тест Люшера. Практическое руководство. СПб.: Изд-во «Речь», 2001. 112 с.
111. Сорокоумова С.Н. Психологическое сопровождение инклюзивного образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. Специальность 19.00.10 – коррекционная психология: автореф. дисс. на соискание ученой степени д-ра психол. наук. Н. Новгород, 2011.
112. Спиноза Б. Этика. СПб.: АЗБУКА, 2015. 352 с.
113. Стратегия развития системы образования Санкт-Петербурга 2011–2020 гг.: постановление Правительства Санкт-Петербурга от 16 авг. 2012 г. № 864.
114. Суртаева Н.Н. Методологические подходы к построению инновационного пространства непрерывного педагогического образования в регионах России в условиях сетевого взаимодействия / Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании: материалы 15-й Международной научно-практической конференции. СПб.: Экспресс, 2014. 516 с.
115. Толковый словарь русского языка: В 4 т. М.: Сов. энцикл.: ОГИЗ, 1935–1940. Т. 1: А – Кюрины / Сост. Г.О. Винокур, Б.А. Ларин, С.И. Ожегов, Б.В. Томашевский, Д.Н. Ушаков; [под ред. Д.Н. Ушакова]. М.: Гос. ин-т «Сов. энцикл.»; ОГИЗ, 1935.
116. Трахтенброт Б.А. Алгоритмы и машинное решение задач. М.: Государственное издательство технико-теоретической литературы, 1957. 97 с.
117. Тряпицына А.П., Писарева С.А. Современные методологические подходы к исследованию педагогического образования // Человек и образование. 2014. № 3 (40). С. 7.
118. Уголовный кодекс Российской Федерации (УК РФ): от 13 июня 1996 г. № 63-ФЗ: принят Гос. Думой Федер. Собр. Рос. Федерации 24 мая 1996 года, одобрен Советом Федерации Рос. Федерации 5 июня 1996 года; действующая ред. от 28 нояб. 2015 г.
119. Федеральная целевая программа развития образования на

2016–2020 годы: постановление Правительства Российской Федерации от 23 мая 2015 г. № 497.

120. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413.

121. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 окт. 2013 г. № 1155.

122. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 дек. 2014 г. № 1598.

123. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 дек. 2014 г. № 1599.

124. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. 2-е изд. СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. 860 с.

125. Чиж В.Ф. Методология диагноза. СПб., 1913.

126. Эвербек Г. Дифференциальная диагностика болезней в детском возрасте. Пер. с нем. М.: Медицина, 1980. 368 с.

127. Экологический энциклопедический словарь. Кишинев: Главная редакция Молдавской советской энциклопедии. И.И. Дедю. 1989.

128. Юнг К.Г. Тэвистокские лекции. М.: Рефл-бук, Ваклер, 1998.

129. Юсупова А.Ю., Ратнер Ф.Л. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей. М.: ВЛАДОС, 2006.

130. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. 239 с.

131. Everybody In. Developing Inclusion in Early Years and Key Stage One. Good Practice in the Identification and Inclusion of Disabled Children and those with SEN: A Guide for Practitioners and Teachers. Written by Richard Rieser of Disability Equality in Education. For the UK Disability Forum for European Affairs. With the support of Royal Mail. January 2003.

132. Eysenck H.J. The Biological Basis of Personality. Springfield, 1967.

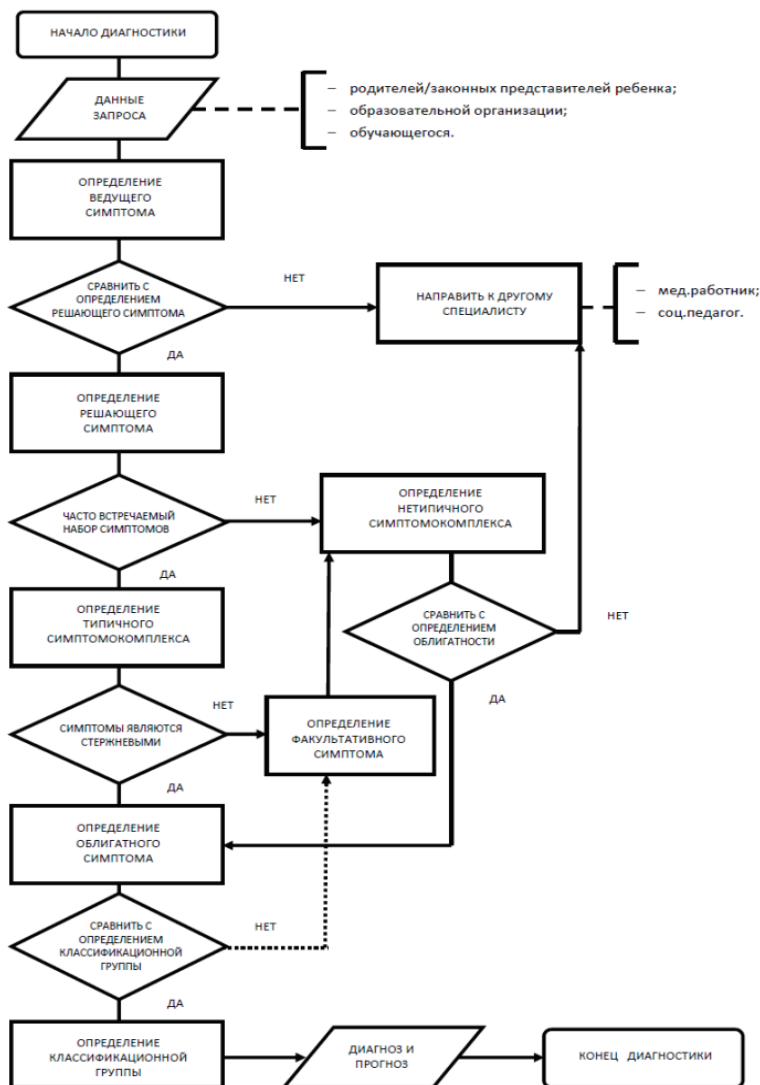
133. Eysenck H.J. with M. W. Eysenck. Personality and Individual Differences: A Natural Science Approach. New York: Plenum Press, 1985. 424 p.

134. Hall C.S., Lindsey G. Theories of Personality. New York: John Wiley and Sons, 1970.

135. Harry Helson Adaptation - Level Theory: An Experimental and Systematic Approach to Behavior. Harper & Row, 1964. 732 p.
136. International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH). Geneva: WHO, 1980.
137. Lewin K. Vorsatz, Wille und Bedürfnis, mit Vorbemerkungen über die psychischen Kräfte und Energien und die Structur der Seele. Berlin: Springer, 1926.
138. Murray H.A. Explorations in personality: A clinical and experimental study of fifty men of college age. New York: Oxford University Press, 1938.
139. Murray H.A. Toward a classification of interaction. In T. Parsons and E.A. Shils (eds), Toward a General Theory of Action. Harvard University Press, 1951.
140. Rosenzweig S. An Outline of Frustration Theory. In: Hunt J. M. W. (edit). Personality and Behavior Disorders. V. 1. N.Y., 1949.
141. Skidmore D, Inclusion: the dynamic of school development. London: Open University Press, 2004, pp.112–127.
142. Ustin T.B., Kostanjsek N. Measuring Health and Disability. Manual for WHO Disability Assessment Schedule. WHODAS 2.0. WHO. Geneva, 2010. 152 p.
143. World Health Organization, International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps. Geneva, 1980 and 1993.



Обобщенный диагностический алгоритм



**Интерпретация функциональных пар
(в соответствии с потребностями)**

+0

Реакция отхода от контактов с окружающими в связи с блокированностью насущных потребностей.

+0+1

Потребность в покое, избегании конфликтов, установка на избегание конфликтов, сниженный фон настроения, стремление к расслаблению и отдыху.

+0+4

Потребность в эмоциональной вовлеченности и чувстве причастности к интересам референтной группы не реализуется в полной мере, что усиливает черты эмоциональной лабильности. Не реализуется в полной мере потребность в привлечении внимания окружающих к своей персоне.

+0+5

Потребность избегания контактов широкого круга, уход в мир субъективных представлений, фантазий, мечты.

+0+6

Блокированность физиологических потребностей. Потребность в помощи и отдыхе.

+0+7

Блокированы насущные потребности личности. Потребность в освобождении от гнетущих обстоятельств, несправедливости.

+1

Потребность в прочной и глубокой привязанности, эмоциональном комфорте и защите от внешних воздействий. Дружелюбие, конформность установок. Потребность в понимании, любви и поддержке является

ся ведущей и поэтому наиболее легко травмируемой мишенью.

+1+0

Потребность в прочной и глубокой привязанности, эмоциональном комфорте и защите от внешних воздействий. Дружелюбие, конформность установок. Потребность в понимании, любви и поддержке является ведущей.

+1+2

Потребность в прочной и глубокой привязанности, эмоциональном комфорте и защите от внешних воздействий. Потребность в понимании, любви и поддержке. Потребность в оберегании от посягательств своей социальной позиции. Потребность как в самоуважении, так и сохранении личностного реноме в глазах значимых окружающих.

+1+4

Склонность к экзальтации, потребность нравиться окружающим.

+ 1+6

Выраженная зависимость от объекта привязанности, потребность в защите и помощи.

+1+7

Потребность в разрешении невыносимой ситуации – и ощущение ее неразрешимости.

+2

Потребность в отстаивании собственных установок, упорство, противодействие обстоятельствам, которое носит защитный характер.

+2+0

Потребность в отстаивании собственных установок. Не удовлетворение ведущей потребности.

+2+1

Скепτικότητα, потребность в отстаивании собственных установок, упорство, противодействие обстоятельствам, которое носит защитный характер.

Потребность в самоуважении и уважении со стороны окружающих.

+2+4

Потребность в отстаивании собственных установок, упорство, противодействие обстоятельствам, которое носит защитный характер. Потребность в эмоциональной вовлеченности, в переменах, в общении. Потребность нравиться окружающим, зависимость от средовых воздействий, поиски признания и стремления к сопричастности в межличностном взаимодействии.

+3

Активность и наступательность, высокая мотивация достижения, потребность в обладании жизненными благами, стремление к доминированию. Потребность в самореализации, противодействие обстоятельствам, препятствующим свободной самореализации личности.

+3+0

Невозможность полной реализации насущных потребностей. Потребность в обладании жизненными благами, стремление к доминированию. Потребность в самореализации.

+3+1

Потребность в обладании жизненными благами, стремление к доминированию, в самореализации.

+3+2

Активность, высокая мотивация достижения, потребность в обладании жизненными благами, стремление к доминированию, нормальная эротичность, целенаправленность действий, непосредственность и раскрепощенность поведения, высокая самооценка. Потребность в самореализации, противодействие обстоятельствам, препятствующим свободной самореализации личности.

+3+4

Потребность в обладании жизненными благами. Потребность в самореализации, противодействие обстоятельствам, препятствующим свободной самореализации личности.

+3+5

Активность самореализации, высокая мотивация достижения, потребность в обладании жизненными благами, стремление к доминированию.

+3+6

Потребность в обладании жизненными благами, стремление к доминированию. Дискомфорт вызывает напряженность биологических потребностей. Потребность в расслаблении, успокоении.

+3+7

Высокая мотивация достижения, потребность в обладании жизненными благами, стремление к доминированию, целенаправленность действий, непосредственность и раскрепощенность поведения, высокая самооценка. Потребность в самореализации, противодействие обстоятельствам, препятствующим свободной самореализации личности.

+4

Потребность в действии, эмоциональной вовлеченности, в переменах, в общении. Потребность нравиться окружающим, зависимость от средовых воздействий, поиски признания и стремления к сопричастности в межличностном взаимодействии.

+4+0

Препятствия в реализации потребности в действии, эмоциональной вовлеченности, в переменах, в общении. Потребность нравиться окружающим.

+4+1

Потребность в действии, эмоциональной вовлеченности, в переменах, в общении. Потребность нравиться окружающим. Потребность в прочной и глубокой привязанности, эмоциональном комфорте и защите от внешних воздействий. Потребность в понимании, любви и поддержке является ведущей.

+4+2

Потребность в действии, эмоциональной вовлеченности, в переменах, в общении, оптимистичность, эмоциональная неустойчивость, легкое вживание в разные социальные роли, демонстративность, потребность нравиться окружающим. Потребность в отстаивании собственных установок.

+4+3

Потребность в действии, в эмоциональной вовлеченности, в переменах, в общении. Потребность в обладании жизненными благами, стремление к доминированию. Потребность в самореализации.

+4+5

Потребность в общении, эмоциональной вовлеченности, в переменах, в признании. Потребность нравиться окружающим. Потребность в сильных переживаниях.

+4+6

Потребность в общении, эмоциональной вовлеченности, в переменах. Потребность нравиться окружающим. Потребность в избавлении от проблем. Напряженность физиологических потребностей.

+4+7

Потребность в общении, эмоциональной вовлеченности, в переменах, поиски признания. Потребность нравиться окружающим.

.

+5+0

Потребность в отстаивании своего индивидуального стиля путем пассивного сопротивления с уходом в мир идеальных субъективных представлений и переживаний, в мир фантазий и мечты.

+5+1

Потребность в прочной и глубокой привязанности, эмоциональном комфорте и защите от внешних воздействий. Потребность в понимании, любви и поддержке является ведущей.

+5+2

Трудности социальной адаптации. Потребность в признании своего авторитета в глазах окружающих.

+5+3

Потребность в самореализации при недостаточно развитом контроле.

+5+4

Трудности социальной адаптации в силу повышенной чувствительности и выраженного индивидуализма. Потребность в признании, элементы демонстративности.

+5+6

Состояние тревожное, неустойчивое, обостренная чувствительность к средовым воздействиям. Сужена зона жизненного комфорта: потребность в щадящих условиях, прихотливость вкуса.

+5+7

Потребность в сохранении собственного стиля самореализации фрустрирована.

+6

Неудовлетворенность потребности в физиологическом комфорте, повышенная тревожность, эмоциональная напряженность. Потребность в отдыхе, щадящем режиме, восстановлении сил.

+6+0

Выраженная потребность в отдыхе, состояние тревоги, беспокойство, переживание конфликта, усталость, перенапряжение. Потребность в понимании и защите от стрессов, в покое и расслаблении.

+6+1

Потребность в избавлении от усталости и конфликтов. Потребность в помощи, понимании, теплых отношениях и поддержке.

+6+2

Потребность в расслаблении и отдыхе, избавлении от напряженных отношений, переживаемых как враждебный настрой окружающих лиц, недоброжелательность с их стороны.

+6+4

Потребность в ограничении круга обязанностей, страх перед трудностями, опасения за свое здоровье; потребность в расслаблении и отдыхе, удобной и комфортной обстановке.

+6+5

Напряженность физиологических потребностей, неудовлетворенность, дискомфорт. Потребность в особых условиях, разборчивость, причудливость выбора.

+6+7

Эмоциональная напряженность, физиологический дискомфорт, потребность в покое.

+7+0

Негативно-протестная реакция, напряженность, стресс. Не удовлетворены ведущие потребности.

+7+4

Потребность в избавлении от непереносимой ситуации.

+7+5

Потребность в идеалах, которые не могут быть воплощены в реальность. Проявления социальной дезадаптации.

+7+6

Потребность в покое и расслаблении, освобождении от стресса.

x0x6

Потребность в большей безопасности, в теплых отношениях, избавлении от проблем.

x1x2

Потребность в сочувствии и понимании, самоуважении и уважении со стороны значимых окружающих.

x1x4

Подверженность средовым влияниям, потребность в сопричастности.

x1x5

Сензитивность, эстетическая ориентированность, потребность в гармоничных отношениях, теплой привязанности.

x1x6

Потребность в избегании лишних усилий, уюте, безопасности и теплых отношениях. Необходимость в покое и защищенности.

x2x1

Потребность в самоуважении и уважении со стороны значимых других.

x3x6

Потребность в «особых» переживаниях и отношениях, которым отдается предпочтение перед конкретными реальными целями.

x4x5

Потребность в необычных приключениях, интересных знакомствах, волнующих событиях, вызывающих заинтересованность и энтузиазм.

x5

Потребность в определенной «социальной нише» и тонком понимании со стороны окружающих.

x5x1

Потребность в теплых отношениях, любви и понимании.

x5x4

Потребность в «особых» переживаниях и отношениях, которым отдается предпочтение перед конкретными и реальными целями.

x6x6

Потребность в дифференцированном, щадящем подходе. Избирательность, капризность, стремление к удовлетворению своих прихотливых вкусов.

x6

Чувство тревоги и неуверенности, физического перенапряжения. Потребность в отдыхе и расслаблении.

x6x0

Потребность в большей безопасности, теплых отношениях, избавлении от проблем.

x6x1

Потребность в избегании лишних усилий, в уюте, безопасности и теплых отношениях. Необходимость покоя и защищенности.

x6x6

Обостренная чувствительность к средовым воздействиям. Сужена зона жизненного комфорта. Потребность в индивидуализированном и бережном подходе.

x7x1

Потребность в понимании, затрудненная выраженной избирательностью в межличностных контактах, обидчивостью.

x7x6

Эмоциональное и физическое перенапряжение, чувство приниженности. Потребность в покое и помощи.

=0=6

Потребность в большей эмоциональной вовлеченности, эротичность.

=1

Потребность в теплых контактах не является актуальной.

=1=0

Потребность в эмоциональной вовлеченности, носящей поверхностный характер.

=1=2

Неудовлетворенная потребность в самоуважении и уважении со стороны значимых других.

=3

Потребность в расслаблении и покое в связи с предшествовавшей избыточной активностью.

=3=0

Ощущение непреодолимости препятствий, что вызывает потребность в покое.

=3=4

Потребность в поддержке и одобрении, спокойной обстановке.

=3=6

Поиски выхода из сложной ситуации. Удовлетворенность физиологических потребностей.

=3=7

Ситуация вынуждает к сдержанности и подавлению сиюминутных потребностей.

=4

Потребность в ободрении и поощрении для сохранения надежды на улучшение ситуации в будущем.

=4=0

Потребность в общении при выраженной избирательности в межличностных контактах.

=4=3

Потребность в покое и ободрении.

=4=5

Потребность в ободрении и поддержке.

=5=1

Потребность в ярких эмоциональных переживаниях.

=5=6

Физиологические потребности в зоне комфорта.

=6

Физиологические потребности в зоне комфорта.

=6=1

Физиологические потребности в зоне комфорта.

=6=2

Физиологические потребности в зоне комфорта.

=6=3

Блокирована потребность в самореализации и достижении цели. Физиологические потребности в зоне комфорта, но не окрашены позитивными переживаниями.

=6=7

Физиологические потребности в зоне относительного комфорта.

=7=1

Вынужденный отказ от реализации некоторых потребностей.

=7 =6

Вынужденная установка на компромиссное поведение и временный отказ от реализации некоторых намерений. Физиологические потребности не блокированы.

-0-1

Нет возможности реализовать потребность в любви, понимании, дружелюбных отношениях, беспокойная неудовлетворенность, связанная с осознанием своей зависимости от объекта привязанности.

-0-2

Нет возможности для реализации потребности в отстаивании своей позиции и права на уважение.

-0-3

Отсутствие возможности реализовать потребность в самореализации и достижении желаемых целей.

-0-4

Невозможность реализовать потребность в радостном общении, беззаботном существовании. Потребность нравиться окружающим.

-0-6A

Подавление физиологических потребностей. Неудовлетворенная потребность в отношениях, полных взаимопонимания.

-0-7A

Потребность в преодолении ограничений, в том числе дистанции, отделяющей от окружающих; стремление к самостоятельности в принятии решений.

-1

Блокирована потребность теплых межличностных отношений. Беспокойная неудовлетворенность.

-1-0

Блокирована потребность в теплых отношениях и любви.

-1-3

Блокированность потребности в значимой сфере самореализации.

-1-5

Отсутствие возможности реализовать потребность в любви и теплых отношениях. Потребность в понимании и доброжелательных отношениях не удовлетворена.

-1-7

Блокирована потребность в независимости.

-2-0

Блокирована потребность в отстаивании своих позиций.

-2-1

Блокирована потребность в позитивной самооценке и уважении со стороны референтной группы. Потребность в избавлении от данной ситуации.

-2-5

Нет возможности реализовать потребность в уважении и понимании.

-2-7

Блокирована потребность в независимости. Стремление избавиться от ограничений.

-3

Блокирована потребность в самореализации и достижении целей.

-3-0

Блокирована потребность к самореализации и достижению целей.

-3-2

Нет возможности реализовать потребность достижения успеха.

-3-5

Отсутствие возможности реализовать потребность в сохранении собственной индивидуальности и «социальной ниши». Потребность в сочувствии и ощущение собственного бессилия.

-3-6

Блокированность физиологических потребностей.

-3-7

Потребность в избавлении от ограничений и в обретении свободы принятия решений. Фрустрирована потребность в независимости.

-4

Неудовлетворенная потребность в активном взаимодействии с окружающими и избегании серьезной ответственности.

-4-0

Не удовлетворена потребность в непосредственной самореализации в активном взаимодействии с окружающими и без обременяющей

ответственности. Потребность в признании и помощи со стороны окружающих, чувство страха и неуверенности.

-4-2

Неудовлетворенность потребности в спонтанной самореализации без обременительной ответственности.

-4-3

Блокирована потребность в самореализации. Потребность в признании сталкивается с противодействием.

-4-5

Неудовлетворенная потребность в спонтанной самореализации без обременительной ответственности и в сохранении собственной индивидуальности.

-4-6

Неудовлетворенная потребность в признании.

-4-7

Блокировка потребности в независимости и спонтанной самореализации.

-5-1

Блокировка аффилиативной потребности в сфере значимых межличностных контактов.

-5-2

Блокирована потребность в уважении и понимании.

-5-3

Нет возможности реализовать потребность в сохранении собственной индивидуальности и той «социальной ниши», которая бы создавала ощущение понимания и безопасности. Потребность в сочувствии.

-5-4

Блокирована потребность в спонтанной самореализации без обременительной ответственности и в сохранении собственной индивидуальности.

-5-7

Потребность в независимости.

-6A

Подавление физиологических потребностей. Неудовлетворенная потребность конгруэнтных отношений.

-6-0A

Подавление физиологических потребностей. Потребность в уважении и внимательном отношении.

-6-1

Подавление физиологических потребностей.

-6-2

Неудовлетворенность потребности в сохранении личностной позиции, в уважении со стороны значимых окружающих.

-6-3

Подавление физиологических потребностей.

-6-4

Нет возможности реализовать потребность в признании.

-6-7

Потребность распоряжаться своей судьбой.

-7A

Потребность самостоятельно решать свои проблемы и распоряжаться своей судьбой.

-7-0A

Потребность в ярких переживаниях, общении, неистовая увлеченность, уверенность в себе, стремление достичь большего, неумная активность.

-7-2

Нет возможности реализовать потребность в независимости.

-7-3

Потребность в избавлении от ограничений и обретении свободы

принятия решений. Фрустрирована потребность в независимости.

-7-4

Блокированность потребности в независимости и спонтанной само-реализации.

-7-6А

Потребность распоряжаться своей судьбой.

+0-6

Проблема уязвленного самолюбия, повышенная застенчивость при выраженной потребности в общении.

+0-7

Стремление оградить себя от посягательств на свою независимость, потребность в покое.

+1-3

Потребность в доброжелательных отношениях и безопасности.

+1-4

Потребность в гармонизации отношений с окружающими и повышении самоконтроля для избавления от чувства уязвленного самолюбия.

+1-5

Потребность в глубокой привязанности не полностью удовлетворена, нет необходимого взаимопонимания.

+1-6

Потребность в повышении собственной позиции за счет усиления самоконтроля.

+2-2

Противоречивое соотношение между потребностью в самоутверждении и желанием избавиться от противодействия среды.

+2-6

Потребность в самоуважении реализуется через признание своей значимости референтной группой.

+3-3

Противоречивое соотношение между потребностью в самостоятельном принятии решений и желанием обрести покой.

+3-7

Самостоятельность, потребность в независимости.

+4-1

Неудовлетворенная потребность в любви, теплых отношениях.

+4-2

Блокирована потребность в сохранении своих позиций и в уважении со стороны значимых окружающих.

+4-5

Потребность в ясности и полном понимании происходящего в целях упорядоченности и плановости дальнейших действий.

+5-6

Потребность в щадящей «социальной нише».

+5-7

Потребность в свободе принятия решений и действий.

+6-0

Потребность в спокойствии и безопасности. Поиски условий, создающих чувство устойчивости и возможность расслабления.

+6-1

Блокирована потребность в любви и теплых отношениях. Стремление к избеганию конфликтов и восстановлению душевных сил.

+6-2

Потребность в спокойной и безопасной обстановке, в расслаблении.

+6-3

Потребность в отдыхе и расслаблении.

+6-4

Потребность в устойчивости собственной позиции и избавлении от страхов и напряженности.

+6-6

Противоречивое соотношение между потребностью в безопасности и жадой признания.

+6-7

Потребность в спокойствии и безопасности.

+ 7-1

Не удовлетворена потребность в любви и понимании.

+7-3

Потребность в самостоятельности принятия решений.

+7-6

Императивная потребность в уважении.

Бланк ответа

Фамилия, имя _____ год рождения _____

дата _____

№ п/п	Да	Нет
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		

№ п/п	Да	Нет
21		
22		
23		
24		
25		
26		
27		
28		
29		
30		
31		
32		
33		
34		
35		
36		
37		
38		
39		
40		

№ п/п	Да	Нет
41		
42		
43		
44		
45		
46		
47		
48		
49		
50		
51		
52		
53		
54		
55		
56		
57		
58		
59		
60		

Научное издание

Макарьев Игорь Сергеевич

**ОСНОВЫ ДИАГНОСТИКИ ОСОБЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ
ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Монография

Иллюстрации и обложка
И.С. Макарьев

Подписано к печати 27.05.2017 Формат 60х90 1/16.
Бумага офсетная. Усл.п.л. 9.7. Тираж 500 экз.